

A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**30
2023**

*Współczesna glottodydaktyka
polonistyczna – cele i priorytety
w dobie przemian*

pod redakcją
**Beaty Grochali
i Michaliny Biernackiej**

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**


Member since 2019
JM14480

A c t a
Universitatis
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**30
2023**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**30
2023**

*Współczesna glottodydaktyka
polonistyczna – cele i priorytety
w dobie przemian*

pod redakcją
**Beaty Grochali
i Michaliny Biernackiej**

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2023


Member since 2019
JM14480

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

dr Michalina Biernacka (Wydział Filologiczny UŁ – sekretarz Redakcji)
dr Iwona Dembowska-Wosik (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor językowy)
prof. dr Katarzyna Dziwirek (University of Washington, Seattle, USA)
dr Mateusz Gaze (Wydział Filologiczny UŁ)
dr hab., prof. UŁ Beata Grochala (Wydział Filologiczny UŁ – zastępca redaktor naczelnej)
prof. dr hab. Alla Krawczuk (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina)
dr hab., prof. UŁ Edyta Paluszyńska (Wydział Filologiczny UŁ)
dr hab., prof. UŁ Grażyna Zarzycka (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor naczelna)

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

doc. dr Andriej Babanow (Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *prof. dr Estera Czój* (Hankuk University of Foreign Studies, Seul),
prof. dr hab. Anna Dąbrowska (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska*
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski),
prof. dr hab. Przemysław Gebał (Uniwersytet Gdański), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska*
(Uniwersytet Jagielloński), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab., prof. UJ László Kálmán Nagy*
(Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Władysław Miodunka* (Uniwersytet Jagielloński),
prof. dr hab. Marta Pánčíková (Uniwersytet Komeńskiego, Bratysława), *dr hab., prof. UJ Anna Seretny*
(Uniwersytet Jagielloński), *dr hab., prof. UJ Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński),
dr Natalia Tsai (Hsin Wu University of Science and Technology, Tajpej), *dr hab., prof. UŁ Maria Wtorkowska*
(Uniwersytet w Lublanie), *dr Li Yinan* (Beijing Foreign Studies University, Pekin)

RECENZENCI

dr hab., prof. UG Ewa Badyda (Uniwersytet Gdański), *doc. PhDr Irena Bogoczova* (Uniwersytet Ostrawski),
prof. dr hab. Dorota Brzozowska (Uniwersytet Opolski), *dr Iryna Bundaya* (Narodowy Uniwersytet Lwowski
im. Iwana Franki), *dr Sophia Butko* (Uniwersytet Charkowski im. Wasyla Karazina),
dr hab., prof. UŚ Romuald Cudak (Uniwersytet Śląski), *dr Teresa Dalecka* (Uniwersytet Wileński),
dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie),
dr hab., prof. UMK Małgorzata Gębka-Wolak (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu),
dr. sc. Miroslav Hrdlička (Uniwersytet w Zagrzebiu), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska* (Uniwersytet
Jagielloński), *dr hab. Anna Majewska-Źworek* (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab., prof. UMCS Agata Małycka*
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr Joanna Przyklenk* (Uniwersytet Śląski),
dr Magdalena Rumińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie),
dr hab., prof. KUL Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn (Katolicki Uniwersytet Lubelski),
dr Natalia Tsai (Hsing Wu University, Linkou, Tajwan), *dr. sc. prof. Ivana Vidović Bolt* (Uniwersytet
w Zagrzebiu), *assoc. prof. Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie),
dr hab. prof. UWr Monika Zaśko-Zielińska (Uniwersytet Wrocławski)

KOREKTA TEKSTÓW ANGLOJĘZYZNYCH

Johnathon Crust

SKŁAD I ŁAMANIE

Magdalena Wismont

PROJEKT OKŁADKI

Agencja Reklamowa efectoro.pl

ISSN: 0860-6587

e-ISSN: 2449-6839

<https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

Adres Redakcji: Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny UŁ
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: glotto@uni.lodz.pl

E-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: kpolcudz@uni.lodz.pl, <http://repozytorium.uni.lodz.pl>

Spis treści

WSTĘP

Michalina Biernacka, Beata Grochala, Cele i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej – rozważania na koniec 2023 roku 9

WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA – CELE NAUCZANIA A ANALIZY POTRZEB

Dominika Bucko, Marzena Wawrzeń, Cele uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego na studiach polskich dla cudzoziemców. Analiza potrzeb językowych studentów i implikacje dydaktyczne 21

Beata Grochala, Studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim – interwencja kryzysowa czy pomysł na przyszłość? 43

Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz, Małgorzata Berend, Rola nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej obcokrajowców w kraju docelowym (na przykładzie chińskich polonistów studiujących w Polsce) 57

Mateusz Gaze, Glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna nauczycieli szkół publicznych uczących osoby z doświadczeniem migracji 71

NAUCZANIE PODSYSTEMÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WSPÓŁCZESNE CELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Iwona Kaproń-Charzyńska, W kierunku rozumienia struktury języka, czyli po co i jak kształtować świadomość morfologiczną chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego 89

- Adriana Prizel-Kania**, Analiza wskaźników kompetencji fonologicznej w odniesieniu do propozycji zawartej w *CEFR Companion Volume* (2020) 105
- Iwona Dembowska-Wosik**, Realizacje grafemów *q* i *ę* w piśmie cudzoziemców uczących się języka polskiego jako drugiego (na przykładzie studentów z Ukrainy)..... 117
- Beata Terka**, Bez gramatyki nie można być szczęśliwym, czyli o warunkach niezbędnych do osiągnięcia *stanu przepływu* w kontekście glottodydaktyki polonistycznej..... 131

NAUCZANIE DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH – NOWE PRIORYTETY I IMPLIKACJE METODYCZNE

- Anna Dunin-Dudkowska**, Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej..... 149
- Natalia Tsai**, *No rewards on the way: studying polish with Duolingo by Taiwanese student – learning strategies and the app appropriability* 163
- Małgorzata Banach**, Wybrane aspekty pisania w percepcji i doświadczeniach uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 (na podstawie badania ankietowego)..... 189
- Paulina Kaźmierczak**, *Gamifikacja, grywalizacja czy gryfikacja – aktywizacja uczniów podczas zajęć zdalnych*..... 203

DZIAŁANIA MEDIACYJNE – WSPÓŁCZESNE PRIORYTETY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

- Iwona Janowska**, Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję 217
- Sofia Butko, Małgorzata Gębka-Wolak**, Nauka języka polskiego poprzez działania projektowe (na podstawie projektu „Polskie Cztery Pory Roku w Charkowie”) 233
- Anna Rabczuk**, Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu C1 – implikacje praktyczne 247
- Michalina Biernacka**, Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii..... 265

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO – WSPÓŁCZESNE WYZWANIA I PRIORYTETY

- Ewa Lipińska, Anna Seretny**, Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego..... 283
- Katarzyna Chamienia**, Nauczyciele przyrody a język edukacji szkolnej (JES – przyroda). Świadomość językowa i strategie dydaktyczne 305
- Renata Marciniak-Firadza**, Jak logopeda może wspomagać rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka uczącego się jpjo/jpj2 (w odniesieniu do dzieci z Ukrainy) 319
- Rafał Młyński**, Świadomość logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji 337

SOCJOLINGWISTYCZNE ASPEKTY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ – WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

- Grażyna Zarzycka**, Dzienniki czasu wojny studentów z Ukrainy. Próba memoryzacji świata i siebie..... 353
- Maria Waclawek, Maria Wtorkowska**, *Bóg, honor, ojczyzna?* O stosunku Polaków do państwa i narodu w polskich i słoweńskich badaniach ankietowych..... 379
- Anna Sokół-Klein**, Językowy obraz *wolności* w wypowiedziach polskich i ukraińskich studentów 401
- Piotr Kajak**, Co było pierwsze – jajko czy kura, czyli rozważania chronologiczne nad początkami nauczania języka polskiego jako obcego w Łodzi i Warszawie 417

WSTĘP

*Michalina Biernacka*¹, *Beata Grochala*²

 <http://orcid.org/0000-0002-2414-9745>  <http://orcid.org/0000-0002-3885-8964>

CELE I KIERUNKI ROZWOJU GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ – ROZWAŻANIA NA KONIEC 2023 ROKU

Streszczenie: Celem artykułu jest przyjrzenie się kierunkom rozwojowym, jakim glottodydaktyka polonistyczna podlegała od momentu wyodrębnienia się jako subdyscyplina dydaktyki języków obcych. Zmiany kulturowe i geopolityczne czy ewoluowanie koncepcji badawczych z zakresu językoznawstwa, psychologii czy pedagogiki poskutkowało pojawianiem się nowych interesujących obszarów badawczych, które glottodydaktycy zaczęli eksplorować. Ze szczególnym zainteresowaniem przeanalizowano ostatnie trzy lata rozwoju nauki, w trakcie których wybuch pandemii koronawirusa czy wojna w Ukrainie zainicjowały formowanie się nowych celów i priorytetów zarówno wśród lektorów, jak i samych uczących się.

¹ michalina.biernacka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

² beata.grochala@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, cele uczenia się i nauczania, rozwój nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego

GOALS AND DIRECTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF POLISH GLOTTODIDACTICS – A CONSIDERATIONS FOR THE END OF 2023

Abstract: The aim of this article is to examine the developmental trajectory that Polish glottodidactics has undergone since its inception as a sub-discipline within foreign language teaching. Cultural and geopolitical shifts, as well as the evolving research paradigms in linguistics, psychology, and pedagogy, have given rise to new and intriguing research areas that glottodidacticians have started to explore. Particular attention has been paid to the last three years of scientific development, during which events such as the outbreak of the coronavirus pandemic and the war in Ukraine have initiated the formation of new goals and priorities among both educators and learners.

Keywords: Polish glottodidactic, goals and directions of teaching and learning, development of teaching Polish as a foreign/second language

1. WSTĘP

Konstituowanie się glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej w Polsce rozpoczęło się już w latach 70. XX wieku, co Franciszek Gucza podkreślił, pisząc o jej własnym przedmiocie badań i rozwijaniu metodologii o indywidualnej wartości poznawczej (1979). W tamtym czasie niezwykle ważnym osiągnięciem, do którego dążono, było wyodrębnienie jej z językoznawstwa stosowanego i teorii edukacji (Zajac 2010), a później także zróżnicowanie z dziedziną zwaną metodyką nauczania języków obcych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010). Sytuując dydaktykę języków obcych (inaczej: glottodydaktykę) na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych (por. Jaroszewska 2020), warto zaakcentować jej interdyscyplinarny charakter, mający silny wpływ na kierunki jej rozwoju, a także cele, do których przez te wszystkie lata zdąża. Przemysław E. Gębał, definiując ją w odniesieniu do różnych oddziałujących na nią czynników, pisze, że zajmuje się ona „badaniem procesów przyswajania oraz uczenia się i nauczania języków obcych”, a jej podstawowym zadaniem „jest wykorzystanie wiedzy na temat uwarunkowań procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków w celu podniesienia efektywności owych procesów” (Gębał 2019, s. 55). Zmiany, którym nieustannie podlega,

wynikają wobec tego zarówno z ewoluujących koncepcji językoznawczych, psychologicznych i pedagogicznych, jak i m.in. rozwoju technologicznego, przeobrażeń gospodarczych czy relacji politycznych z innymi państwami.

Na początku lat 90. XX w. wyjątkowo prężnie działające grono badaczy-glottodydaktyków, którzy w centrum zainteresowań mieli język polski jako obcy, doprowadziło do powstania subdyscypliny, zwanej glottodydaktyką polonistyczną. Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się kierunkom rozwoju tej nauki, ustalaniu się priorytetów w konkretnych okresach jej funkcjonowania, a także podjęcie próby zgłębienia jej aktualnych celów i obecnie eksplorowanych obszarów badawczych³.

2. ROZWÓJ GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Kształtowanie się glottodydaktyki polonistycznej – według Władysława Miodunki (2016) – przypadło na lata 1993–2003, a możliwe było m.in. dzięki integracji środowiska, które założyło Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, organizowało Kongresy Polonistyki Zagranicznej, publikowało dorobek w czasopiśmie już funkcjonujących (takich jak wydawane od 1987 r. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”) i nowo powstających (np. „Postscriptum”), a także wydawało podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Znaczna część prac z tego okresu skoncentrowana była wokół tematyki związanej z nauczaniem studentów ze Wschodu (tu prym wiódł ośrodek lubelski) oraz krajów Europy Zachodniej.

Po 2004 r. glottodydaktyka polonistyczna, oparta już na standardach europejskich (Miodunka 2016, s. 322), bez wątpienia rozpoczęła swój rozkwit. Do jej współczesnego obrazu doprowadził szereg ważnych czynników, które zaczęły wyznaczać nowe cele, wskazywać wartości badawczego zaangażowania, tematy i kierunki dążeń. Nie do przecenienia było wprowadzenie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, który w kraju i zagranicą silnie wpłynął

³ Mamy świadomość, że przegląd zainteresowań glottodydaktyki polonistycznej przygotowany został w sposób uproszczony, także w kontekście artykułów, które zamieszczone są w niniejszym tomie, wobec czego w tekście nie umieszcza się przykładów innych – analogicznych – publikacji. Nie wynika to jednak z ich ignorowania – wręcz przeciwnie – jest tak wiele znakomych tekstów, że nie sposób byłoby wybrać tytuły przykładowych i ustrzec się pominięcia dorobku niektórych autorów czy ośrodków. Autorki tekstu zdecydowały się więc na ujęcie ogólne, bowiem szczegółowy spis tekstów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej jest zadaniem, które realizowane ma być przez Przewodnik Bibliograficzny (Zarzeczny 2014).

na prestiż polszczyzny i ją rozpowszechnił. Niezwykle istotne było przetłumaczenie i wydanie na rynku krajowym dokumentu Rady Europy, czyli Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (2003), co zaczęło oddziaływać na konstruowane przez lektorów programy nauczania czy propagowanie podejścia komunikacyjnego i działaniowego nie tylko w ośrodkach akademickich, ale także w szkołach językowych. Zaczęły pojawiać się kompendia wiedzy, metodyki nauczania, podręczniki opierające się na współczesnych metodach nauczania oraz pierwsze publikacje z zakresu języka specjalistycznego. I choć W.T. Miodunka opis okresów rozwoju glottodydaktyki polonistycznej kończy na 2015 r., to zwraca uwagę także na przyszłość, na obszary tematyczne, które dla dobra nauki należałoby rozwijać (np. historię nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego), na zaniedbane subdyscypliny (m.in. glottodydaktykę porównawczą), ale także na nadzieję, którą są kolejne pokolenia badaczy, wspinające się na „glottopolonistyczny Olimp” (metafora za: Zarzycka 2016).

3. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA W DOBIE PRZEMIAN

Dziś łatwo spostrzec, że każdego roku w Polsce i poza jej granicami coraz więcej osób uczy się języka polskiego jako obcego czy drugiego (por. Miodunka, Tambor 2018), systematycznie wzrasta liczba zdających państwowe egzaminy certyfikatowe (por. Janowska 2022), zaś specjalizacje lub kierunki studiów (dienne i podyplomowe) z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego proponują już niemal wszystkie większe ośrodki akademickie w kraju (por. Zarzycka 2017). Rynek wydawniczy zapełniony jest zarówno teoretycznymi, jak i praktycznymi publikacjami, które nie sposób już zliczyć, a dostęp do nowych technologii pozwala lektorom na eksperymentowanie i poszukiwanie rozwiązań, które współczesnego ucznia skutecznie wesprą w procesie opanowywania języka.

O dokonujących się przemianach w sposobie postrzegania glottodydaktyki przez jej reprezentantów, wyborach różnych paradygmatów badawczych czy nieustających poszukiwaniach nowatorskich sposobów nauczania/uczenia się i ich testowania najlepiej świadczą liczne teksty naukowe publikowane w znaczących dla dyscypliny czasopismach lub seriach wydawniczych. Nie sposób oczywiście przytoczyć wszystkich obszarów zainteresowań badaczy, jednak zauważyć można było pewnego rodzaju trendy w nauce, wiele tekstów z zakresu dyscypliny dotyczyło bowiem rozwijania sprawności językowych na krajowych lektoratach, wplatania w nauczanie języka polskiego jako obcego elementów szeroko pojętej kultury czy opisów pracy ze studentami określonego

pochodzenia. Badania we wszystkich tych obszarach – niezwykle ważnych – są kontynuowane, jednak w pewnym momencie glottodydaktycy zaczęli dostrzegać kolejne potrzeby, w związku z czym pojawiły się nowe tendencje badawcze. W 2017 r. Grażyna Zarzycka, w kontekście dyskusji z opisem dyscypliny przedstawionym przez W.T. Miodunkę (2016), zaczęła stawiać hipotezy o wzrastającym zainteresowaniu tematami związanymi z językiem polskim jako drugim lub jako odziedziczonym, a także nauczaniem języków specjalistycznych (por. Zarzycka 2017, s. 69) zarówno dla potrzeb, jak i do celów zawodowych. Współcześnie natomiast intensywny rozwój glottodydaktyki polonistycznej, uwarunkowany zmianami wywołanymi przez globalne kryzysy (takie jak pandemia czy wojna w Ukrainie), po raz kolejny sprzyja redefiniowaniu priorytetów przyswiecających nauczaniu, co odzwierciedlają publikowane wnioski z badań.

4. CELE I KIERUNKI ROZWOJU GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Cele lektorów, priorytety uczniów czy zadania, jakie stoją przed całym systemem edukacji w kraju i poza nim, zmieniają się nieustannie, niezależnie od tego jak szybko uczestnicy tego skomplikowanego układu dydaktycznego są w stanie reagować na przełomy społeczno-kulturalne czy aktualne potrzeby. ESOKJ wskazuje, że „podstawą określania celów uczenia się i nauczania języka powinny być indywidualne potrzeby uczących się i ogólne potrzeby społeczne, zadania i działania, jakie uczący się muszą umieć wykonywać, procesy, jakie muszą uruchamiać, by te potrzeby realizować oraz kompetencje i strategie, jakie muszą w tym celu wypracować” (ESOKJ 2003, s. 115). Wobec tego wszystkie cywilizacyjne i kulturowe przemiany determinują badaczy i nauczycieli języka polskiego jako obcego, drugiego czy odziedziczonemu do ponownego przyglądania się celom nauczania choćby w kontekście określonych potrzeb konkretnych grup adresatów czy ze względu na wymuszone sytuacją wdrażanie innowacyjnych metod lub technik nauczania. Co więc oczywiste, gros współczesnych tekstów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej odpowiada na sytuację związaną z pandemią wirusa COVID-19. W latach 2020–2022 w zasadzie cała społeczność lektorska miała okazję przetestować różnego rodzaju programy, narzędzia internetowe czy techniki pracy online lub w systemie hybrydowym, co poskutkowało licznymi doniesieniami o wyzwaniach takiego nauczania, wadach i zaletach poszczególnych sposobów pracy czy ich skuteczności. Mniej więcej w połowie 2022 r. rynek wydawniczy wypełnił szereg publikacji dotyczących pracy z Ukraińcami, zarówno podręczników kontrastywnych, jak i poradników, metodyk lub wąsko omawiających

problemy artykułów naukowych. Początkowo były to przekazane do wolnego dostępu wcześniej opracowane teksty, powoli jednak badacze i praktycy zaczęli przygotowywać aktualne i nowe publikacje. Co więcej, glottodydaktyczne spojrzenie na nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży zderzyło się z postrzeganiem tego procesu przez nauczycieli języka polskiego jako ojczystego, którzy coraz częściej zaczęli mierzyć się z wyzwaniem nauczania w środowisku wielojęzycznym. Można przyjąć, że swoiste apogeum osiągnął obserwowany wcześniej trend w kierunku nauczania języka polskiego jako drugiego lub obcego (z uwzględnieniem młodzieży), a także wcześniej niedoceniany lub może niedostatecznie eksplorowany – język edukacji szkolnej.

Warto w tym miejscu podkreślić, że rozwojowi w wymienionych kierunkach sprzyjał ponownie wewnętrzny i oddolny ruch integrujący środowisko glottodydaktyczne. Przykładowo w trakcie pandemii koronawirusa na licznych portalach społecznościowych uruchomiło się wiele grup lektorskich i nauczycielskich, wymieniających się materiałami dydaktycznymi czy wnioskami z pracy z określonymi narzędziami. Zaś po lutym 2022 r. większe ośrodki akademickie, np. Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej z Uniwersytetu Łódzkiego czy Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców z Uniwersytetu Wrocławskiego, zaczęły organizować bezpłatne szkolenia metodyczne dla tych, którzy chcieli pomóc w nauczaniu Ukraińców. Jeszcze więcej placówek uruchomiło niezliczone lektoraty z języka polskiego jako obcego dla uchodźców, a wydawnictwa przekazywały materiały dydaktyczne do darmowego pobierania online, które mogły się przydać lektorom i nauczycielom (np. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego czy Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego).

Ponadto, rozpowszechnienie się wartości wyrażanych w ESOKJ, a także w wydanym w 2020 r. dokumencie go uzupełniającym, czyli *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (dalej: CEFR-CV), zaowocowało zauważalnymi w badaniach i współczesnych publikacjach tendencjami kierowania się w stronę podejścia ukierunkowanego na działanie. Zaczęły się pojawiać podręczniki zgodne z podejściem działaniowym, np. *Razem po polsku...* (2021), a coraz większą rolę na zajęciach odgrywać zaczęła mediacja – niezbyt często brana wcześniej pod uwagę. Działania i strategie mediacyjne – już nie tylko kulturalowo – stały się przedmiotem dyskusji w kontekście nowej odsłony egzaminów certyfikacyjnych i zbliżającej się nowelizacji ustawy o języku polskim. Co nie mniej ważne, zmiany pokoleniowe uwarunkowane m.in. procesami globalizacyjnymi poskutkowały koniecznością dostosowywania i usprawniania środków umożliwiających kształcenie tzw. pokoleń Z oraz A. Wśród glottodydaktyków widać więc silne tendencje zmierzające do nielekceważenia w pracy lektorskiej kształtowania odpowiednich relacji między uczniami a nauczycielami, podążania w stronę osiągnięcia dobrostanu, edukacji włączającej, inkluzywności języka

czy wypracowywania sposobów nauczania z uwzględnieniem wniosków płynących z neurodydaktyki, logopedii, socjologii, politologii czy nawet nauk ścisłych. Interdyscyplinarny charakter nauki jest prawdopodobnie ważnym kołem napędowym jej rozwoju, a czujność i czułość glottodydaktyków na przeobrażenia współczesnego świata wydaje się, że pozwala potwierdzić tezę o bieżącym, aktualnie obserwowanym i godnym podziwu rozkwicie.

Wobec powyższego niezwykle ważne staje się podjęcie dyskusji na temat dostrzeganego ustalania się nowych celów, priorytetów i kierunków rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, a także poszukiwania rozwiązań uwzględniających czynniki środowiskowe, indywidualne czy geopolityczne, warunkujące efekty uczenia się i nauczania. Podczas konferencji zorganizowanej przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, która odbyła się w dniach 21–22 kwietnia 2023 r., prelegenci podjęli więc rozważania, których rezultatem jest niniejszy numer czasopisma. Zamieszczone w nim artykuły wpisują się w opisane powyżej tendencje, otwierając pola do polemik i negocjacji, inspirując i – mamy nadzieję – kierując glottodydaktykę polonistyczną na kolejne ważne, ciekawe i wartościowe tory.

Tom otwiera rozdział zatytułowany *Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele nauczania a analizy potrzeb* gromadzący cztery artykuły opisujące aktualne wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. Dwa z nich prezentują nowe kierunki studiów, które rozwinęły się po inwazji Rosji na Ukrainę. Dominika Bucko i Marzena Wawrzeń pokazują, jak funkcjonują studia polskie dla cudzoziemców na Uniwersytecie Jagiellońskim, natomiast Beata Grochala podejmuje refleksję nad motywacją młodych Ukraińców do podjęcia studiów polskich z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim. Co ciekawe, oba artykuły bazują na wynikach ankiet, w których głos oddano samym studiującym, jak również wykładowcom. Z tekstami tymi koresponduje publikacja Emilii Kubickiej, Filipa Olkiewicza oraz Małgorzaty Berent prezentująca zmagania z uczeniem się polszczyzny Chińczyków, którzy na polskich uniwersytetach odbywają część swoich studiów polonistycznych. Autorzy stawiają pytanie, do jakiego stopnia należy od studentów wymagać umiejętności sprawnego poruszania się w kulturze docelowej i jakie znaczenie ma w tym kontekście komfort pracy uczących się. Niepokojem napawa tekst zamykający tę sekcję, w którym Mateusz Gaze pokazuje wyniki badań poziomu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nauczycieli prowadzących zajęcia w polskich szkołach publicznych (podstawowych i ponadpodstawowych) z języka polskiego jako obcego/drugiego z osobami z doświadczeniem migracji, głównie z uchodźcami wojennymi z Ukrainy. Kontrast między zaangażowaniem studentów opisanych w trzech pierwszych artykułach a niewiedzą nauczycieli powinien stanowić podstawę do refleksji nad kształceniem kadry polonistycznej – tak w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, jak i rodzimego.

Druga część dotyczy nauczania podsystemów języka polskiego jako obcego, ich współczesnych celów i rozwiązań metodycznych. Iwona Kaproń-Charzyńska koncentruje się na gramatyce i zwraca uwagę na możliwości kształtowania świadomości morfologicznej jako elementu świadomości metajęzykowej, odgrywającego istotną rolę w percepcji i produkcji językowej w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego jako obcego. Z kolei Adriana Prizel-Kania zajęła się kompetencją fonologiczną i jej miejscem w CEFR-CV (2020). To bardzo istotne zagadnienie ze względu na zbyt wąskie potraktowanie kwestii związanych z kompetencją fonologiczną przez autorów dokumentu. Na aspekt zapisu polskich liter *ę* i *ą* przez osoby pochodzące z Ukrainy zwróciła uwagę Iwona Dembowska-Wosik. Badaczka włączyła do swoich analiz ekspertyzy kryminalistyczne Krzysztofa Bielskiego (1999), co stanowi nowatorskie rozwiązanie na gruncie glottodydaktyki. Za nowatorski należy także uznać tekst Beaty Terki, który traktuje o nauczaniu/uczeniu się gramatyki jako drodze do współtworzenia dobrostanu obu stron procesu. Autorka przywołuje podejście Mihályego Csikszentmihalyia (2022), dla którego szczęście to swoisty stan przepływu (*flow*), możliwy do osiągnięcia w procesie edukacji.

Trzecia grupa tekstów dotyczy nauczania działań językowych, nowych priorytetów i implikacji metodycznych. Otwiera ją artykuł autorstwa Anny Dunin-Dudkowskiej na temat streszczenia jako gatunku wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej. To kolejne opracowanie lubelskiej badaczki publikowane na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”, w którym porusza także ważną kwestię kształcenia kompetencji genologicznej wśród uczących się jpjo/d. Ciekawie na tym tle prezentuje się tekst Natalii Tsai dotyczący uczenia się języka polskiego z aplikacją Duolingo. To również kolejna publikacja na ten temat badaczki z Tajwanu ukazująca się w naszym czasopiśmie. Wykorzystanie nowoczesnych technologii w uczeniu (się) języków obcych staje się coraz bardziej popularne, jednak nie kształci się dzięki nim wszystkich sprawności równomiernie – marginalizowana jest m.in. sprawność pisania, której rozwój postuluje w artykule Dunin-Dudkowska. Zagadnienie to podejmuje również Małgorzata Banach, która przeprowadziła ankietę dotyczącą pisania wśród studentów uczących się jpjo na poziomie B1. Większość badanych stwierdziła, że nie pisze często po polsku poza zajęciami, a tworzone przez nich teksty to zazwyczaj krótkie komunikaty elektroniczne. Niemal wszyscy ankietowani uznają jednak za ważne dobre opanowanie pisania po polsku, m.in. ze względu na plany zawodowe lub akademickie. Do aspektu aktywizacji uczniów nawiązuje Paulina Kaźmierczak w tekście o wymiarze teoretyczno-praktycznym. Autorka zestawia i porównuje definicje pojęć: *gamifikacja*, *grywalizacja* oraz *gryfikacja*, zaś w części o charakterze praktycznym uwzględnia sposoby adaptowania materiałów ludycznych stosowanych na lekcjach jpjo pod kątem formy oraz celu.

Czwarta grupa publikacji podejmuje tematykę działań mediacyjnych jako jednego ze współczesnych priorytetów glottodydaktyki polonistycznej. Tę część otwiera tekst Iwony Janowskiej charakteryzujący działania mediacyjne w ujęciu CEFR-CV (2020) oraz przedstawiający próbę implementacji założeń mediacji do standardów wymagań oraz zadań certyfikacyjnych. Nauczaniu poprzez działanie poświęcony jest artykuł Sofii Butko i Małgorzaty Gębki-Wolak. Badaczki zaprezentowały koncepcję i zadania zrealizowane w ramach projektu dydaktyczno-naukowego „Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią” bazujący na podejściu zadaniowym. Praktyczny wymiar ma również publikacja Anny Rabczuk, która przedstawia autorskie zadania mediacyjne zrealizowane ze studentami na poziomie C1 z wykorzystaniem metody *case study*. Badaczka przeprowadziła również ankietę wśród uczących się jpjo – wynika z niej, że do zadań mediacyjnych warto wprowadzić elementy działające na emocje, a także rywalizacyjne, warto także zapoznać słuchaczy z ideą takiej aktywności. Działania mediacyjne można z powodzeniem stosować nie tylko na poziomie zaawansowanym, ale również początkowym, o czym świadczy tekst Michaliny Biernackiej prezentujący kurs języka polskiego jako obcego na poziomie A1 dla studentów stomatologii. Autorka między innymi pokazuje wybrane zadania mediacyjne i na ich podstawie omawia możliwości, a także trudności, jakie niesie ze sobą wprowadzanie działań mediacyjnych na najniższym poziomie nauczania jpjo.

Kolejny blok gromadzi artykuły dotyczące nauczania języka polskiego jako drugiego. Ewa Lipińska i Anna Seretny opisują kompleksowe narzędzie pomiaru umiejętności językowych dla młodzieży dwujęzycznej stworzone w ramach projektu „Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji”. Autorki prezentują przebieg badania, rezultaty ogólne i częściowe z wybranych podsystemów i sprawności oraz wnioski wpływające z całości projektu. Język polski jako język edukacji szkolnej to problematyka zaprezentowana przez Katarzynę Chamienię. Autorka prezentuje w nim wyniki badania przeprowadzonego wśród nauczycieli przyrody pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji, którego celem było określenie świadomości nauczycieli co do odmienności JES – Przyroda od języka codziennego oraz poznanie ich strategii nauczania. Nauczanie polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji skutkuje koniecznością uwzględnienia aspektów związanych z wymową. Temu zagadnieniu poświęcone są dwa kolejne teksty. Renata Marciniak-Firadza opisuje logopedyczne formy wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji oraz wskazuje wyzwania, jakie stoją przed współczesną logopedią w omawianym zakresie. Z kolei Rafał Młyński pokazuje wynik badania świadomości logopedów w zakresie glottodydaktycznego kształcenia dzieci z doświadczeniem migracji, które pokazują, że terapeuci potrzebują usystematyzowania i pogłębienia wiedzy glottodydaktycznej.

Ostatnią grupę tekstów zatytułowaną *Socjolingwistyczne aspekty glottodydaktyki polonistycznej – wyzwania współczesności* otwiera artykuł Grażyny Zarzyckiej. Autorka przeprowadziła analizę jedenastu, napisanych po polsku, dzienników studentów z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 r. Istotnym elementem studium jest ukazanie walorów stosowania metody biograficznej w badaniach glottodydaktycznych. W publikacji Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej została dokonana rekonstrukcja fragmentu stereotypowego konceptu Polaków odtworzonego na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród polskich i słoweńskich respondentów. Podobną problematykę, ale w odniesieniu do językowego obrazu wolności, prezentuje Anna Sokół-Klein. Badaczka przeprowadziła badania wśród polskich oraz ukraińskich studentów – w tym przypadku respondentami były przede wszystkim osoby, które opuściły swoją ojczyznę w lutym 2022 r. Tom zamyka tekst Piotra Kajaka prezentujący badania historyczne dotyczące nauczania języka polskiego jako obcego, zwłaszcza związane z wczesnym okresem powojennym oraz łódzkim i warszawskim ośrodkiem kształcenia cudzoziemców.

Mamy nadzieję, że tom, który oddajemy do rąk Czytelników, przyczyni się do podjęcia szerokiej dyskusji i refleksji naukowej na temat nowych celów i priorytetów glottodydaktyki polonistycznej, a także stanie się zbiorem praktycznych wskazówek dla osób nauczających języka polskiego jako obcego/drugiego – niejednokrotnie ze względu na sytuację geopolityczną postawionych przed wyzwaniami, do których nie były odpowiednio przygotowane.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2021, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- Bielski K., 1999, *Niektóre zagadnienia dystynktywności cech w znakach diakrytycznych liter „ą” i „ę”*, w: *Wybrane tendencje ruchu determinujące uzewnętrznianie się zjawiska powtarzalności w elementach konstrukcyjnych owali, trzonów oraz niektórych znaków diakrytycznych*, „Zeszyty Metodyczne Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego”, nr 1, Warszawa, s. 79–100.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, [CEFR-CV; CEFR – *Companion volume*], Strasbourg; [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [20.03.2023].
- Csikszentmihályi M., 2022, *Flow. Stan przepływu*, Łódź.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, [ESOKJ], przeł. W. Martyniuk, Warszawa.

- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, w: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 5–16.
- Janowska I., 2022, „Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 7–20.
- Jaroszewska A., 2020, *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*, „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., Tambor J. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zajac J., 2010, *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym*, „Neofilolog”, nr 34, s. 37–48. <http://doi.org/10.14746/n.2010.34.4>
- Zarzeczny G., 2014, *NJPJO: Przewodnik Bibliograficzny – baza danych glottodydaktyki polonistycznej*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 397–408.
- Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, w: I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro nauczania języka polskiego w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 15–34.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 56–73.

WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA – CELE NAUCZANIA A ANALIZY POTRZEB

Dominika Bucko¹, Marzena Wawrzeń²



<http://orcid.org/0000-0001-9379-226X>



<http://orcid.org/0000-0001-7452-5385>

CELE UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA STUDIACH POLSKICH DLA CUDZOZIEMCÓW. ANALIZA POTRZEB JĘZYKOWYCH STUDENTÓW I IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE

Streszczenie: *Studia polskie dla cudzoziemców* to nowo otwarty kierunek na Wydziale Polonistyki UJ, odpowiadający na rosnące zapotrzebowanie poznawania języka polskiego w ramach kształcenia uniwersyteckiego. W bieżącym roku akademickim 2022/2023 zdecydowana większość studentów tego kierunku to osoby pochodzące z Ukrainy. Z tego względu zakładane cele kształcenia powinny ulec modyfikacjom, by uwzględnić potrzeby językowe studentów z wschodniej granicy. Celem artykułu jest zaprezentowanie ankiety jako narzędzia badawczego, które umożliwiło nam określenie priorytetów językowych tej grupy studentów. Zdefiniowanie

¹ dominika.bucko@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.

² marzenka.baran@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.



językowych i pozajęzykowych potrzeb pozwala na włączenie ich do celów, efektów i treści kształcenia. Po omówieniu wyników ankiety postawimy wnioski dotyczące potrzeb językowych oraz rozwiązań dydaktycznych będących odpowiedzią na cele i priorytety studentów z Ukrainy.

Słowa kluczowe: analiza potrzeb językowych, ankieta, nauczanie języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim

OBJECTIVES OF LEARNING AND TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLISH STUDIES FOR FOREIGNERS. ANALYSIS OF STUDENTS' LANGUAGE NEEDS AND TEACHING IMPLICATIONS

Abstract. Polish Studies for Foreigners is a newly opened field of study at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University, responding to the growing demand for learning Polish as part of university education. In the academic year 2022/2023, the vast majority of students in this field of study came from Ukraine. For this reason, the assumed learning objectives should be modified to take into account the language needs of students from across the eastern border. The aim of the article is to present a questionnaire as a research tool that enabled us to determine the language priorities of this group of students. Defining linguistic and non-linguistic needs allows them to be included in the objectives, learning outcomes, and content of the curricula. After discussing the results of the survey, we will draw conclusions regarding language needs and didactic solutions that respond to the goals and priorities of students from Ukraine.

Keywords: analysis of language needs, questionnaire, teaching Polish as a foreign language at the academic level

1. OPIS KIERUNKU *STUDIA POLSKIE DLA CUDZOZIEMCÓW*

W roku akademickim 2022/2023 na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego uruchomiono kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców* (dalej: *SPC*), który jest odpowiedzią na rosnące zapotrzebowanie poznawania języka, kultury, historii i literatury polskiej podczas kształcenia uniwersyteckiego. Trzyletnie studia licencjackie pozwalają na opanowanie języka polskiego w stopniu wystarczającym do kontynuowania nauki na studiach magisterskich. Wieloletnie doświadczenia w pracy podczas rekrutacji obcokrajowców na różne kierunki Wydziału Polonistyki pokazały, że istnieje liczna

grupa osób zmotywowanych do podjęcia studiów polonistycznych, niemająca jednak wystarczających umiejętności językowych i wiedzy teoretycznej. Z myślą o takich kandydatach stworzony został program nowego kierunku. W każdym z sześciu semestrów studiów realizowane są zajęcia z *Praktycznej nauki języka*, a także odpowiednio dobrane do poziomu i wiedzy studentów zajęcia związane z polską literaturą, historią i kulturą oraz wybrane zagadnienia językoznawcze. Przystąpienie do zajęć wymaga uzyskania pozytywnego zaliczenia z *Praktycznej nauki języka polskiego* w poprzednim semestrze, gdyż na znajomość języka położono największy nacisk. W każdym semestrze przewidziane zostały zajęcia fakultatywne, które pozwolą rozwijać umiejętności językowe, a także wiedzę z zakresu kultury, literatury i językoznawstwa. Od trzeciego semestru zaplanowano proseminarium, które stanowi przygotowanie do gromadzenia danych, literatury oraz prowadzenia badań na potrzeby pracy licencjackiej, która ma powstać do końca szóstego semestru. Ważnym elementem zajęć jest omówienie zagadnień związanych z ochroną własności intelektualnej. Od trzeciego do szóstego semestru studenci uczą się wybranego języka obcego. Ukończenie studiów wymaga uzyskania pozytywnych ocen ze wszystkich wskazanych w programie przedmiotów, a także napisania pracy dyplomowej oraz uzyskania pozytywnej oceny z egzaminu dyplomowego.

Proponowane przedmioty mają umożliwić studentom zapoznanie się z polską kulturą, literaturą i historią oraz wskazać ścieżki dalszego rozwoju. Są wśród nich m.in.:

- Dzieje Polski i Polaków w perspektywie etniczno-kulturowej;
- Panorama literatury polskiej;
- Rok polski – tradycyjne i nowe święta polskie oraz ich kulturowe konteksty;
- Problemy współczesnego języka polskiego;
- Kino polskie w perspektywie europejskiej i światowej;
- Zasady skutecznej komunikacji interpersonalnej;
- Neurobiologiczne podstawy uczenia się języków obcych;
- Język polski na międzynarodowym rynku pracy;
- Wprowadzenie do dydaktyki języka polskiego jako obcego;
- Praktyka przekładu pisemnego.

Rekrutacja na studia rozpoczęła się w marcu 2022 roku i przebiegała w dwóch turach. Podstawą przyjęcia była rozmowa kwalifikacyjna, podczas której komisja oceniała przede wszystkim motywację do podjęcia studiów oraz znajomość języka polskiego na poziomie minimum A2. Łącznie na studia zgłosiło się ponad 70 kandydatów, z czego przyjętych zostało 45 osób. Początkowo zakładano utworzenie dwóch piętnastoosobowych grup, ale ze względu na szczególną sytuację polityczną oraz duże zainteresowanie kierunkiem, uruchomiono ostatecznie 3 grupy. Na początku roku akademickiego

odbył się test plasujący, na podstawie którego przypisano studentów do trzech grup językowych i dwóch grup przedmiotowych (także pod kątem znajomości języka). Takie rozwiązanie miało na celu jak najlepsze dostosowanie treści, metod i technik kształcenia. Praktycznie wszyscy studenci podejmujący naukę na pierwszym roku pochodzą z Ukrainy (wpisanych na studia było dwóch obywateli Białorusi, ale ostatecznie naukę podjął tylko jeden), a zdecydowana większość skorzystała z możliwości bezpłatnego studiowania na mocy Specustawy. Studia w październiku 2022 roku rozpoczęły 44 osoby, a w drugim semestrze kontynuowało tylko 37. Większość uczących się jest między 18. a 21. rokiem życia.

Wydaje się, że słuchacze, którzy pozostali na studiach, są zmotywowani do ich ukończenia i kontynuowania nauki na studiach magisterskich. Pewną przeszkodą mogą być względy finansowe, gdyż nadal nie wiadomo, czy będzie możliwość bezpłatnego kontynuowania nauki w kolejnym roku akademickim.

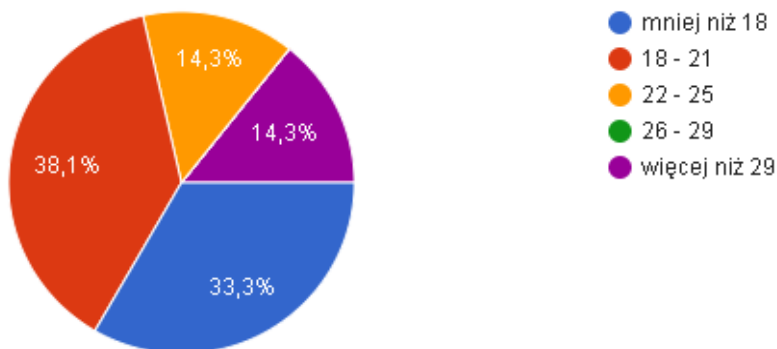
2. METODOLOGIA BADANIA

Celem naszego badania była chęć poznania potrzeb językowych uczących się, którzy podjęli naukę na kierunku *SPC*. Chciałyśmy uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie są potrzeby językowe studentów kierunku *SPC*? Jakie są cele i priorytety, dla których podjęli studia? Dlaczego uczą się języka polskiego? Co sądzą o celach, treściach i materiałach dydaktycznych? Jakie są ich opinie na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* oraz całego programu studiów?

Techniką badawczą, która nadaje się do sondowania opinii, jest ankieta. By odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, opracowałyśmy kwestionariusz ankiety. Dokument składa się z kilku sekcji: formularz osobowy (pytania 1–9), cele uczenia się języka polskiego (10–24), ocena materiałów dydaktycznych (25–27), opinie na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* (28–31) oraz programu *SPC* (32–35)³. W kwestionariuszu dominują pytania zamknięte, choć pojawiają się także jednostki otwarte i półotwarte. Zdecydowałyśmy się na dobór ochotniczy respondentów. Link z ankietą w wersji online przekazałyśmy wszystkim studentom, podkreślając, że udział w badaniu jest anonimowy i dobrowolny. W konsekwencji otrzymałyśmy odpowiedzi od 21 osób.

³ W aneksie prezentujemy wszystkie pytania kwestionariusza.

Wykres 1. Wiek studentów biorących udział w badaniu



Źródło: opracowanie własne

W kolejnych częściach artykułu dokonamy analizy pozyskanych danych, które stanowią odpowiedzi na pytania badawcze.

3. ANALIZA WYNIKÓW BADANIA

W tym miejscu omówimy informacje pozyskane dzięki kwestionariuszowi ankiety, które umożliwią nam podjęcie refleksji nad potrzebami językowymi, celami oraz priorytetami studentów kierunku *SPC*, którzy zdecydowali się podzielić się swoimi spostrzeżeniami. Wyniki przedstawiamy, dzieląc zebrane dane na takie, które dotyczą: celów uczenia się języka polskiego, oceny materiałów dydaktycznych oraz opinii na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* i programu *SPC*.

3.1. CELE UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Pierwsze pytanie z sekcji *cele uczenia się języka polskiego* dotyczyło motywacji i powodów, dla których uczący się podjęli naukę na *SPC*. Respondenci byli proszeni o udzielenie odpowiedzi otwartej. Zdecydowana większość

ankietowanych deklaruje, że wybrali ten kierunek, by nauczyć się języka polskiego w takim stopniu, aby mogli swobodnie komunikować się na studiach i w pracy w Polsce⁴.

Tabela 1. Motywacja do podjęcia studiów. Wybrane odpowiedzi studentów⁵

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Dlaczego wybrała Pani/wybrał Pan kierunek <i>Studia polskie dla cudzoziemców</i> ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Chciałem rozwijać swoje umiejętności w języku polskim, bo planuje mieszkać w następnych latach.</i> 2. <i>Daje możliwość nauczyć się polskiego (jako obcego) oraz zdobyć wiedzę ogólną o Polsce (żeby studiować w Polsce).</i> 3. <i>Dla nauczania języka polskiego na wysokim poziomie, żeby mieć możliwość pracować w Polsce i dobrze się czuć w codziennej komunikacji.</i>

Źródło: opracowanie własne

W pytaniach 11–24⁶ respondenci ustosunkowywali się do stwierdzeń, które stanowią uproszczone cele kształcenia na kierunku *SPC* (zob. <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/5/1/2/21/200?masterElement=21>). Ankietowani na pięciostopniowych skalach określali, jaką wagę przypisują danym celom uczenia się języka polskiego jako obcego. Z danych pozyskanych z tej części kwestionariusza wynika, że studenci uznali wszystkie wskazane przez nas cele za bardzo ważne lub ważne. Okazało się, że uczący się zgodnie deklarują, że według nich bardzo istotne jest uczenie się słownictwa i gramatyki oraz rozwijanie umiejętności mówienia i pisania. Większość odpowiedzi w tej części kwestionariusza charakteryzuje się dużą zgodnością między respondentami. Rozkład odpowiedzi jest najbardziej zróżnicowany przy pytaniu dotyczącym rozwijania umiejętności wykorzystywania wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas uczenia się języka polskiego.

⁴ Wyniki tej części ankiety pokrywają się z rezultatami badań nad planami na przyszłość uchodźców wojennych z Ukrainy. Z badania przeprowadzonego na próbie 737 respondentów wynika, że zdecydowana większość z nich zamierza zostać w Polsce na stałe i szukać pracy (Długosz i in. 2022, s. 6–7).

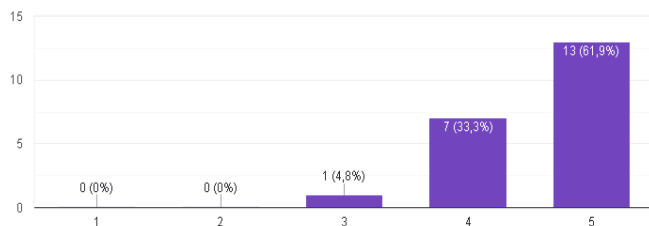
⁵ W odpowiedziach studentów pojawiają się błędy językowe. Nie zostały one poprawione, by zachować autentyczność wypowiedzi osób objętych badaniem.

⁶ W wersji elektronicznej ankiety pojawił się błąd w numeracji jednostek kwestionariusza. Dlatego można zauważyć rozbieżność w numerach między pytaniami zamieszczonymi w aneksie a wykresami przedstawiającymi odpowiedzi respondentów.

Tabela 2. Graficzna prezentacja danych dotyczących celów uczenia się

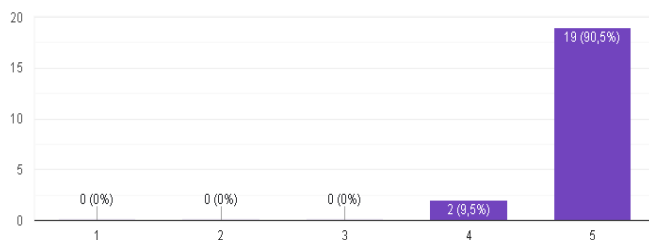
11. Uczenie się gramatyki jest dla mnie

21 odpowiedzi



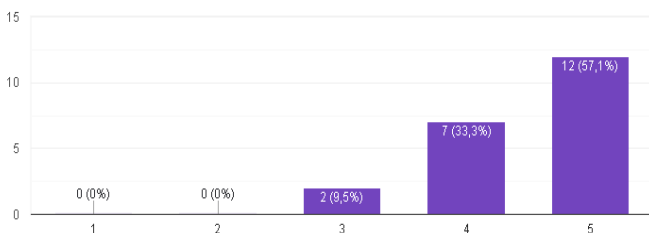
12. Uczenie się słownictwa jest dla mnie

21 odpowiedzi



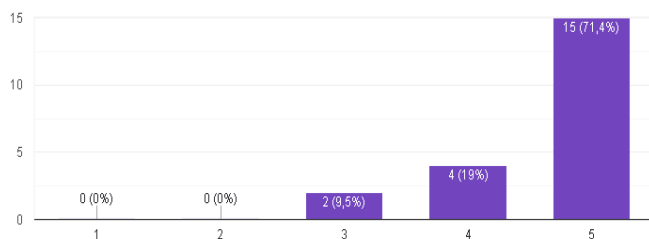
13. Uczenie się zasad pisowni i interpunkcji jest dla mnie

21 odpowiedzi



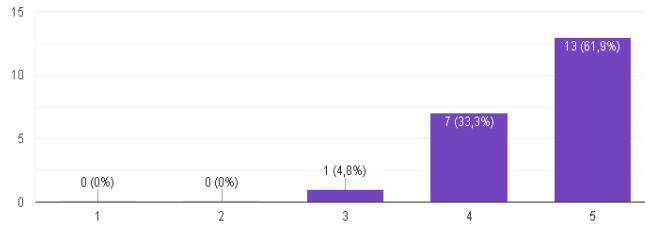
15. Uczenie się zasad wymowy i intonacji jest dla mnie

21 odpowiedzi



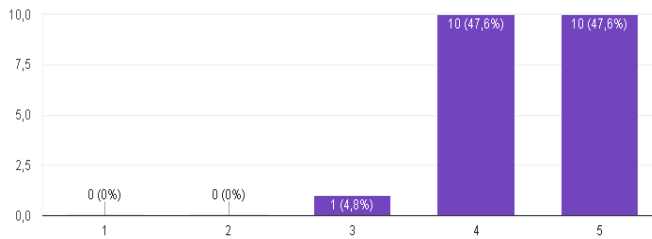
16. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów mówionych jest dla mnie

21 odpowiedzi



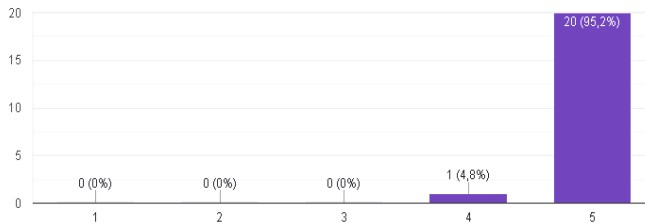
17. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów pisanych jest dla mnie

21 odpowiedzi



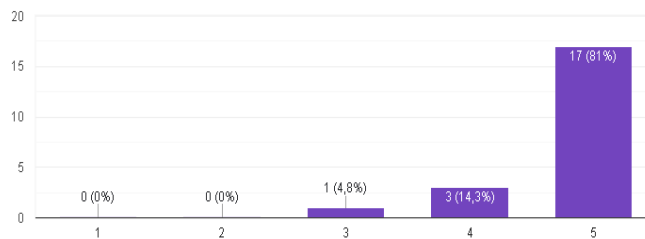
18. Rozwijanie umiejętności mówienia jest dla mnie

21 odpowiedzi



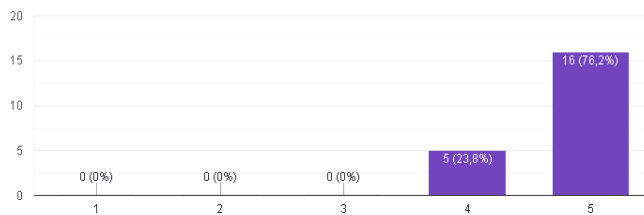
19. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi jest dla mnie

21 odpowiedzi



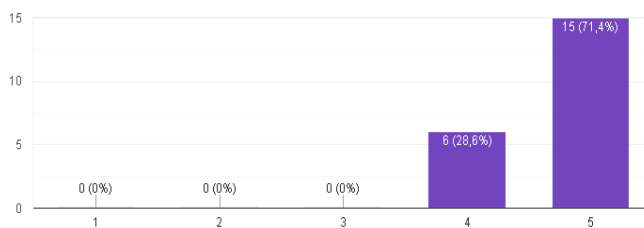
20. Rozwijanie umiejętności pisania jest dla mnie

21 odpowiedzi



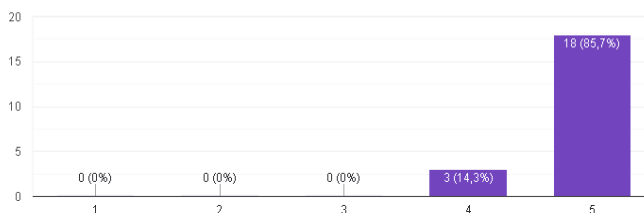
21. Uczenie się radzenia sobie w sytuacjach niepełnego rozumienia jest dla mnie

21 odpowiedzi



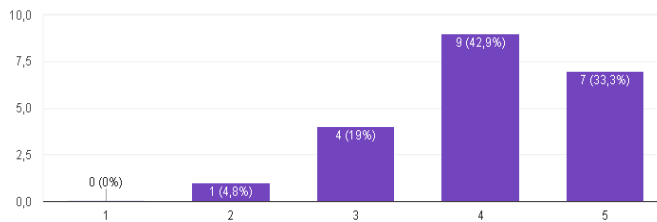
22. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i poprawiania własnych błędów jest dla mnie

21 odpowiedzi



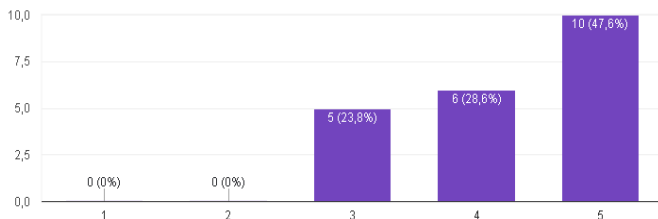
23. Rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas uczenia się polskiego jest dla mnie

21 odpowiedzi



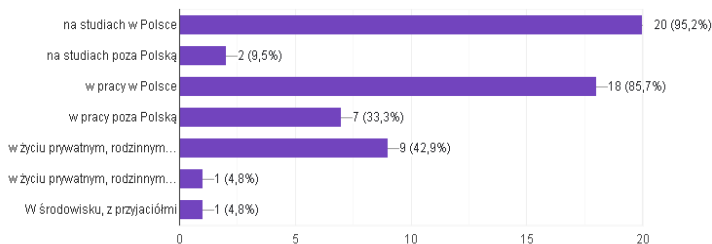
24. Uczenie się dokonywania samooceny własnych umiejętności językowych jest dla mnie

21 odpowiedzi



25. W jakich sytuacjach zamierza Pani/zamierza Pan używać języka polskiego w przyszłości?

21 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne

Ostatnie pytanie tej części kwestionariusza dotyczyło deklaracji, w jakich sytuacjach uczący się zamierzają używać języka polskiego w przyszłości. Odpowiedzi na to pytanie pokrywają się z powodami, dla których uczący się podjęli naukę na *SPC*, zdecydowana większość studentów zaznaczyła bowiem, że planuje porozumiewać się w języku polskim na studiach (95,2%) i w pracy (85,7%) w Polsce. Te deklaracje mogą świadczyć o praktycznym podejściu respondentów do wybranego kierunku studiów, którego jednym z celów jest językowe przygotowanie uczących się do sprawnego funkcjonowania w życiu edukacyjnym i zawodowym w naszym kraju. Odpowiedzi udzielone w ankiecie pokrywają się z profilem absolwenta kierunku *SPC*, w którym uwzględniono m.in., że uczący się po zakończeniu studiów będą potrafili:

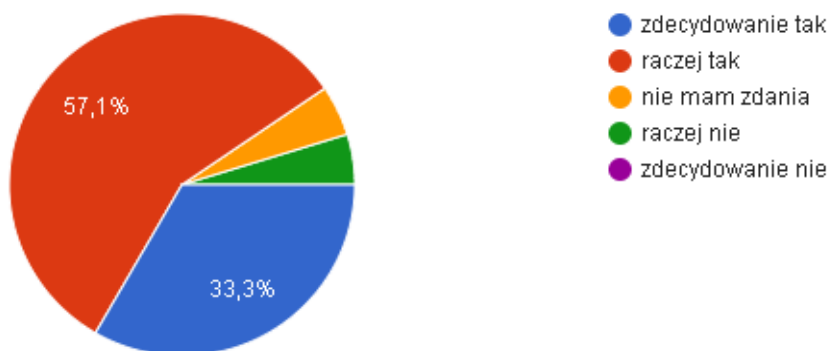
- wchodzić w interakcję z rodzimymi użytkownikami języka polskiego w płynny i spontaniczny sposób, dostosowując środki leksykalne do tematu i funkcji wypowiedzi, monitorując ją przy tym pod kątem poprawności i stosując omówienia lub parafrazy w wypadku braków leksykalnych;
- zrozumieć istotne treści złożonych tekstów sformułowanych w standardowej odmianie języka, a także przekazywać je w rzetelny i zrozumiały sposób;

- budować poprawne, logiczne, szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne o szerokiej tematyce;
- zabierać głos w dyskusjach w języku polskim na tematy dotyczące zjawisk językowych, kulturowych i społecznych, a także literatury i dziejów Polski, przedstawiając swoje uargumentowane stanowisko i uwzględniając opinie innych (zob. <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/5/1/2/21/200?masterElement=21>).

3.2. OCENA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

W odpowiedziach na pytania o podręczniki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane zarówno na zajęciach obowiązkowych, jak i fakultatywnych, zdecydowana większość uczących się uznaje, że materiały dydaktyczne spełniają ich oczekiwania (90,4%), przy czym 33,3% uznało, że są zdecydowanie zadowoleni, 57,1% zaś wybrało odpowiedź – *raczej tak*.

Wykres 2. Czy podręczniki i materiały dydaktyczne wykorzystywane na zajęciach spełniają Pani/Pana oczekiwania?



Źródło: opracowanie własne

W jednostkach otwartych respondenci udzielali odpowiedzi na pytania, co im się podoba bądź nie podoba w wykorzystywanych materiałach dydaktycznych. Rozbieżności między odpowiedziami były znaczne, dlatego trudno mówić o pewnych tendencjach, które daje się dostrzec w wypowiedziach respondentów. Niemniej wiele twierdzeń studentów odnosi się do ciekawych, różnorodnych, twórczych zadań i tematów proponowanych na zajęciach, zrozumiałego sposobu prezentacji reguł gramatycznych oraz przydatnego słownictwa. Z perspektywy prowadzących zajęcia jest to ważna informacja, oznacza bowiem, że dobierane

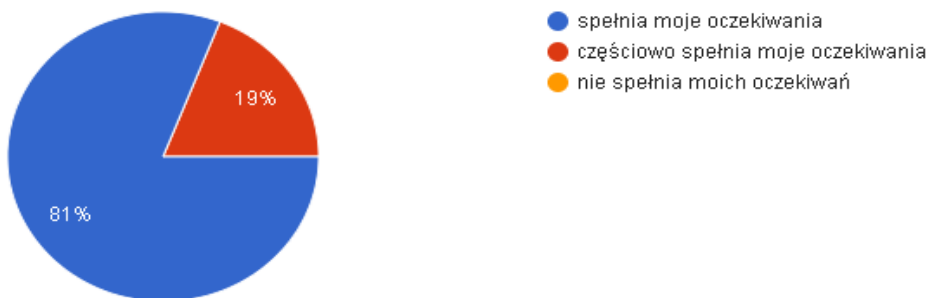
treści nauczania spełniają oczekiwania uczących się. Podobnie jak przy poprzednim pytaniu odpowiedzi studentów charakteryzują się jednostkowością, właściwie tylko kilkoro respondentów zwróciło uwagę na podobny problem, mianowicie, że podejmowane na zajęciach zagadnienia nie zawsze odpowiadają ich zainteresowaniom. Tę odpowiedź warto zestawić z opiniami uczących na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* oraz całego programu studiów, okaże się bowiem, że niezadowolone studentów z danych treści nauczania może wiązać się z brakiem zainteresowania zagadnieniami polonistycznymi, literaturoznawczymi, kulturowymi, o czym będzie mowa w kolejnych częściach artykułu.

3.3. OPINIE NA TEMAT PRZEDMIOTU *PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKA*

Część pytań w kwestionariuszu ankiety dotyczy jednego przedmiotu, a mianowicie *Praktycznej nauki języka*. Podczas konstruowania kwestionariusza było dla nas ważne, aby osobne miejsce poświęcić tym zajęciom. *Praktyczna nauka języka* jest realizowana przez cały tok studiów. W pierwszym semestrze to właśnie na ten przedmiot położony jest największy nacisk, bowiem realizowany jest w ramach 210 godzin, w drugim i trzecim – 180, a w kolejnych po 150. Oczywiście taka liczba godzin kształcenia językowego wynika z głównego celu kształcenia na *SPC*, czyli opanowania języka polskiego w stopniu, który umożliwia kontynuowanie nauki na wybranych kierunkach na Wydziale Polonistyki bądź innych studiach humanistycznych. Ponadto, nasze badanie było ukierunkowane na poznanie językowych potrzeb, które najpełniej mogą być realizowane na tego typu zajęciach.

W jednostce zamkniętej, w której uczący się byli pytani o poziom zadowolenia z przedmiotu, żaden z respondentów nie wybrał odpowiedzi, że *Praktyczna nauka języka* nie spełnia jego oczekiwań, natomiast aż 81% studentów deklaruje, że zajęcia kształcenia językowego w pełni ich satysfakcjonują.

Wykres 3. Przedmiot *Praktyczna nauka języka*



Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytania mają charakter otwarty. Poprosiliśmy w nich respondentów o podzielenie się opiniami, co im się podoba, a co nie podoba podczas zajęć i jakie mieliby sugestie co do ewentualnych zmian w programie przedmiotu. Okazuje się, że studentom szczególnie podoba się poznawanie gramatyki, rozwijanie umiejętności mówienia, a także nabywanie wiedzy i umiejętności praktycznych w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Tabela 3. Co się Pani/Panu podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka?*
Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Co się Pani/Panu podoba na zajęciach <i>Praktycznej nauki języka?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Robienie zadań z gramatyki.</i> 2. <i>Dużo kamunikacji.</i> 3. <i>różnorodzajowe zadania, które pomagają ćwiczyć wszystkie części uczenia się języku oraz dodatkowe ciekawe fakty i informacja o Polsce i Krakowie.</i> 4. <i>Praktyka języka w różnych sytuacjach.</i>

Źródło: opracowanie własne

W odpowiedzi na pytanie o to, co się studentom nie podoba, kilkakrotnie powtarza się zarzut zbyt małego nacisku na rozwijanie umiejętności mówienia i pisania, co jest zgodne z celami uczenia się, które respondenci uznawali za bardzo ważne. Oczywiście jest to istotna wskazówka do planowania działań dydaktycznych, ale także te odpowiedzi mogą świadczyć o praktycznym nastawieniu uczących się, którzy pragną swobodnie posługiwać się językiem polskim zarówno w mowie, jak i w piśmie. Poza tym odpowiedzi studentów na to pytanie są bardzo zróżnicowane, czasami niemerytoryczne, więc nie sposób na ich podstawie doszukać się jakichś prawidłowości, które pomogłyby nam w udzieleniu odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Ta sama uwaga dotyczy kolejnej jednostki kwestionariusza.

Tabela 4. Co się Pani/Panu nie podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka?*
Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Co się Pani/Panu nie podoba na zajęciach <i>Praktycznej nauki języka?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Chciałabym więcej mówienia na zajęciach.</i> 2. <i>Że mało piszemy.</i>

Źródło: opracowanie własne

Jeśli chodzi o sugestie studentów, co zmieniliby w programie *Praktycznej nauki języka*, to powtarzały się propozycje częstszych sposobności do ćwiczenia mówienia oraz „więcej praktyki poza salą”, co jest kolejnym

sygnałem, że studentom kierunku *SPC* zależy na podejmowaniu działań językowych w autentycznych sytuacjach codziennej komunikacji z Polakami⁷.

Tabela 5. Jakże ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu nauczania *Praktycznej nauki języka*? Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Jakże ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu nauczania <i>Praktycznej nauki języka</i> ? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił?	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="539 442 719 469">1. <i>Więcej mówić.</i> <li data-bbox="539 475 832 502">2. <i>Więcej praktyki poza salą.</i>

Źródło: opracowanie własne

Warto zauważyć, że do poprawnego konstruowania wypowiedzi pisemnych i ustnych niezbędna jest znajomość słownictwa i struktur gramatycznych, a także zasad poprawnej wymowy i pisowni, na poznawanie których położono nacisk w pierwszych miesiącach nauki. W drugim semestrze uczący się mieli więcej możliwości do tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych i ustnych, opracowywali i przedstawiali prezentacje na tematy zadane przez prowadzących, ale także takie, którymi sami się interesują. Brali udział w dyskusjach sterowanych oraz wyjściach tematycznych, podczas których mogli w bardziej praktyczny sposób wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności. Dzięki temu zrealizowali zakładane w sylabusach z *Praktycznej nauki języka* efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

3.4. OPINIE NA TEMAT PROGRAMU *STUDIÓW POLSKICH DLA CUDZOZIEMCÓW*

Celem ostatniej sekcji kwestionariusza ankiety było zbadanie opinii uczących się na temat całego programu studiów. Podobnie jak w jednostce zamkniętej sprawdzającej oczekiwania studentów wobec *Praktycznej nauki języka*, wszyscy studenci wyrazili zadowolenie z oferowanego programu: 52,4% deklaruje, że kierunek częściowo spełnia ich oczekiwania, 47,6% zaś wyraża całkowite zadowolenie z oferowanego programu.

⁷ W sylabusach nie przewidziano, że studenci będą podejmować działania językowe w autentycznych sytuacjach codziennej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Z opinii studentów jasno wynika, że oczekiwaliby więcej sposobności do rozmów z Polakami poza salą lekcyjną. Jest to istotna sugestia, którą uwzględniono w sylabusach na rok 2023/2024.

Wykres 4. Kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców*

Źródło: opracowanie własne

W pytaniach otwartych studenci wskazywali przedmioty, które najbardziej im się podobają oraz takie, które z ich perspektywy wydają się mniej przydatne. Wyniki pokazują, że choć część badanych wykazuje zainteresowanie poznawaniem literatury i kultury, to z większości odpowiedzi można wyczytać chęć zdobywania takiej wiedzy, która ma wymiar praktyczny, czyli ułatwia uczyć się funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości kulturowej.

Tabela 6. Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Dlaczego?	<p>1. Praktyczna nauka języka polskiego, bo mogę otrzymać wiedzy z gramatyki, słownictwa. Trening fonetyczny – bo wymowa jest bardzo ważną. Dzieje Polski i Polaków w perspektywie etniczno-kulturowej – bo otrzymałam początkowe zupełnie nowe wiedzy o Polsce co było bardzo ważnym na początku studiów. Podróż po Polsce – bo mam teraz wiedzę o województwach Polski, o różnych ciekawych miejscach.</p> <p>2. Rok polski!! Nie tylko informacja o polskich świętach, a i jeszcze one z perspektywy performatyki, mentalności polskiej/słowiańskiej.</p> <p>3. Współczesna polska i rok polski ponieważ są ciekawe, dużo rozmawiamy, dyskutujemy i dowiadujemy się dużo przydatnej informacji o Polsce i polakach.</p> <p>4. Wszystkie, ponieważ wszystko dla mnie nowe i dowiaduje się wiele nowych informacji. Wszystko co potrzebuje dla życia w tym kraju albo relacji między mną, a mieszkańcami Polski, które stali dla mnie naprawdę przyjaciółmi za ten okres czasu.</p>

Źródło: opracowanie własne

Z kolei, odpowiadając na pytanie o najmniej przydatne przedmioty, niektórzy studenci stwierdzali, że choć zajęcia o charakterze literaturoznawczym i kulturowym są ciekawe, mają niewielki związek z używaniem języka w codziennej komunikacji. Zwracali także uwagę, że braki w ich kompetencji lingwistycznej mogą sprawiać, że odbiór pewnych treści nauczania jest utrudniony⁸.

Tabela 7. Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne?
Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne? Dlaczego?	<p>1. <i>Te, które nie dotyczą języka, np. rok polski, współczesna Polska...</i></p> <p>2. <i>Wszystkie przedmioty są ważne! Najmniej przydatne Rok polski i Literatura polska. Te przedmioty bardzo ciekawi, i one powinny być w programie studiów, ale te wiedzy mogą być mniej stosowane w praktyce w porównaniu z gramatyką.</i></p> <p>3. <i>Moim zdaniem przedmiot „Panorama literatury polskiej” byłoby lepiej uczyć od drugiego roku, bo ten przedmiot wymaga wysokiego poziomu wiedzy z języka polskiego.</i></p>

Źródło: opracowanie własne

Ostatnie pytanie w tej sekcji kwestionariusza dotyczyło propozycji zmian w programie studiów. O ile odpowiedzi na poprzednie pytania ankiety charakteryzowały się dość dużą rozbieżnością i różnorodnością opinii, o tyle studenci dość zgodnie sugerowali, że jeszcze większy nacisk powinien zostać położony na praktyczny wymiar kształcenia językowego oraz na poszerzenie oferty zajęć związanych z zawodową i biznesową sferą życia.

⁸ Jedną z metod nauczania jest analiza tekstów literackich, a nie adaptacji, bowiem celem zajęć *Panorama literatury polskiej* jest przybliżanie uczącym się historii literatury polskiej oraz objaśnianie jej specyfiki.

Tabela 8. Jakie ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu SPC?
Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Jakie ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu SPC? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił? Jakie przedmioty powinny znaleźć się w programie studiów?	<p>1. <i>Chyba jeszcze bym dodał jakiś zajęcia dotyczące biznesu i pracy w Polsce. Wszystkie dokumenty, jakie potrzebujemy. Coś może związane z rynkiem mieszkań. Czy warto kupować mieszkania. Różne statystyki. W jakim mieście najwygodniej mieszkać i temu podobne.</i></p> <p>2. <i>Osobiście dla mnie nie wystarcza przedmiotów, które przydadzą się w pracy, np. związanie z dydaktyką języka polskiego i przekładu pisemnego. Wiem, że są w ostatnim semestrze i uważam, że są ich za mało. Moim zdaniem zajęcia dotyczące kultury (kino, teatr) lepiej zrobić jako przedmiot do wyboru, a nie obowiązkowy. Dla większości nie jest to ciekawe, poznaliśmy już kulturę na wystarczającym poziomie.</i></p> <p>3. <i>Żeby było więcej różnych gości, z którymi musimy mówić w języku polskim. Ponieważ trudno używać języka polskiego, kiedy koleżanka rozumie w języku ojczystym.</i></p> <p>4. <i>Prosiłabym tylko dodatkowe lekcje z ćwiczeniami prawidłowej wymowy i intonacji.</i></p>

Źródło: opracowanie własne

Warto przy tym podkreślić, że poszczególne przedmioty zostały tak zaplanowane w programie, aby trudniejsze zagadnienia, wprowadzane były na późniejszym etapie, kiedy uczący się w odpowiednim stopniu opanują język polski, a także w wystarczającym zakresie zapoznają się z polskimi realiami, kulturą i elementami historii.

4. ZAKŁADANE ZMIANY W PROGRAMIE PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA W ŚWIETLE METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO SŁOWIAN WSCHODNICH

Rezultaty badania ankietowego pokazują, że należy uwzględnić pewne zmiany w celach, treściach oraz metodach pracy dydaktycznej, szczególnie na *Praktycznej nauce języka*. Ze względu na to, że niemal wszyscy studenci SPC pochodzą z Ukrainy, modyfikacje w sylabusie powinny opierać się na metodyce nauczania języka polskiego jako obcego Słowian wschodnich. Opinie respondentów pokrywają się z założeniami prezentowanymi w opracowaniach

metodycznych dotyczących procesu uczenia się polszczyzny przez osoby ukraińsko- i rosyjskojęzyczne (zob. Dąbrowska i in. 2010). Wydaje się, że najważniejszy jest postulat kontrastywności. Komunikacyjne i zadaniowe techniki nauczania, które z powodzeniem są wykorzystywane w kształceniu językowym w grupach heterogenicznych, powinny ustąpić miejsca podejściu konfrontatywnemu (Izdebska-Długosz 2021a, s. 395), ukierunkowanemu na rozwijanie świadomości istnienia podobieństw i różnic w systemie fonetycznym, morfologicznym i składniowym języka pierwszego i docelowego. Dzięki temu mogą zostać uwypuklone przyczyny powstawania interferencji gramatycznych i leksykalnych w produkcji językowej studentów.

Pokrewieństwo języka polskiego i ukraińskiego/rosyjskiego umożliwia zaistnienie zjawiska interkomprehensji, które wspomaga rozwój sprawności receptywnych (słuchania i czytania) na początku nauki. Jednocześnie podobieństwo tych języków sprzyja tzw. transferowi negatywnemu, któremu można przeciwdziałać, wykorzystując techniki nauczania bazujące na kontraście. Należą do nich m.in.: dryle gramatyczne uwzględniające „pułapki interferencyjne” oraz tłumaczenia dydaktyczne. Najważniejsze jednak wydaje się stosowanie takich procedur dydaktycznych, których celem jest rozwijanie świadomości uczących się co do wpływu języka ojczystego na docelowy oraz umiejętności podejmowania autorefleksji na temat własnych mocnych i słabych stron oraz przyczyn popełniania pewnych błędów (Izdebska-Długosz 2021a, s. 156–157). Niepełne zadowolenie ankietowanych z materiałów dydaktycznych używanych na zajęciach może wynikać z faktu, że nie zostały one odpowiednio dobrane do profilu studentów. Jest to ważna uwaga, bowiem na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji ukierunkowanych na specyficzne potrzeby uczących się, których językiem pierwszym jest ukraiński bądź rosyjski (zob. Kowalewska, Kowalewski 2008/2010; Kowalewska 2014; Izdebska-Długosz 2017; Kowalewski 2019; Izdebska-Długosz 2021b). Powyższe spostrzeżenia należy wziąć pod uwagę, planując działania dydaktyczne w grupie Słowian wschodnich.

5. WNIOSKI, IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Z deklaracji respondentów wyłania się obraz studentów nastawionych na poznawanie języka w sposób przygotowujący do komunikowania się w języku polskim w codziennych sytuacjach. Należy zatem podkreślić, że potrzeby językowe ankietowanych są związane z praktycznym użyciem polszczyzny, a ich celami i priorytetami są: podjęcie dalszych studiów i pracy w Polsce oraz poznanie języka na takim poziomie, który umożliwiłaby im sprawne funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości. Najważniejsze cele kształcenia według

uczących się to uczenie się gramatyki oraz mówienia i pisanie, czyli rozwijanie działań produktywnych. Warto zaznaczyć, że dla części badanych zagadnienia polonistyczne, literaturoznawcze czy kulturowe nie są tak istotne, jak uczenie się języka. Oznacza to, że wybór kierunku *SPC* na Wydziale Polonistyki UJ, nie musiał być związany z chęcią podjęcia studiów polonistycznych, lecz główną motywacją była potrzeba poznawania języka polskiego. Oczywiście nie dotyczy to wszystkich studentów, część z nich bowiem wykazuje duże zainteresowanie przedmiotami o charakterze literaturoznawczym i kulturowym. Niemniej, wydaje się, że większość chciałaby nauczyć się jak najefektywniej porozumiewać w języku polskim, a niekoniecznie zgłębiać piękno polskiej literatury i kultury.

Z opinii i sugestii uczących się, które można uwzględnić w ewentualnych korektach programu *SPC*, wynika, że warto w większym stopniu włączać tematykę związaną z edukacją i pracą w Polsce. Być może należałoby rozważyć wprowadzanie słownictwa specjalistycznego z zakresu biznesu i języka naukowego na osobnych zajęciach bądź w ramach *Praktycznej nauki języka*. Studenci stanowczo deklarują chęć i potrzebę uczenia się gramatyki, jednak doświadczenia lekcyjne pokazują, że ze względu na podobieństwo między językiem pierwszym a docelowym, prowadzący zajęcia powinni w większym stopniu uwzględnić kontrastywne nauczanie tego podsystemu języka (Izdebska-Długosz 2021a, s. 395–403). Z tego samego powodu warto położyć większy nacisk na działania i strategie produktywne, interakcyjne i mediacyjne kosztem mniejszego akcentu na słuchaniu i czytaniu, czyli recepcji, która nie przysparza uczącym się szczególnych trudności. Uznajemy także, że gdyby w kolejnych latach kierunek *SPC* nadal był najchętniej wybierany przez kandydatów zza wschodniej granicy, można by częściej wykorzystywać techniki nauczania bazujące na interkomprensji, rozbudzaniu świadomości językowej oraz poszerzaniu wiedzy i umiejętności z zakresu używania różnych strategii uczenia się.

Dzięki zastosowaniu techniki ankiety dysponujemy danymi, które stanowią zbiór opinii i deklaracji respondentów. Sądzymy, że planowanie zmian zarówno w sylabusie *Praktycznej nauki języka*, jak i programie całych studiów, należałoby oprzeć na szerszych badaniach uzupełnionych o wykorzystanie innych technik badawczych np. obserwacji uczestniczącej, wywiadu fokusowego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, s. 142–144). Wówczas mogłybyśmy uzyskać bardziej wiarygodny obraz potrzeb językowych studentów i tym samym odpowiednio zaplanować takie modyfikacje kierunku, by odpowiadał specyficznym celom i priorytetom uczących się zza wschodniej granicy. Mając na uwadze konieczność podejmowania działań ukierunkowanych na podniesienie jakości kształcenia, jest to perspektywa badawcza, którą warto podjąć.

ANEKS

PYTANIA Z KWESTIONARIUSZA ANKIETY

1. Do której grupy Pani/Pan uczęszcza?
2. Ile Pani/Pan ma lat?
3. Jakie ma Pani/Pan wykształcenie?
4. Jakie ma Pani/Pan zainteresowania?
5. Skąd Pani/Pan pochodzi?
6. Jaki język jest dla Pani/Pana językiem ojczystym/pierwszym?
7. Jak długo uczy się Pani/Pan języka polskiego?
8. Czy ma Pani/Pan polskie korzenie?
9. Czy zna Pani/Pan inne języki obce? Jeśli tak, to jakie?
10. Dlaczego wybrała Pani/wybrał Pan kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców*?
11. Uczenie się gramatyki jest dla mnie⁹
12. Uczenie się słownictwa jest dla mnie
13. Uczenie się zasad pisowni i interpunkcji jest dla mnie
14. Uczenie się zasad wymowy i intonacji jest dla mnie
15. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów mówionych jest dla mnie
16. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów pisanych jest dla mnie
17. Rozwijanie umiejętności mówienia jest dla mnie
18. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi jest dla mnie
19. Rozwijanie umiejętności pisania jest dla mnie
20. Uczenie się radzenia sobie w sytuacjach niepełnego rozumienia jest dla mnie
21. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i poprawiania własnych błędów jest dla mnie
22. Rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas uczenia się języka polskiego jest dla mnie
23. Uczenie się dokonywania samooceny własnych umiejętności językowych jest dla mnie
24. W jakich sytuacjach zamierza Pani/zamierza Pan używać języka polskiego w przyszłości?
25. Czy podręczniki i materiały wykorzystywane na zajęciach spełniają Pani/Pana oczekiwania?
26. Co się Pani/Panu podoba w podręcznikach i materiałach wykorzystywanych na zajęciach?
27. Co się Pani/Panu nie podoba w podręcznikach i materiałach wykorzystywanych na zajęciach?
28. Przedmiot *Praktyczna nauka języka*¹⁰

⁹ Przy pytaniach 11–23 respondenci zaznaczali na pięciostopniowej skali, jak istotne są dla nich podane cele uczenia się języka polskiego (1 – nieważne, 5 – bardzo ważne).


¹⁰ Pytania 28 i 32 to jednostki zamknięte, w których respondenci zaznaczali, czy przedmiot bądź kierunek: spełnia ich oczekiwania, częściowo spełnia ich oczekiwania, nie spełnia ich oczekiwań.

29. Co się Pani/Panu podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka*?
30. Co się Pani/Panu nie podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka*?
31. Jakie ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu nauczania *Praktycznej nauki języka*? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił?
32. Kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców*
33. Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Dlaczego?
34. Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne? Dlaczego?
35. Jakie ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu *Studiów polskich dla cudzoziemców*? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił? Jakie przedmioty powinny znaleźć się w programie studiów?

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D., 2022, *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, <https://omp.academicon.pl/wa/catalog/view/uchodzcy-ukraina/173/352> [06.07.2023].
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2021a, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.
- Izdebska-Długosz D., 2021b, *Polski dla nas 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*, Kraków.
- Kowalewska M., 2014, *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*, Kraków.
- Kowalewska M., Kowalewski J., 2008/2010, *Co nas łączy... Materiały do nauczania języka polskiego na Wschodzie i studentów ze Wschodu. Część I i II*, Kraków.
- Kowalewski J., 2019, *Gramatyka heretyka. Nie tylko dla uczących (się) języka polskiego na Ukrainie*, Kraków.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/5/1/2/21/200?masterElement=21> [14.05.2023].

*Beata Grochala*¹

 <http://orcid.org/0000-0002-3885-8964>

STUDIA POLSKIE Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM NA UNIWERSYTECIE ŁÓDZKIM – INTERWENCJA KRYZYSOWA CZY POMYSŁ NA PRZYSZŁOŚĆ?

Streszczenie: Artykuł przedstawia studia polskie z językiem angielskim, nowy kierunek studiów na Uniwersytecie Łódzkim, który został uruchomiony w trybie ekstraordynaryjnym w maju 2022 r., a jego studentami zostali młodzi uchodźcy wojenni z Ukrainy. Celem zaprezentowanych analiz jest odpowiedź na pytanie, na ile decyzja o podjęciu studiów była elementem działania kryzysowego, a na ile świadomym wyborem na przyszłość. Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono badania ankietowe w dwóch grupach respondentów – byli to studenci i wykładowcy studiów polskich z językiem angielskim pierwszej i drugiej edycji. Wyniki ankiet wraz z analizą dokumentów pozwoliły na wyciągnięcie wstępnych wniosków. Uruchomienie studiów dwa miesiące po wybuchu wojny z pewnością miało charakter interwencji kryzysowej, a część studentów zdecydowała się rozpocząć naukę z rozmaitych, pozaedukacyjnych powodów. Jednak druga edycja, która została otwarta w październiku 2022 r., w zdecydowanej większości zgromadziła studentów podejmujących studia na tym kierunku z wyboru. Otwarte pozostaje pytanie o przyszłość studiów polskich z językiem angielskim – czy będzie to atrakcyjna oferta także po zakończeniu działań wojennych?

Słowa kluczowe: studia polskie, interwencja kryzysowa, student z doświadczeniem kryzysu wojennego, wojna na Ukrainie

¹ beata.grochala@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

POLISH STUDIES WITH ENGLISH AT THE UNIVERSITY OF LODZ – CRISIS INTERVENTION OR AN IDEA FOR THE FUTURE?

Abstract: This article presents Polish Studies with English, a new course of study at the University of Lodz, which was launched in May 2022, for Ukrainian students who are war refugees. The aim of the analyses presented here is to answer the question: To what extent the decision to study was part of a crisis action and to what extent it was a conscious decision? To answer this question, we used a questionnaire with two groups of respondents, students and lecturers. The results of the questionnaires, together with the analysis of the documents, allowed us to draw preliminary conclusions. The decision to launch the study two months after the outbreak of the war was evidently driven by the need for a crisis intervention, and some students decided to start the study for a variety of non-educational reasons. However, the second edition, which started in October 2022, predominantly brought together students consciously embarking on this course of study. The question of the future of Polish Studies with English remains open – whether the course will continue to be an attractive offer even after the end of hostilities?

Keywords: Polish studies, crisis intervention, student with experience of war crisis, war in Ukraine

1. STUDIA POLSKIE Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM – CHARAKTERYSTYKA KIERUNKU

25 stycznia 2021 r. Senat Uniwersytetu Łódzkiego podjął decyzję w sprawie ustalenia programu studiów I stopnia prowadzonych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Nazwa nowego kierunku to studia polskie z językiem angielskim. Oferta skierowana została do cudzoziemców, którzy albo znali już język polski (grupa zaawansowana), albo pragnęli dopiero rozpocząć naukę tego języka (grupa początkująca)². Od wszystkich kandydatów wymagana jest znajomość języka angielskiego na poziomie B1. W opisie kierunku można przeczytać m.in.:

[jest to] kierunek umożliwiający studentom – nieznającym języka polskiego lub znającym w wąskim zakresie, obcokrajowcom i Polakom mieszkającym poza granicami kraju oraz osobom zainteresowanym językiem polskim i polską kulturą,

² Program studiów nie określa poziomu znajomości polszczyzny dla grupy zaawansowanej. Na początku roku przeprowadzany jest test plasujący, a jego wyniki decydują o przydziale do grupy początkującej lub zaawansowanej. Może się też zdarzyć, że powstanie jedynie grupa początkująca lub zaawansowana (lub odpowiednio grupy).

pragnącym poszerzyć znajomość języka i wiedzy o Polsce – zdobycie zarówno znajomości języka polskiego na poziomie minimum B2, jak i języka angielskiego na poziomie minimum B2.

(Załącznik do uchwały nr 58 Senatu UE z dnia 25 stycznia 2021 r.)

Program studiów obejmuje m.in. takie przedmioty, jak: praktyczna nauka języka polskiego (sprawności zintegrowane, gramatyka praktyczna, fonetyka, warsztaty redakcji tekstu), trening interkulturowy, wprowadzenie do nauki o języku, wprowadzenie do nauki o literaturze, gramatyka opisowa języka polskiego, literatura polska i jej konteksty, historia Polski, współczesne polskie media. Studenci mają możliwość wybrania jednej spośród dwóch oferowanych specjalizacji: nauczanie języka polskiego jako obcego oraz język polski w turystyce i biznesie. Zdecydowana większość zajęć prowadzona jest w języku polskim, zgodnie z siatką studiów w pierwszym semestrze studenci mają 270 godzin praktycznej nauki języka polskiego w grupie początkującej, a w grupie zaawansowanej 150 godzin. To ma doprowadzić ich do poziomu, który pozwoli na nauczanie w języku polskim przedmiotów kierunkowych. W zakresie edukacji angielskojęzycznej studenci mają w każdym semestrze 60 godzin praktycznej nauki języka angielskiego, co ma skutkować osiągnięciem poziomu minimum B2 na zakończenie studiów. Dodatkowo w pierwszym semestrze zajęcia z wiedzy o Polsce i Polakach prowadzone są w języku angielskim.

2. REKRUTACJA

Pierwsza rekrutacja na sześciusemestralne, licencjackie studia polskie z językiem angielskim na rok akademicki 2021/2022 zakończyła się niepowodzeniem. Sytuacja zmieniła się diametralnie po 24 lutego 2022 r. Na skutek zaatakowania Ukrainy przez Rosję i napływu uchodźców wojennych do Polski³ rozpoczęto zintensyfikowane działania, których celem było otwarcie studiów polskich z językiem angielskim w trybie ekstraordynaryjnym, przede wszystkim dla młodych ludzi z Ukrainy, którzy musieli nagle przerwać

³ Brakuje konkretnych, jednoznacznych danych na temat liczby uchodźców wojennych z Ukrainy, którzy przekroczyli granicę polską 24 lutego 2022 r. i osiedlili się w Polsce. Według danych Straży Granicznej od 24 lutego 2022 do 24 lipca 2023 r. granicę ukraińsko-polską przekroczyło 13,8 mln uchodźców z Ukrainy, natomiast około 12 mln w tym samym czasie wróciło na Ukrainę. Bilans pokazuje zatem, że liczba uchodźców to około 1,8 mln, przy czym nie wszyscy osiedlili się w Polsce (por. <https://www.ukrainianinpoland.pl/how-many-ukrainians-have-crossed-the-ukrainian-polish-border-since-the-beginning-of-the-war-current-data-pl/> [25.07.2023]).

edukację w swoim kraju. Wszelkie procedury legislacyjne wraz z rekrutacją trwały dwa miesiące⁴. 4 maja 2022 r. odbyła się uroczysta inauguracja roku dla 31 osób⁵. Dziś, z perspektywy roku, warto zastanowić się, na ile decyzja o uruchomieniu/podjęciu studiów miała charakter interwencji kryzysowej, a na ile był to świadomy wybór. Temu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy artykuł, którego celem jest opisanie motywacji studentów do podjęcia studiów polskich z językiem angielskim, wskazanie podobieństw/różnic w prowadzeniu tego kierunku w stosunku do pozostałych studiów prowadzonych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, wreszcie odpowiedź na pytanie, czy była to forma interwencji kryzysowej, czy też zaplanowane długofalowo działanie⁶.

Metody badawcze wykorzystane do realizacji celu badawczego to przede wszystkim ankiety przeprowadzone zarówno wśród studentów, jak i wykładowców, obserwacja⁷, a także analiza dokumentów.

⁴ Por. *Uchwała nr 314 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 19. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 w dniu 25 kwietnia 2022 r.*

⁵ Według danych Ośrodka Przetwarzania Informacji opublikowanych na stronach Ministerstwa Nauki i Edukacji w roku akademickim 2021/2022 Ukraińcy stanowili 42% wszystkich zagranicznych studentów studiujących w Polsce (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/najpopularniejszy-kierunek-to-zarzadzanie-raport-opi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce> [20.06.2023]). Brakuje dokładnych danych, ile osób z Ukrainy podjęło studia w Polsce w roku akademickim 2022/2023 – w zależności od źródła liczba ta waha się od 1000 do 1500 osób. Trzeba jednak pamiętać, że część z nich nie może opuścić Ukrainy i studiuje zdalnie bądź od razu przebywa na urlopie dziekańskim – takie informacje przekazał przewodniczący Komisji ds. Współpracy Międzynarodowej Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, prof. Jerzy Lis (<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/ilu-studentow-z-ukrainy-studiuje-w-polsce/> [20.06.2023]).

⁶ Ponieważ studia zostały powołane w 2021 r., władze Wydziału i Uniwersytetu zakładały działanie długofalowe, jednak o innym charakterze. Zakładano, że będą to studia o charakterze międzynarodowym, dla osób z całego świata – polonofilów zainteresowanych tak naszym krajem, jak i językiem.

⁷ Autorka artykułu miała i ma przyjemność prowadzenia zajęć zarówno ze studentami pierwszej, jak i drugiej edycji studiów polskich z językiem angielskim. Istniała zatem możliwość obserwowania ich przez niemal półtora roku nie tylko w trakcie zajęć, ale także podczas rozmów, przygotowywania różnych inicjatyw studenckich, spotkań integracyjnych etc. Wielokrotnie studenci podejmowali podczas takich spotkań tematy, które były dla nich trudne – bądź związane z aklimatyzacją do polskich warunków, systemu uniwersyteckiego etc., bądź dotyczące kwestii rodzinnych.

3. CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADAWCZEJ

4 maja 2022 r. na pierwszym roku studiów polskich z językiem angielskim zarejestrowanych było 31 osób, z czego 24 to kobiety. Informacja o płci jest istotna, ponieważ mężczyznom było zdecydowanie trudniej opuścić Ukrainę po wybuchu wojny. Tymczasem obecność aż 7 mężczyzn pozwala przypuszczać, że podjęcie studiów w Polsce mogło być dla nich rodzajem ucieczki przed służbą wojskową⁸. Trzeba zaznaczyć, że wśród tej grupy 30 studentów stanowili uchodźcy wojenni, zaś jedna osoba pochodziła z Białorusi. Na koniec trzeciego semestru studiów liczebność opisywanej grupy zmniejszyła się o połowę i w czerwcu 2023 r. wynosiła realnie 16 osób (w tym 2 mężczyzn), choć status studenta posiadało *de facto* 25 osób. Zmniejszenie liczby studentów o połowę nie jest zjawiskiem często spotykanym na Wydziale Filologicznym UŁ. Pozwala to wysnuć przypuszczenie, że dla części osób, które w marcu i kwietniu 2022 r. podjęły decyzję o rozpoczęciu studiów polskich, był to rodzaj działania kryzysowego, o czym w dalszej części artykułu.

Druga edycja studiów polskich z językiem angielskim rozpoczęła się 1 października 2022 r. Studia podjęły 44 osoby (29 kobiet, 15 mężczyzn) – wszyscy to uchodźcy wojenni z Ukrainy. Z tej grupy w czerwcu 2023 r. realnie studiowały 32 osoby (status studenta posiadało 39 osób). Warto w tym miejscu wspomnieć, że wśród uczestników drugiej edycji procent rezygnacji ze studiów w trakcie pierwszego roku jest analogiczny do kierunku filologia polska i wynosi około 28%. Można zatem przyjąć, że w tym przypadku mamy do czynienia z naturalnym odpływem studentów pierwszego roku⁹.

Badania, których wyniki zostaną przedstawione poniżej, zostały przeprowadzone w kwietniu 2023 r. w grupie 48 studentów. Ankieta miała formę analogową (drukowaną) i była uzupełniana przez studentów podczas zajęć. Została wypełniona przez 15 osób z pierwszej i 33 osoby z drugiej edycji. Wśród respondentów 39 osób to kobiety, zaś 9 – mężczyźni. Struktura wieku mieści się w przedziale 17 lat – 22 lata, przy czym najwięcej osób (37,5%) to osiemnastolatki¹⁰. Warto zaznaczyć, że w porównaniu z polską młodzieżą rozpoczynającą studia jest to grupa zdecydowanie młodsza (ponad 62% osób ma 17–18 lat), często niepełnoletnia z perspektywy prawa polskiego. Zdecydowana większość (77%) przebywa w Polsce bez rodziny.

⁸ Tezę tę uwiarygodnia fakt, że studia kontynuuje jedynie dwóch mężczyzn.

⁹ W lipcu 2023 r. podczas rekrutacji na trzecią edycję studiów polskich z językiem angielskim przyjęto 20 osób.

¹⁰ Należy pamiętać, że system edukacji ukraińskiej różni się od polskiego. Obowiązek szkolny rozpoczyna się w 6. roku życia, a edukacja trwała dotychczas 11 lat (po reformie przeprowadzonej w 2017 r. 12 lat – por. <http://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system> [22.05.2023]).

Istotną kwestią jest status uchodźców przed przybyciem do Polski. W gronie studentów pierwszej edycji 8 osób studiowało wcześniej na ukraińskiej uczelni, zaś wśród studentów drugiej edycji – 10 osób. Pośród podjętych wcześniej kierunków dominowała filologia (angielska, niemiecka), ale wymieniano także kierunki ekonomiczne, prawo, architekturę, informatykę, matematykę, a nawet medycynę. Ta różnorodność pokazuje, że dla większości osób studia polskie z językiem angielskim nie były kontynuacją studiów ukraińskich. Co więcej, zdecydowana większość spośród tych osób (56%) nadal uczy się na zajęciach w swojej macierzystej uczelni (tryb zdalny). Warto zatem zastanowić się nad motywacją młodych Ukraińców do rozpoczęcia studiów polskich z językiem angielskim.

4. MOTYWACJE STUDENTÓW DO PODJĘCIA STUDIÓW POLSKICH Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM

W poszukiwaniu odpowiedzi o powody rozpoczęcia studiów w Polsce zadano studentom trzy pytania: skąd dowiedzieli się o omawianym kierunku, dlaczego zaczęli studia oraz czy znali program studiów. Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania miały charakter otwarty, można było wpisać kilka elementów. Pytanie zamknięte o znajomość programu studiów miało pokazać, na ile świadomie wybierano opisywany kierunek. Zdecydowana większość studentów (75%) nie знаła wcześniej programu studiów (wśród studentów pierwszej edycji nieznaną programem zadeklarowało aż 100%). Pytanie to nie wskazuje jednoznacznie na przypadkowość wyboru kierunku (z dużym prawdopodobieństwem także wśród polskich studentów dominowałaby odpowiedź negatywna), ale pokazuje pewien trend motywacyjny, o którym mowa będzie jeszcze dalej. Stawiam bowiem hipotezę, że dla większości osób główną motywacją związaną z podjęciem studiów miała charakter pozanaukowy, a wiązała się z kryzysem uchodźstwa wojennego.

Wymieniając źródła, z których studenci dowiedzieli się o studiach polskich z językiem angielskim, większość wskazywała media społecznościowe bądź bezpośrednie rozmowy ze znajomymi. Warto wspomnieć, że kilkoro studentów pierwszej edycji uczyło się wcześniej na bezpłatnych, interwencyjnych kursach języka polskiego uruchomionych na Wydziale Filologicznym UŁ w marcu 2022 r., prowadzonych przez wolontariuszy rekrutujących się z wykładowców oraz studentów i to właśnie na tych zajęciach informowano o rekrutacji na studia. Jedynie dwie osoby poszukiwały konkretnego kierunku studiów w ofercie Uniwersytetu Łódzkiego i konsultowały swoją decyzję z Biurem Współpracy z Zagranicą.

Wśród powodów rozpoczęcia studiów respondenci wymieniali przede wszystkim dobrą możliwość nauczenia się języka polskiego, zaś na drugim miejscu – języka angielskiego. Trzeba zaznaczyć, że pragmatyczny aspekt znajomości polszczyzny dominował nad aspektem filologicznym. Ankietowani wskazywali, że znajomość języka jest im potrzebna do znalezienia pracy, pozostania w Polsce, do podjęcia innych studiów. Nieliczni jako powód rozpoczęcia studiów wskazywali chęć zdobycia wyższego wykształcenia, zwłaszcza uzyskanie dyplomu Unii Europejskiej. Istotnym powodem była dostępność i bezpłatność studiów¹¹. Jeden z ankietowanych jako przyczynę wyboru studiów wskazał nudę.

W tym miejscu należy zastanowić się nad pytaniem, na ile decyzja o podjęciu studiów polskich z językiem angielskim wiązała się z działaniami w ramach interwencji kryzysowej. Najpierw jednak przyjrzyjmy się samemu zjawisku kryzysu.

5. KRYZYS I INTERWENCJA KRYZYSOWA

W literaturze przedmiotu, jak zauważa Dorota Kubacka-Jasiecka (2010, s. 25), brakuje uniwersalnej definicji kryzysów i teorii naukowych ich dotyczących. W opinii badaczki krytyczne wydarzenia życiowe:

- pozostają poza kontrolą jednostki,
- są wpisane w obiektywną sytuację czy historię życia jednostki,
- mają charakter istotny, uogólniony, symboliczny,
- dotyczą podstaw dotychczasowego życia człowieka, jego relacji z otoczeniem,
- stanowią zagrożenie cenionych wartości,
- pociągają zmiany dotychczasowej tożsamości społecznej na skutek utrat dotychczas pełnionych ról (...),
- ingerują w dotychczasowy kierunek biegu życia jednostki – zmuszają do readaptacji.

(Kubacka-Jasiecka 2010, s. 47)

¹¹ Według *Ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa*, Dz. U. 2022 poz. 583 obywatele Ukrainy mają prawo na mocy tzw. ochrony czasowej (przekroczenie granicy Polski po 24 lutego 2022 r. oraz posiadanie ukraińskiego numeru PESEL) do bezpłatnych studiów w Polsce – aktualnie ochrona obowiązuje do 4 marca 2024 r.

Katarzyna Prot-Klinger zwraca uwagę, że „wszystkie interwencje kryzysowe dotyczą obszaru związanego z szeroko pojętym stresem lub traumą. (...) Katastrofa zaś stanowi wydarzenie traumatyczne, które powoduje destabilizację na poziomie zarówno indywidualnym, jak i społecznym” (Prot-Klinger 2021, s. 33). Z kolei Richard K. James i Burl E. Gilliland zaznaczają, że „kryzysy środowiskowe występują zazwyczaj wtedy, kiedy jakaś naturalna lub spowodowana przez człowieka katastrofa dopada człowieka czy grupę (małą lub liczną) ludzi, którzy nie z własnej winy wpadają w nurt wywołanych przez katastrofę wydarzeń, mogących mieć negatywne skutki dla wszystkich członków społeczności zamieszkałej w ich środowisku” (James, Gilliland 2008, s. 35). Wspomniani badacze wskazują m.in. na katastrofy o podłożu politycznym związane z wojną i uchodźstwem wojennym.

Kontynuując rozważania nad kryzysem, przejść należy do pojęcia interwencji kryzysowej, której celem nie jest rozwiązanie problemu, ale jak najszybsze opanowanie kryzysu, przywrócenie ofiary do stanu funkcjonowania sprzed kryzysu (por. Greenstone, Leviton 2004, s. 13–17).

Bez wątplenia wybuch wojny uznać należy za sytuację kryzysową, a uchodźców, którzy po 24 lutego 2022 r. przekroczyli granicę polsko-ukraińską, za osoby w kryzysie. Interwencja kryzysowa podjęta przez całe społeczeństwo polskie miała na celu przede wszystkim zapewnienie osobom z Ukrainy realizacji podstawowych potrzeb życiowych związanych z wyżywieniem, mieszkaniem, zdrowiem etc. Dzieci ukraińskie zostały niemal natychmiast włączone do polskiego systemu oświatowego. Taka sytuacja nie dotyczyła studentów. Uruchomienie studiów polskich z językiem angielskim w maju 2022 r. z perspektywy uczelni uznać należy za rodzaj interwencji kryzysowej, jednak o nastawieniu długoterminowym. Świadczy o tym m.in. przyjmowanie na studia osób, które nie dostarczyły kompletnej dokumentacji (w marcu/kwietniu 2022 r. pozyskanie jakichkolwiek zaświadczeń z Ukrainy było niemożliwe).

6. OPINIE WYKŁADOWCÓW O MOTYWACJI STUDENTÓW

Interesująco na tym tle prezentują się wypowiedzi wykładowców, którzy prowadzą zajęcia na studiach polskich z językiem angielskim. W anonimowej ankiecie przeprowadzonej za pomocą narzędzia MS Forms wzięło udział 19 z 20 nauczycieli akademickich wykładających na omawianym kierunku. Odpowiadali oni m.in. na pytanie, czy uruchomienie studiów polskich miało charakter interwencji kryzysowej? Zdecydowana większość odpowiedziała, że tak (84%). Choć pytanie miało formę zamkniętą, część respondentów odniosła się

do niego w ostatnim punkcie poświęconym refleksjom na temat omawianego kierunku. Wykładowcy zaznaczali, że była to interwencja konieczna, która pomogła studentom odnaleźć się w bardzo trudnej sytuacji. Analogiczny procent respondentów uznał, że podczas zajęć odczuwa, że pracuje z osobami w kryzysie migracji wojennej. Jednocześnie odpowiedzi na kolejne pytanie: *Czy Pani/Pana zdaniem studia polskie zostały przez większość studentów wybrane świadomie, czy też była to forma ucieczki przed wojną? Proszę o uzasadnienie* były bardzo zróżnicowane. Nikt z ankietowanych nie udzielił odpowiedzi jednoznacznie wskazującej na to, że była to wyłącznie ucieczka przed wojną. W większości przeważały opinie, z których wynikało, że dla części studentów była to forma ucieczki, zaś dla większości świadomy wybór związany z jednej strony z chęcią nauczenia się języka polskiego, z drugiej z profitami w postaci stypendiów¹², zakwaterowania w domach studenckich etc. (pośród ankietowanych studentów aż 85% otrzymuje stypendia bądź inną pomoc finansową od uczelni). Dla zobrazowania opinii wykładowców zamieszczono poniżej kilka cytatów stanowiących odpowiedź na pytanie o motywację studentów do podjęcia studiów polskich w ocenie nauczycieli¹³:

Sądzę, że dla większości była to forma ucieczki przed wojną, ale zaangażowanie studentów pokazuje, że są zadowoleni (Ci, którzy zostali) ze studiów i się na nich odnaleźli. Na pewno nie żałują tej decyzji i podjęliby jeszcze raz. Sądzę, że poleciliby też te studia swoim kolegom.

Z pewnością kusząca była oferta uzyskania stypendium na studiowanie na polskiej uczelni. Sądzę, że w większości przypadków wybór studiów polskich nie był formą ucieczki przed wojną, a raczej wykorzystaniem okazji na lepszą przyszłość.

Mnie się wydaje, że studia polskie z językiem angielskim zostały wybrane przez studentów świadomie. Większość osób interesuje się językiem polskim, polską przestrzenią kulturową, a także dziejami Polski. Oczywiście zarejestrowałem osoby, które znalazły się na tych studiach przez przypadek (albo była to forma ucieczki przed wojną), ale nie jest/nie było ich więcej niż na innych kierunkach, gdzie prowadzę zajęcia.

Dla pierwszego roku, który rozpoczął studia, mogła to być forma ucieczki przed wojną. Młodzież ukraińska była zagubiona, istniała potrzeba szybkiego przyswojenia języka polskiego. Kolejne roczniki już nie podejmowały decyzji tak spontanicznie.

¹² Wśród studentów pierwszej edycji duża grupa uzyskała interwencyjne stypendia z Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

¹³ Wszystkie wypowiedzi (zarówno wykładowców, jak i studentów), podaję w niezmięnionej postaci.

Ostatnia z zacytowanych wypowiedzi trafnie wskazuje na różnicę między pierwszą edycją studiów polskich z językiem angielskim, na które rekrutacja przebiegała tuż po wybuchu wojny, a kolejnym rocznikiem. Potwierdza to także liczba rezygnacji, o której mowa była powyżej.

Reasumując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że inicjatywa uruchomienia studiów polskich z językiem angielskim w maju 2022 r. miała charakter interwencji kryzysowej, choć trzeba podkreślić, że sam kierunek powstał wcześniej. Kilkukrotnie respondenci-wykładowcy wskazywali, że zarówno kierunek studia polskie z językiem angielskim, jak i jego studentów łączyła z sytuacją polityczną:

Na początku było mi trudno się zgrać, przeżywałam sytuację razem ze studentami. Teraz jest lepiej, ale nadal łapię się na tym, że traktuję studentów ulgowo ze względu na kontekst sytuacyjny.

Praca na studiach polskich daje mi poczucie głębokiego spełnienia – mogę robić coś, co umiem i lubię i jednocześnie być zaangażowana w pomoc Ukrainie. Traktuję też tę pracę jako misję – Ukraińcy walczą z naszym wspólnym wrogiem, a my w tym czasie otaczamy opieką ich dzieci.

7. OPINIE STUDENTÓW O KIERUNKU

Elementem pomocnym w ocenie motywacji studentów miało być pytanie o ich plany związane z przyszłością: *Czy planuje Pan/Pani powrót do Ukrainy?* Do wyboru ankietowani mieli 4 odpowiedzi: a) tak, zaraz po zakończeniu wojny; b) tak, ale najpierw skończę studia; c) nie; d) nie wiem. Trudno wskazać tu dominujące stanowisko. Najwięcej, 36%, nie umie w tej chwili podjąć decyzji; z kolei 33% chce wrócić, ale dopiero po ukończeniu studiów; zaledwie 5% myśli o powrocie zaraz po zakończeniu działań wojennych, zaś 26% deklaruje chęć pozostania w Polsce¹⁴. Dane te pokazują, że

¹⁴ Odmienne na tym tle prezentują się wyniki badań nad ukraińską migracją przeprowadzone przez prof. Piotra Długosza z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie: „Pytani o swoje plany na przyszłość najczęściej odpowiadają, że wrócą szybko na Ukrainę, jak tylko zakończy się wojna (41 proc.). Część zamierza zostać w Polsce na stałe (17 proc.). Pozostać w Polsce na jakiś czas i zarobić przed powrotem do domu zamierza 11 proc. Już chce szybko wracać, gdyż nie może znieść tej sytuacji, 7 proc. Polskie obywatelstwo planuje uzyskać 2 proc. Status uchodźcy chcą uzyskać jedynie 2 osoby. Na to, że nie wie jeszcze, co będzie robić w przyszłości, wskazuje 16 proc. Odpowiedzi «inne» udzieliło 5 proc.” (<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-piotr-dlugosz-ukraincy-w-polsce/> [20.06.2023]).

studenci związali się ze studiowanym kierunkiem, uczelnią. Poświadczają to również ich opinie na temat studiów. Na pytanie, czy te studia podobają się Pani/Panu, tylko jedna osoba odpowiedziała negatywnie. Wśród powodów zadowolenia wymieniano przede wszystkim takie, jak:

- nauczyciele;
- możliwość uczenia się języków obcych;
- pomoc, wsparcie;
- sposób prowadzenia zajęć;
- interesujące treści;
- łatwość studiów;
- kontakt z innymi osobami z Ukrainy;
- nowe znajomości z Polakami;
- zdobycie zawodu.

Ponieważ pytanie miało charakter otwarty, dla zilustrowania opinii poniżej zamieszczono kilka odpowiedzi studentów (zachowano oryginalne brzmienie wypowiedzi):

Uczą nas dobrze nauczyciele, którzy rozumieją nas i nasze trudności.

Wykładowcy bardzo wspierają studentów i nie krytykują każdy ich krok.

Czuję się komfortowo, bardzo podoba mi się program.

Dużo wsparcia od uniwersytetu. Razem z Ukraincami nie czuję się samotno.

Wśród powodów niezadowolenia wskazano: niepotrzebne przedmioty, listę obecności oraz powolne tempo uczenia. Były to jednak wypowiedzi jednej osoby, która nie podała uzasadnienia.

8. OPINIE WYKŁADOWCÓW O STUDENTACH

Oceniając zaangażowanie studentów w studiowany kierunek czy szerzej – życie uczelni, trzeba odnotować, że bardzo chętnie włączają się w różne działania. Uczestniczyli m.in. w zabawie andrzejkowej zorganizowanej przez Koło Naukowe Glottodydaktyków, współorganizowali Dzień Otwarty na Wydziale Filologicznym, a także Międzynarodowy Dzień Języka Ojczyściego. Przez cały rok akademicki 2022/2023 przygotowywali przedstawienie

teatralne „Pieśń lasu” na podstawie książki Łesi Ukrainki pod tym samym tytułem, chcąc tym samym przybliżyć Polakom swoją kulturę¹⁵.

Wśród odpowiedzi wykładowców znalazła się grupa zagadnień dotyczących prowadzenia zajęć na studiach polskich w porównaniu z innymi kierunkami. Zdecydowana większość respondentów odpowiedziała, że odczuwa różnicę w tym zakresie. Przede wszystkim wskazywano na większe zaangażowanie studentów z Ukrainy (sumienne odrabianie prac domowych, aktywność na zajęciach, włączanie się w życie wydziału i uczelni), brak postaw roszczeniowych, jednocześnie zaś na konieczność szybkiego reagowania nauczycieli na zachowania wywołane przez wydarzenia wojenne. Zdarzały się bowiem sytuacje, w których rozmowa o funkcjach terapeutycznych była ważniejsza niż treści nauczania – studenci mają stały kontakt ze swoimi bliskimi na Ukrainie i w sytuacji ataków, alarmów etc. najczęściej jedynie biernie uczestniczyli w zajęciach, angażując uwagę w wymianę wiadomości. Były to jednak sytuacje sporadyczne, w pełni zrozumiałe dla wykładowców i nie wpływały na ogólną, bardzo pozytywną ocenę studentów z Ukrainy.

9. PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że samo uruchomienie studiów polskich z językiem angielskim w maju 2022 r. stanowiło interwencją kryzysową, której celem było wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy, często nieznających w ogóle języka polskiego. Przypomnę, że celem interwencji kryzysowej jest jak najszybsze opanowanie kryzysu, a nie długoterminowa pomoc. Taki charakter miały działania podjęte przez Uniwersytet Łódzki na początku wojny – ich celem było, zgodnie z koncepcją Greenstone’a i Levitona (2004), przywrócenie ofiar do stanu funkcjonowania sprzed kryzysu¹⁶, czyli powrót na uczelnię, choć w zupełnie innych warunkach. Jednocześnie podjęte wówczas działania dały wielu osobom możliwość korzystania z pomocy materialnej, programów ochronnych itp., a także porad ze strony Akademickiego

¹⁵ Premiera przedstawienia odbyła się 22 czerwca 2023 r. w gmachu Wydziału Filologicznego. Termin ten zbiegł się z premierą filmu „Mawka. Pieśń lasu” wyreżyserowanego przez Oleha Malamuza i Oleksandrę Ruban. Jest to animacja komputerowa, której premiera polska miała miejsce 3 czerwca 2023 r.

¹⁶ Oczywiście jest, że nie ma możliwości pełnego przywrócenia studentów z Ukrainy do stanu funkcjonowania sprzed wybuchu wojny. Koncepcja Greenstone’a i Levitona zakłada względne przywrócenie tych elementów, które zostały zaburzone przez kryzys, np. znalezienie domu, pracy, szkoły, nie likwiduje zaś skutków.

Centrum Wsparcia UŁ, które w ramach interwencji kryzysowej podjęło szeroką współpracę z psychologami posługującymi się językiem ukraińskim oraz językiem rosyjskim. Patrząc na to zagadnienie z perspektywy studentów, należy uznać, że dla części była to jedynie interwencja kryzysowa, dzięki której mogli ustabilizować swój pobyt w Polsce. Jednak dla ponad połowy osób z pierwszej edycji studia okazały się pomysłem na przyszłość – choćby dzięki opanowaniu języka polskiego na poziomie C1, co umożliwi im podjęcie bezpłatnych studiów drugiego stopnia na innych kierunkach.

W przypadku drugiej edycji decyzje o wyborze kierunku były podejmowane zdecydowanie bardziej świadomie. Oczywiście trudno mówić tu o wyborze kierunku filologicznego wyłącznie jako realizacji marzeń, ale często była to jedyna oferta studiów, z której mogli skorzystać bez znajomości języka polskiego. Dla wielu studentów studia polskie z językiem angielskim są szansą, jak sami wskazywali w ankietach, na nauczenie się dwóch języków obcych, co otwiera przed nimi większe możliwości wyboru pracy czy innych studiów, a sam fakt studiowania daje poczucie stabilizacji w sytuacji, kiedy w ich ojczyźnie cały czas trwa wojna.

BIBLIOGRAFIA

- Greenstone J.L., Leviton S.C., 2004, *Interwencja kryzysowa*, Gdańsk. <http://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system> [22.05.2023].
- James R.K., Gilliland B.E., 2008, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa.
- Kubacka-Jasiecka D., 2010, *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Warszawa.
- Prot-Klinger K., 2021, *Reakcja na katastrofę. Postępowanie psychoanalityczne*, w: S. Kluczyńska, J.Cz. Czabała (red.), *Interwencja kryzysowa. Wybrane zagadnienia*, Warszawa, s. 33–53.
- Uchwała nr 314 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 19. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 w dniu 25 kwietnia 2022 r.*, https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Uchwa%C5%82a_nr_314_z_25_kwietnia.pdf [20.06.2023].
- Uchwała nr 58 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 6. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 w dniu 25 stycznia 2021 r.*, https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Uchwa%C5%82a_nr_58.pdf [20.06.2023].
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa*, Dz. U. 2022 poz. 583, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000583/U/D20220583Lj.pdf> [20.06.2023].
- Załącznik do uchwały nr 58 Senatu UŁ z dnia 25 stycznia 2021 r.*, https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Uchwa%C5%82a_nr_58.pdf [20.06.2023].

Netografia:

<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/ilu-studentow-z-ukrainy-studiuje-w-polsce/> [20.06.2023].

<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-piotr-dlugosz-ukraincy-w-polsce/> [20.06.2023].

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/najpopularniejszy-kierunek-to-zarzadzanie-raport-opi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce> [20.06.2023].

<https://www.ukrainianinpoland.pl/how-many-ukrainians-have-crossed-the-ukrainian-polish-border-since-the-beginning-of-the-war-current-data-pl/> [25.07.2023].

*Emilia Kubicka*¹, *Filip Olkiewicz*², *Małgorzata Berend*³



<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>



<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>



<https://orcid.org/0009-0007-0403-5445>

ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ OBCOKRAJOWCÓW W KRAJU DOCELOWYM (NA PRZYKŁADZIE CHIŃSKICH POLONISTÓW STUDIUJĄCYCH W POLSCE)⁴

Streszczenie: Artykuł porusza temat roli nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej uczących się w kraju docelowym. Autorzy stawiają pytanie, do jakiego stopnia należy od studentów wymagać umiejętności sprawnego poruszania się w kulturze docelowej i jakie znaczenia ma w tym kontekście komfort pracy uczących się (dostosowanie się nauczyciela do metod nauczania przez nich preferowanych). Rzeczywistość lekcyjna tworzy bowiem swego rodzaju osobną przestrzeń, stanowiącą hybrydę norm kultur wyjściowej i docelowej. Jako materiał

¹ ekubicka@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Teorii Języka, Instytut Językoznawstwa, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

² olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Języka Niemieckiego, Japońskiego i Translatoryki, Instytut Językoznawstwa, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń.

³ malber@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

⁴ Procentowo autorstwo tekstu rozkłada się następująco: Emilia Kubicka – 45%, Filip Olkiewicz – 45%, Małgorzata Berend – 10%. Za dyskusje nad pierwotną wersją dziękujemy Małgorzacie Gębcze-Wolak, Monice Goszczyńskiej, Kindze Wawrzyniak i Justynie Wiśniewskiej. Na ostateczny kształt tekstu wpłynęły też cenne uwagi anonimowych Recenzentów, którym również jesteśmy wdzięczni za inspiracje.

egzemplifikacyjny wykorzystano zaobserwowane w ostatnich latach nieporozumienia kulturowe na linii polski nauczyciel – chiński student polonistyki opisane w literaturze przedmiotu, wynikające między innymi z rudymenarnych różnic dotyczących rozumienia roli nauczyciela w obu. Jeżeli celem zajęć językowych jest nie tylko przekazanie wiedzy o systemie i kulturze, ale również przygotowanie studentów do wykorzystania ich – przekładających się na potencjalny sukces komunikacyjny – kompetencji socjokulturowych, należy zastanowić się, w jakim stopniu wymagać od nich wzorcowej realizacji norm docelowych w tym zakresie w kontekstach (około)edukacyjnych.

Słowa kluczowe: kompetencja socjokulturowa, kultura docelowa, rola nauczyciela języka, chińscy studenci polonistyki

THE ROLE OF THE LANGUAGE TEACHER IN DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCES OF FOREIGNERS IN THE TARGET COUNTRY: BASED ON THE EXAMPLE OF CHINESE STUDENTS OF POLISH STUDIES IN POLAND

Abstract: The article concerns the role of the language teacher in shaping the learners' sociocultural competence in the target country. An important question is whether the teacher should expect students to behave according to the norms of the destination culture. The authors consider also to what extent the importance of the learners' work comfort is significant (such as meeting the expectations of students by choosing the methods preferred by them). The classroom reality creates a kind of separate space, which is a hybrid of the norms of the source and destination cultures. The authors have selected examples of cultural misunderstandings between a Polish teacher and Chinese students of Polish studies which are described in recently published papers. The intensity of the cultural problems may be influenced by crucial differences regarding the understanding of the teacher's role in both cultures. If the purpose of language classes is not only to provide knowledge about the culture and language as a system, but also to prepare students to use sociocultural competences – which in turn are an essential part of potential success of any act of communication – it is necessary to consider to what extent should it be required from the students that they implement target norms in educational contexts, among other realms of the new country.

Keywords: sociocultural competence, destination culture, the role of the teacher of a foreign language, Chinese students of Polish studies

Artykuł wyrósł z refleksji nad przystawalnością oczekiwań wobec nauczycieli języków obcych do ich praktyki zawodowej⁵. Przyglądamy się w nim niewielkiemu wycinkowi tych oczekiwań w zakresie kompetencji interkulturowej, a mianowicie kształtowaniu kompetencji socjokulturowej w kraju docelowym. Grupa, którą opisujemy, to Chińczycy odbywający na polskich uniwersytetach część swoich studiów polonistycznych⁶, od których – otwierające w ostatnich latach liczne polonistyki – Państwo Środka oczekuje, że w przyszłości zawodowo będą współtworzyć inicjatywę „Jeden pas, jedna droga” (tzw. Nowy Jedwabny Szlak). Ich nauczyciele stają przed różnorodnymi wyzwaniami, których część staramy się naszkicować. Najbardziej interesuje nas rozdźwięk między postulowaną w literaturze metodycznej różnokulturowością (np. ESOKJ 2003, s. 16) a kształtowaniem zachowań, których od przybyczy oczekuje społeczeństwo przyjmujące⁷.

1. NAUCZYCIEL JĘZYKA MIĘDZY KULTURAMI

Od nauczycieli języka oczekuje się, że będą przekazywać wiedzę nie tylko na temat systemu językowego, ale również kultury docelowej. O ile wprowadzanie w kulturę przez duże K (historię, literaturę, wierzenia itd.) jest *de facto* przekazywaniem wiedzy, która uczących się może dziwić czy zaskakiwać, ale zwykle nie zakłada ich bezpośredniego działania, o tyle przyswojenie kultury przez małe K⁸ (np. zachowań w konkretnych sytuacjach) wymaga już od nich współdziałania i chęci wejścia w nową sytuację. Od nauczycieli języka wymaga się zatem zarówno dania uczącym się narzędzi umożliwiających im funkcjonowanie w konkretnej kulturze, jak i kształtowania u nich postaw

⁵ Zajmujący się tym problemem Mirosław Pawlak (2022) konstatuje, że nauczyciele języków obcych mają problem nie tylko z realizowaniem umiejętności „dodatkowych”, jak „rozwijanie kompetencji interkulturowej, promowanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym czy też prowadzenie eksperymentów nauczycielskich” (s. 16), ale również z nabyciem i rozwijaniem pożądaných kompetencji podstawowych – językowych, interakcyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych. Oczekiwania specjalistów wobec nauczycieli badacz nazywa wprost nierealistycznymi (s. 22).

⁶ O odmienności chińskich polonistyk od tradycyjnych polskich studiów filologicznych zob. Malejka 2021, s. 470. Na podstawie umów bilateralnych część programu studiów Chińczycy realizują na kilku uniwersytetach w Polsce, zob. Janowska 2022, s. 42.

⁷ W socjologii *kultura przyjmująca* jest rozumiana raczej jako kultura kraju osiedlenia, por. np. Janeta 2011. W rozdziale 1 wyjaśniamy, dlaczego w wypadku grupy przybyłych do Polski na kilka semestrów chińskich studentów również można mówić o społeczeństwie przyjmującym.

⁸ O kulturze przez duże i małe K zob. Sobkowiak 2015, s. 19.

interkulturowych. Pojawia się więc pytanie, na ile – respektując odmienną kulturę uczących się – nauczyciel, zwłaszcza pracujący w kraju docelowym, powinien wymagać od nich umiejętności poruszania się w kulturze docelowej.

Chińscy studenci polonistyki, o których tu mowa, na polskich uniwersytetach dość często uczą się w grupach homogenicznych. Z punktu widzenia pedagogicznego uzasadnione byłoby więc choćby dostosowanie metod nauczania do ich preferencji czy ignorowanie przez lektora pewnych przyzwyczajęń wynikających z interferencji kulturowych, np. sposobów zwracania się do nauczyciela w sytuacjach spontanicznych (*Nauczycielu*), kompozycji maili czy jedzenia na zajęciach. Zwiększyłyby to komfort nauki i pozwoliło studentom skoncentrować się na materiale językowym. Z drugiej strony jednak niećwiczenie z nimi umiejętności poruszania się w kulturze docelowej może prowadzić do nieporozumień w kontaktach z członkami społeczeństwa przyjmującego (w urzędzie, na zakupach, u lekarza). Jakkolwiek dostrzegamy różnicę między osiedlającymi się w naszym kraju migrantami (wśród nich licznymi uchodźcami) a przybyłymi do niego na kilka semestrów studentami, mamy też świadomość, że mieszkańcy tego kraju, nie znając biografii przebywających wśród nich obcokrajowców, mają prawo oczekiwać, że jako przybysze to oni dostosują się do miejscowych zasad. Nauczyciel staje więc przed pytaniem, czy lekcyjny komfort uczących się jest rzeczywiście ważniejszy niż praktyczny trening socjokulturowy, zwłaszcza w takich sytuacjach, w których granice norm w obu kulturach przebiegają w różnych miejscach, np. gdy chiński student skarży na kolegów, że ściągali na teście, lub przed egzaminem wręcza prezent polskiemu nauczycielowi czy prawi mu komplementy. Nie bez znaczenia jest fakt, że sytuacja lekcyjna tworzy swoistą „trzecią” przestrzeń, w której nierzadko obowiązują osobne normy, integrujące elementy obu kultur (zob. rozdział 3).

W wypadku studentów z Chin, których pobyt w Polsce regulują bilateralne umowy między uniwersytetami, nauczyciel polskiego staje przed jeszcze jednym problemem. Według Richarda Gestelanda (2000, s. 16) „żelazna reguła nr 1” w międzynarodowych kontaktach biznesowych mówi, że to sprzedawca dostosowuje się do nabywcy. Zatem to chińscy klienci są stroną, do której polscy dostawcy usług edukacyjnych powinni się dopasować. Gesteland wyróżnia też jednak „żelazną regułę nr 2”, która głosi: „W międzynarodowym biznesie oczekuje się, że przybysz będzie przestrzegał miejscowych zwyczajów” (tamże). Nie chodzi tu o naśladowanie czy kopiowanie miejscowych zachowań, ale o „zdawanie sobie sprawy z wrażliwości ludzi, z którymi ma się do czynienia, i w ogóle respektowanie miejscowych obyczajów, przyzwyczajęń i tradycji” (tamże). Nawiązujemy do kontaktów biznesowych, ponieważ w założeniu chińskich decydentów kształceni w Polsce obywatele Państwa Środka mają

zawodowo wspierać inicjatywę „Jeden pas, jedna droga”⁹ (zob. Yufeng 2021). W tej sytuacji niepoprawianie obcych kulturowo, acz zrozumiałych w danym kontekście maili studentów czy pozwalanie im na jedzenie na lekcji będzie działaniem na szkodę klienta.

Do jakiego stopnia zatem nauczyciele języka powinni wymagać od uczących się umiejętnego poruszania się w kulturze docelowej? Czy mogą to oceniać? Świadomie piszemy o poruszaniu się w kulturze, a nie o akulturacji czy nawet tylko akceptacji tej kultury, ponieważ uważamy, że rolą nauczycieli języka jest raczej dawanie narzędzi do skutecznego działania komunikacyjnego w kulturze docelowej, a nie wpływanie na preferencje kulturowe uczących się.

W związku z utworzeniem w Chinach kilkunastu nowych polonistyk w ostatnich latach powstała dość obszerna i różnorodna tematycznie literatura na temat różnic na styku kultur polskiej i chińskiej¹⁰, którą wykorzystamy w części egzemplarycznej. W celu zachowania dyscypliny tematycznej ograniczymy się do zaprezentowania nieporozumień kulturowych w obrębie relacji edukacyjnych między nauczycielami języka polskiego jako obcego a studiującymi polonistykę Chińczykami przebywającymi w Polsce.

2. ROLA NAUCZYCIELA W CHIŃSKIEJ I POLSKIEJ KULTURZE EDUKACYJNEJ

Istotnym źródłem nieporozumień jest bez wątpienia odmiennosc kultur edukacyjnych i powiązanych z nimi wartości przekazywanych w procesie socjalizacji. W uproszczeniu sprowadza się to do różnicy między modelami konfucjańskim a sokratejskim (zob. Boski 2010, s. 363–366). W kontekście chińskim, czy szerzej wschodnioazjatyckim, jako cechy kultury edukacyjnej wskazuje się: centralne miejsce nauczyciela w procesie kształcenia, szacunek wobec źródeł pisanych, nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, dominację pasywnych form przekazywania wiedzy, prymat wiedzy teoretycznej nad umiejętnościami praktycznymi, rygorystyczne egzaminowanie w celu ustalenia hierarchii (zob. Chan 1999, s. 301). Elementy te przekładają się na odmienny od europejskiego ideał wiedzy doceniany przez wychowanków chińskiego systemu edukacyjnego. Jak pisze Adriana Prizel-Kania:

⁹ Z drugiej strony nauczyciele młodych Chińczyków zwracają uwagę na to, że polonistyka dla części z nich jest kierunkiem przypadkowym, zob. Jasińska 2015, s. 97 i Wawrzyniak 2021, s. 113.

¹⁰ Ostatnio ukazały się dwie monografie poświęcone tej problematyce: Jasińska, Kajak, Wegner (red.) 2021 i Czerkies, Prizel-Kania (red.) 2022.

Kultura Zachodu kultuwyuje myślenie krytyczne, indywidualizm i racjonalne dochodzenie do wiedzy [...], inaczej rzecz ma się w przypadku edukacji konfucjańskiej, według której myślenie krytyczne prowadzi do chaosu, a zatem najistotniejsze jest przyswojenie solidnej wiedzy płynącej od nauczyciela, będącego «mistrzem».

(Prizel-Kania 2022, s. 65)

Centralna rola nauczyciela – mistrza i zarazem wychowawcy – kontrastuje z sokratejskim ideałem przewodnika prowokującego do kwestionowania autorytetu i krytycznego poszukiwania prawdy. Chińscy uczący się oczekują od prowadzącego przekazywania „właściwej” wiedzy, a nie zachęty do jej poszukiwania czy ścierania się poglądów (zob. Chan 1999, s. 301). Stoi to czasem w jaskrawej wręcz opozycji do postrzegania roli nauczyciela na Zachodzie, gdzie coraz większy nacisk kładzie się na kształcenie ustawiczne oraz samodzielne poszukiwanie, pogłębianie i uzupełnianie informacji, promując aktywny udział uczącego się w procesie kształcenia. Nauczyciel ma być więc raczej przewodnikiem, pomocą i bardziej doświadczonym partnerem niż niepodważalnym mistrzem, źródłem wiedzy pewnej (zob. Tyczka-Nowak 2022, s. 59–61).

W przeciwieństwie do partnerskich relacji promowanych w zachodnim kontekście edukacyjnym w kulturze wschodnioazjatyckiej większe znaczenie ma rola opiekuńcza. Jak wskazuje Prizel-Kania (2020, s. 285), nauczyciele z Zachodu deklarują częstsze wchodzenie w tę rolę wobec studentów z Azji Wschodniej niż wobec innych¹¹. W przypadku Chińczyków może być to o tyle ważne, że w Państwie Środka to nauczyciel niepodzielnie sprawuje kontrolę nad klasą (zob. Nisbett 2003, s. 72), z czego może wynikać potrzeba ściślejszego nadzoru i opieki wyrażana niekiedy przez osoby wychowane w tym systemie.

3. POLSKA UNIWERSYTECKA KULTURA DOCELOWA W KONTAKCIE Z CHIŃSKĄ KULTURĄ EDUKACYJNĄ

Jako miejsca problematyczne pracujący z chińskimi adeptami polonistyki nauczyciele wskazują opisane niżej obszary, które dzielimy tu na dotyczące zachowań lekcyjnych, form pracy oraz kwestii prawnych. W większości przypadków niestandardowe z punktu widzenia polskiej kultury docelowej zachowania studentów chińskich mają najprawdopodobniej

¹¹ Na ten temat zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020.

charakter nieintencjonalny, mogą jednak wpływać na niepowodzenia komunikacyjne tak w rzeczywistości klasowej, jak i poza nią¹².

W kontekście zachowań lekcyjnych akceptowanych w chińskich placówkach edukacyjnych, lecz niepożądanych lub niezrozumiałych w polskich wymienia się m.in. następujące kwestie:

- niechęć do zadawania pytań w trakcie lekcji, wynikająca z chęci obrony twarzy nauczyciela oraz uczącego się (Gworys 2017, s. 41; Malejka 2020, s. 172; Banach, Bucko 2022, s. 83),
- powiązany z powyższym brak szczerości w kontaktach z nauczycielem (tamże, zob. także Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 126),
- unikanie konfrontacji przejawiające się w niechętnym zajmowaniu własnego stanowiska, co może utrudniać lub wręcz uniemożliwiać jakąkolwiek dyskusję na forum klasy (Gworys 2017, s. 40; Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 139; Banach, Bucko 2022, s. 88),
- nieadekwatny kulturowo sposób zwracania się do nauczyciela (Malejka, Gang 2010, s. 63; Malejka 2021, s. 481–483),
- spanie lub spożywanie posiłków w trakcie lekcji (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 125),
- nieodpowiedni strój, zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych (ibidem, s. 125–126),
- brak utrzymywania kontaktu wzrokowego oraz ekspresji mimicznej, utrudniające osobie uczącej rozpoznanie, czy studenci rozumieją omawiane treści i czy są one dla nich interesujące (Hebal-Jeziarska 2021, s. 183–184),
- odruchowe sprawdzanie znaczenia nieznanych słów w translatorze zamiast podjęcia próby ich uchwycenia kontekstowego lub skojarzeniowego (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 142; Hebal-Jeziarska 2021, s. 187; Banach, Bucko 2022, s. 85),
- niestosowne komplementowanie nauczyciela (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 133).

¹² Adriana Prizel-Kania (2020, s. 280) pisze w tym kontekście o incydentach krytycznych – zakłóceniach komunikacyjnych, „których przyczyną jest zastosowanie przez jednego z partnerów interakcji odmiennego skryptu kulturowego bądź bezpośrednie przeniesienie norm działania językowego z języka ojczystego do docelowego, co może zostać odebrane jako złamanie pewnej konwencji społecznej bądź językowej, nieznanomość zasad lub nawet pogwałcenie reguł grzeczności”.

W homogenicznej grupie chińskich uczących się zwykle też pojawiają się problemy z efektywnym wykorzystaniem metod komunikacyjnych¹³. Znajdują się one bowiem w opozycji do tego, co istotne w chińskiej kulturze edukacyjnej, stawiając w centrum osobę uczącą się i jej potrzeby, co zaburza zarówno hierarchię, autorytet nauczyciela, jak i kolektywną harmonię grupy (zob. Dzieciół-Pędich 2014, s. 40). Odchodzenie od podręcznika kursowego i włączanie w tok zajęć gier dydaktycznych i ćwiczeń komunikacyjnych mogą zostać uznane przez studentów chińskich za niepoważne i nieprzydatne w procesie nabywania języka obcego (Dzieciół-Pędich 2014, s. 40). Podobnie nieistotne mogą być dla nich wypowiedzi kolegów, gdyż nie są przyzwyczajeni do słuchania się nawzajem (zob. Jasińska 2015, s. 97; Gworys 2017, s. 40).

Chińscy uczący się wykazują predylekcje do historycznych z perspektywy zachodniej pasywnych form kształcenia językowego, przejawiających się w drylach, chóralnym powtarzaniu za nauczycielem czy częstym korzystaniu z pamięciowych metod opanowywania materiału (zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 141; Pietrzak 2021, s. 171). Przekłada się to na znacząco lepsze rezultaty osiągnięte przez nich w zadaniach odtwórczych, generuje jednak problemy w przypadku swobodnej komunikacji wymagającej czasem improwizowania na bieżąco (zob. Banach, Bucko 2022, s. 87)¹⁴. Konfucjańskie przywiązanie do źródeł pisanych i autorytetu nauczyciela skutkują silnymi tendencjami do kalkowania przeczytanego czy usłyszanego tekstu wzorcowego zamiast choćby próby jego parafrazy (zob. Banach, Bucko 2022, s. 86; Bucko, Banach 2022, s. 167).

Z tym ostatnim aspektem łączą się kwestie prawne dotyczące rzeczywistości edukacyjnej, nadmierny respekt wobec źródeł pisanych może bowiem skutkować plagiatem (zob. Bucko, Banach 2022, s. 176). Studentom chińskim trudno jest ponadto wytłumaczyć kwestię konieczności ochrony danych osobowych, w tym wizerunku nauczyciela. Szczególnym przejawem odmiennej percepcji zasadności ochrony danych osobowych są powtarzające się apele uczących się o podawanie ocen i rankingów studentów do publicznej wiadomości (zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 139).

Odnotowane powyżej kwestie były wielokrotnie opisywane i analizowane, realizowany jest nawet projekt dotyczący interkulturowości w nauczaniu chińskich polonistów (zob. Malejka 2020, 2021). Nasz punkt wyjścia jest

¹³ Zastrzegamy tutaj, że jest to szczególnie widoczne w przypadku grup początkujących nienawykłych do innych niż powszechnie praktykowane w Chinach metod nauczania języków obcych (por. Gworys 2017, s. 41). Wyniki ankiet przeprowadzonych przez Prizel-Kanię zdają się sugerować, że w doświadczonych grupach gotowość do komunikacyjnych form nauczania jest wyższa (zob. Prizel-Kania 2022, s. 71).

¹⁴ Kształtowanie sprawności mówienia jest często uważane za nieistotne w chińskiej kulturze edukacyjnej, gdyż ma niewielkie przełożenie na ważne dla uczących się wyniki egzaminów, dlatego może być postrzegane jako strata cennego czasu (zob. Fu, Wanying 2021, s. 159–160).

jednak odmienny – stanowi go polska kultura przyjmująca i oczekiwania jej członków wobec obcokrajowców bezpośrednio wchodzących z nimi w kontakt – mieszkających i żyjących wśród Polaków. W analizowanym tu wypadku obcokrajowców, o których jako nauczyciele wiemy, że wprawdzie w Polsce będą przebywać (z reguły) krótko, ale swoją przyszłą drogę zawodową wiążą z kontaktami z Polakami, więc w tym sensie nie należałoby ich traktować jako „przechodniów”, ale jednak „przybyszy”. Zdarza się, że również na lekcjach w Polsce stosuje się pewne konwencje wypracowane przez lektorów w Chinach, stanowiące raczej twory hybrydowe polsko-chińskie, zrozumiałe i funkcjonalne w kontekście edukacyjnym, ale nieistniejące w żadnej z tych kultur. Posłużmy się przykładem Jagny Malejki, lektorki pracującej w Państwie Środka:

Dyskusyjne pozostaje zwracanie się do studentów. Zgodnie z zasadami polskiej grzeczności językowej powinniśmy się zwracać do nich pani/pan. [...] Jednak sytuacja jest tutaj dosyć specyficzna. Grupy są małe, relacje między nauczycielami i studentami są dosyć bliskie, a w chińskiej kulturze komunikacyjnej do studenta zwraca się tylko za pomocą nazwiska i imienia. Poza tym skoro studenci mają już polskie imiona, warto to wykorzystać. Często zwracam się do studentów po imieniu, czasami dodaję pani/pan (co wprawia ich w zakłopotanie), a oni zwracają się do mnie *pani Jagno*. Wyczulam ich jednak na to, by tych naszych bliskich relacji nie przynosili na grunt polski.

(Malejka 2021, s. 482–483)

Pytanie, które nas nurtuje, jest zatem następujące: Czy jako nauczyciele mamy prawo stosować takie hybrydy (wygodne dla obu stron, przynajmniej) czy raczej w sytuacji edukacyjnej w kraju docelowym powinniśmy wymagać od uczących się stosowania reguł docelowych po to, by w kontakcie z innymi wykładowcami „nie narazili się na nieprzyjemności” (Malejka 2021, s. 482–483)? Nie bez znaczenia pozostaje też aspekt treningowy – przejście od wiedzy teoretycznej do praktycznej, które na pewnym poziomie zaawansowania językowego i przygotowania kulturowego powinno jednak nastąpić, a jest szczególnie trudne dla chińskich uczestników procesu edukacji, nastawionych bardziej na gromadzenie wiedzy niż jej stosowanie.

Wśród opisywanych przez lektorów sytuacji zdarzają też takie, na które prowadzący nie reagują na bieżąco lub wcale, ponieważ są nimi zaskoczeni albo w natłoku obowiązków ignorują nieodpowiednie kulturowo komunikaty (głównie maile), wiedząc, że są generowane przez translatory¹⁵. Nieadekwatne kulturowo zachowania powtarzają się mimo – wielokrotnego – bieżącego wyjaśniania (często w tłumaczeniu na chiński) zasad współżycia uniwersyteckiego. Jak zauważył Paweł Sobkowiak,

¹⁵ Na brak korekty wyników pracy tłumacza i związany z tym potencjał konfliktowy wskazujemy w tekście Kubicka, Olkiewicz (w druku).

funkcjonowanie w świecie interkulturowym wymaga [...] równocześnie poczucia *bezpieczeństwa tożsamości własnej (identity security)* mierzonego stopniem pewności siebie, świadomości własnej wartości i odporności na konfrontację z odmiennością.

(Sobkowiak 2015, s. 95)

Zdaje się, że w grupach homogenicznych¹⁶, zwłaszcza wśród przedstawicieli kultur kolektywnych, wyjście poza własną kulturę może być okupione zbyt dużymi stratami w wyjściowym systemie społecznym, do którego powraca większość chińskich studiujących. Wchodzeniu w nowe sytuacje kulturowe nie sprzyja też przebywanie prawie wyłącznie we własnym gronie¹⁷.

4. PODSUMOWANIE

Problemy, które zarysowaliśmy wyżej, dotyczą kultur znacznie od siebie odległych, stąd czasem jaskrawe różnice między nimi. Jednak nawet w wypadku sąsiadujących ze sobą europejskich kultur edukacyjnych istnieją różnice, które w niesprzyjających okolicznościach mogą się przerodzić w sytuacje konfliktowe. W centrum takich konfliktów znajduje się nauczyciel języka, od którego oczekuje się z jednej strony lojalności wobec uczących się, a z drugiej wobec członków własnej kultury. To on musi podjąć decyzję, czy ważniejszy jest chwilowy komfort pracy studentów czy jednak ich dobrostan w dłuższej perspektywie. Przykładowo jeśli preferowane przez chińskich uczących się ćwiczenia drylowe nie przekładają się na ich sprawności komunikacyjne (zob. Machowska 2022), to mimo że woleliby oni być nauczani w ten sposób, z punktu widzenia nauczyciela właściwe są inne metody pozwalające osiągnąć cel, nawet jeśli nie są przez nich lubiane.

Początkowe fazy szoku kulturowego, który nieodłącznie towarzyszy wchodzeniu w nowe światy, zawsze są związane ze wzmocnieniem etnocentryzmu i buntem przeciwko nowej kulturze (zob. Polok 2006, s. 29–30). Rolą nauczyciela jest mądre towarzyszenie uczącemu się w tym nieuniknionym procesie konfliktu tożsamości, do którego dochodzi w kontakcie z obcą kulturą, gdy

¹⁶ Jak zaobserwowała Joanna Machowska (2022, s. 108–109), pojedynczy przedstawiciele kultury chińskiej w grupach heterogenicznych potrafią zaakceptować reguły edukacyjne kultur zachodnich, co wpływa na przyspieszenie rozwoju ich umiejętności komunikacyjnych.

¹⁷ Taka *gettoizacja*, czyli zamykanie się w bezpiecznym kręgu tworzonym przez reprezentantów własnej kultury, jest częstym problemem osób studiujących za granicą, w przypadku studentów chińskich jest on jednak szczególnie widoczny, por. Henze, Zhu 2012, s. 98–99.

[z] jednej strony stawia się jej opór, chcąc zachować stare zwyczaje, potwierdzające rodzimą tożsamość kulturową, jednak równocześnie szuka się harmonii z nowym otoczeniem, zmieniając własne zachowanie i próbując dopasować się do nowego środowiska.

(Sobkowiak 2015, s. 47)

Jakie zatem działania, poza oczywistym w tym wypadku objaśnianiem polskiego uniwersum (kultury zarówno przez duże, jak i przez małe K), może podjąć nauczyciel, by zachęcić studentów do wejścia w kulturę przyjmującą? Na pewno wartościowe i pedagogicznie uzasadnione jest bieżące udzielanie informacji zwrotnej na temat pojawiających się nieporozumień komunikacyjnych. Przemyslenia wymaga sposób, w jaki należy tego dokonywać, nie zawsze bowiem natychmiastowa reakcja będzie możliwa czy wskazana, gdyż nierzadko sam wykładowca jest zaskoczony zachowaniem studenta. Nie przyczyni się też do zbudowania relacji opartych na zaufaniu ciągła korekta błędów w korespondencji mailowej. W kulturze, w której zachowanie twarzy uczestników komunikacji należy do wartości nadrzędnych, sprawdzać się będzie raczej zanonimizowane mówienie o sytuacjach wykraczających poza normy kultury docelowej.

W kontekście licznych migracji do Polski w ostatnim czasie pytanie o pozaprzmiotową rolę nauczycieli w systemie edukacji oraz o stopień akceptowania przez nich pojawiających się na lekcji obcych kulturowo zachowań i (konieczność?, wygodę?) narzucania własnych staje się bardzo aktualne, a znalezienie różnokulturowego *modus vivendi* pożądane społecznie.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2022, *Rozwijanie kompetencji chińskich studentów w zakresie działań receptywnych na zajęciach z języka polskiego jako obcego*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 75–94. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.04>
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Bucko D., Banach M., 2022, *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 165–178. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.09>
- Chan S., 1999, *The Chinese learner – a question of style*, „Education + Training”, t. 41, nr 6/7, s. 294–304. <https://doi.org/10.1108/00400919910285345>

- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), 2022, *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków. <https://doi.org/10.12797/9788381388238>
- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Fu A., Wanying L., 2021, *Czy język polski może być dla Chińczyków przysłowiową „chińszczyzną”?*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 153–167. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Gesteland R.R., 2000, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, negocjacje i zarządzanie w różnych kulturach*, przeł. H. Malarecka-Simbierowicz, Warszawa.
- Gworys M., 2017, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania jppo studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 39–42.
- Hebal-Jezierska M., 2021, *Wybrane zagadnienia z chińsko-polskiej komunikacji interkulturowej (na podstawie doświadczeń dydaktycznych)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 178–190. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Henze J., Zhu J., 2012, *Current research on Chinese students studying abroad*, „Research in Comparative and International Education” nr 7/1, s. 90–104. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.90>
- Janeta M., 2011, *Migranci a społeczność przyjmująca. Uwarunkowania strategii akulturacyjnych a kontakty ze społecznością przyjmującą*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, R. 37, z. 2, s. 251–265.
- Janowska I., 2022, *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 39–56. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.02>
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 168–177. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Kubicka E., Olkiewicz F., w druku, *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej*.
- Machowska J., 2022, *„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 95–111. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.05>

- Mafutala-Makuch D., Wiśniewska J., 2020, *Dlaczego z katarem nie jedziemy do szpitala? Różnice kulturowe a nauczanie języka polskiego studentów z Chin*, w: M. Gębka-Wolak, A. Walkiewicz (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna nie tylko na lekcji. Konteksty, propozycje, projekty*, Toruń, s. 121–145.
- Malejka J., 2020, *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 26 (2), s. 59–66. https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.06
- Malejka J., 2021, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. VI, sec. N, s. 467–485. <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.467-485>
- Malejka J., Zhao G., 2010, Good morning, China! – czyli o dzień dobry po chińsku oraz o niektórych formach adresatywnych, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 6 (2), s. 77–90.
- Nisbett R.E., 2003, *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently... and why*, New York (wersja polska: *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015).
- Pawlak M., 2022, *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.15-24>
- Pietrzak S., 2021, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 168–177. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Polok K., 2006, *Glottospołeczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*, Katowice.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>
- Prizel-Kania A., 2022, *Wymiary kultur oraz ich wpływ na proces uczenia się oraz komunikację w języku polskim jako obcym*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 59–73. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.03>
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Tyczka-Nowak A., 2022, *Nauczyciel jako trener autonomii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 59–64. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.59-64>
- Wawrzyniak K., 2021, *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 107–115. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Yufeng Z., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w Chinach w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 56–78. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>

*Mateusz Gaze*¹

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

GLOTTODYDAKTYCZNA ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PUBLICZNYCH UCZĄCYCH OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest pokazanie wyników badań poziomu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w polskich szkołach publicznych (podstawowych i ponadpodstawowych) z języka polskiego jako obcego/drugiego z osobami z doświadczeniem migracji, głównie z uchodźcami wojennymi z Ukrainy. Badaniem objęto 45 nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy obejmujący zagadnienia z zakresu gramatyki funkcjonalnej języka polskiego na poziomie A1. Wyniki pokazały, że aż 40% odpowiedzi było niewłaściwych (lub w ogóle ich jej nie było). Jedynie ok. 29% odpowiedzi było właściwych i pełnych. Najgorzej respondenci radzili sobie z zagadnieniami dotyczącymi dystrybucji przymków (semantycznej i strukturalnej), a najlepiej z problemami fleksji werbalnej, co zapewne uwarunkowane jest uniwersalnym charakterem problemu – duża część języków posiada różne typy koniugacji uwarunkowane strukturą morfologiczną wyrazu. Słabo prezentuje się świadomość lingwistyczna odnosząca się do fleksji imiennej. Przypadki (użycie i dystrybucja końcówek) okazują się być nieuświadomioną częścią wiedzy o języku polskim. Wiemy, jaki powinien być postawiony przypadek w danym zdaniu, ale nie wiemy, dlaczego tak się dzieje, a to wydaje się być kluczowe, jeśli chcemy nauczyć cudzoziemca języka polskiego. Podsumowując, badanie wykazało, że nauczyciele nie byli zaznajomieni z większością terminów i procesów gramatycznych tradycyjnie wprowadzanych na poziomie podstawowym. Aby zachować twarz, wielu wolało podać błędną odpowiedź, niż przyznać, że nie zna prawidłowej. Wśród rozwiązań autor

¹ mateusz.gaze@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 91-404 Łódź.

badania zaproponował podniesienie świadomości językowej wszystkich kształcących się nauczycieli i uwrażliwienie ich na glottodydaktyczne aspekty języka polskiego, dzięki czemu nasze szkoły staną się jeszcze bardziej przyjaznym miejscem dla uczniów z doświadczeniem migracji.

Słowa kluczowe: świadomość językowa, świadomość lingwistyczna, glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna, gramatyka funkcjonalna, nauczyciel, uczeń z doświadczeniem migracji, migracja, uchodźca, szkoły publiczne

METALINGUISTIC AWARENESS OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS TEACHING PEOPLE WITH A MIGRATORY BACKGROUND

Abstract: The Russian invasion of Ukraine in 2022 created a tremendous impact on the Polish education system. In 2023, Ukrainian refugees represent 4% of all students registered. The current study focused on metalinguistic awareness among 45 public school teachers who taught various subjects to students with a migratory background, mostly refugees from Ukraine. The sample included both elementary and secondary levels of education and the language in question was Polish, here understood as a foreign/second language. A questionnaire interview designed to check the informants' understanding of Polish functional grammar at A1 level served as a tool for data collection. As it turned out, four out of ten answers were incorrect or there was no answer at all. Alarmingly, only 29% of the responses were accurate. The questions that posed the biggest challenge were the distribution of prepositions (both semantic and structural), as well as noun inflection. Verb conjugation, on the other hand, was among the topics that the teachers knew quite well. Concluding, the study revealed that the teachers were not familiar with the majority of grammar terms and processes traditionally introduced at the elementary level. To keep face, many would rather offer an incorrect answer than admit to not knowing the correct one. Among the solutions, the author of the study suggested raising the linguistic awareness of all teachers in training and sensitizing them to the glottodidactic aspects of the Polish language, making our schools an even more welcoming place for immigrant students.

Keywords: metalinguistic awareness, linguistic awareness, functional grammar, teacher, student with a migratory background, migration, refugee, public school, public education in Poland

1. WSTĘP

Wojna rosyjsko-ukraińska jest bezsprzecznie wydarzeniem, które kształtuje cele i priorytety współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Już same dane statystyczne to potwierdzają. Od 24 lutego 2022 r., czyli dnia początku agresji Rosji na Ukrainę, granicę polską przekroczyło ponad 11,171 mln

uchodźców z zaatakowanego kraju. Łącznie do 17 kwietnia 2023 r. do Ukrainy wróciło ponad 9,43 mln osób. Oznacza to, że w Polsce pozostaje dalej ponad 1,74 mln uchodźców z tego kraju². Z danych przekazanych PAP przez Ministerstwo Edukacji i Nauki wynika, że na zakończenie roku szkolnego 2021/2022 w polskim systemie edukacji było ok. 182,6 tys. dzieci i uczniów będących ukraińskimi obywatelami, którzy przybyli do Polski po inwazji Rosji³. Te kilka miesięcy spędzonych w polskich szkołach miało być jedynie okresem przejściowym. Liczono, że (duża) część uczniów ukraińskich po wakacjach w 2022 r. wróci do swojego systemu edukacji⁴. Okazało się jednak, że na początku roku szkolnego 2022/2023 w polskich placówkach uczyło się 185 tys. ukraińskich dzieci. Liczba ta zatem wcale nie zmalała, a wręcz odwrotnie – nieznacznie wzrosła. Warto zauważyć, że jeśli chodzi o rok 2023, to ukraińscy uchodźcy stanowią 4% wszystkich zarejestrowanych uczniów. Tymczasowe pojawienie uczniów ukraińskich w polskiej szkole stało się zatem problemem systemowym polskich szkół, który wynikał głównie z bariery językowej. Należy również zaznaczyć, że według danych GUS polskie szkoły zatrudniły jedynie 401 nauczycieli z Ukrainy⁵. Zatem to polscy pracownicy oświaty, w większości bez odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego, zajęli się edukacją językową i przedmiotową uczniów z doświadczeniem migracji.

2. NAUCZYCIEL W MODELU GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Już w pierwszym modelu układu glottodydaktycznego osoba nauczyciela była uwzględniona jako jeden z 3 elementów (obok ucznia i kanału) (Gruca 1978). Kolejne schematy, choć rozbudowywane (por. Pfeiffer 2001), nie uwzględniały jako autonomicznego elementu kształcenia nauczyciela. Pojawia się on dopiero za sprawą Przemysława Gębała w roku 2014:

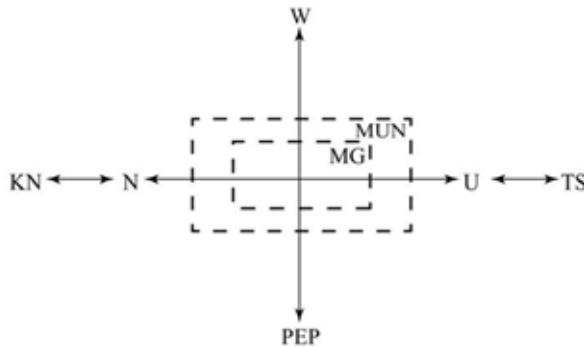
² <https://300gospodarka.pl/news/uchodzcy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> [17.04.2023].

³ <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z> [17.04.2023].

⁴ <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukrainskich-w-polskich-szkolach> [17.04.2023].

⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [17.04.2023].

Wykres 1. Układ glottodydaktyczny według P. Gębala (2014)



Źródło: opracowanie własne

Badacz wyróżnia w nim, zachowując propozycję Franciszka Gruczy, nauczyciela (N) i ucznia (U). Zauważa jednak, że czynnikami, które będą warunkować te dwa elementy układu, są: typ szkoły (TS) po stronie ucznia i kształcenie nauczyciela (KN). Przemysław Gębał dodaje, że „umiejscowienie wszystkich elementów na jednej osi ilustruje ich współzależność i łączliwość” (Gębał 2014, s. 41). To wiedza, umiejętności oraz kompetencje nauczyciela są czynnikami bardzo silnie wpływającymi na całość procesu uczenia się języka polskiego jako nierodzimego. Dlatego też piszący te słowa zdecydował się na zbadanie właśnie tego elementu, który, jak się okazało, może odgrywać kluczową rolę w przyswajaniu języka polskiego przez osoby z doświadczeniem migracji, a zwłaszcza uchodźców z Ukrainy.

3. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA, GLOTTODYDAKTYCZNA ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA

Świadomość językowa jest pojęciem ugruntowanym w lingwistyce – już przed wojną Stanisław Szober definiował ją jako uzmysłowienie sobie przez użytkowników danego języka nie tylko tego, co mówią, lecz również tego, w jaki sposób mówią (Szober 1937). Nie oznacza to jednak, że świadomość językowa jest pojęciem jednoznacznym. Kolejne definicje kładły nacisk na inne jej aspekty, np. ocenę poprawności innowacji językowej (STJ 1968, s. 568) czy zdolność formułowania sądów o języku (poprawności, wartości stylistycznej,

relacji między składnikami języka (EJO 1993, s. 554). Ważne dla niniejszej pracy jest rozstrzygnięcie Mariana Bugajskiego, który odróżnia świadomość językową od świadomości lingwistycznej. Tę drugą rozumie jako „znajomość zasad budowy i rozwoju języka oraz reguł dotyczących posługiwania się nim” (Bugajski 2007, s. 48). Badacz odróżnia ją od tzw. świadomości językowej, która nie wymaga znajomości reguł systemowych (Bugajski 2007, s. 47). Cechuje ona językowych nie-specjalistów, którzy, choć używają języka intencjonalnie, refleksyjnie, w ocenie rozmaitych form językowych kierują się przede wszystkim intuicją (na podobne cechy wskazują: Markowski 2005, s. 123–124 i Bakuła 2012, s. 10). Świadomość lingwistyczna winna natomiast charakteryzować językoznawców, ekspertów, których sądy o języku umotywowane są naukową wiedzą lingwistyczną. Świadomość językowa jest więc pojęciem szerszym i przysługującym większej liczbie użytkowników polszczyzny.

Wielu badaczy ogranicza się w swoich naukowych rozważaniach do wyróżnienia tylko pierwszego z pojęć, jednak wnikliwa lektura prac pozwala przyjąć, że zjawisko świadomości lingwistycznej, choć nienazwane w ten sposób, jest przez nich zauważane i opisywane (por. Zgółka 1996; Maćkowiak 2005; Perużyńska 2005; Słaby-Góral 2014).

Iwona Słaby-Góral już prawie 10 lat temu zauważyła, że należy wyodrębnić w lingwistyce językoznawstwo glottodydaktyczne, które jest jej pełnoprawną subdyscypliną, uwzględniającą tzw. filtr glottodydaktyczny, ponieważ choć językoznawstwo glottodydaktyczne bazuje na dokonaniach językoznawstwa opisowego czy stosowanego, to uwzględnia specyfikę glottodydaktyczną, wymuszającą zazwyczaj spojrzenie na podstawy języka, które często nie interesują językoznawców nie-glottodydaktyków (a nawet nie są przez nich uzmysławiane). Glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna natomiast to nie tylko znajomość zasad budowy języka oraz reguł systemowych istotnych dla sprawnego i poprawnego posługiwania się nim. Rozumie się ją jako eksplicytną wiedzę o strukturze systemu językowego niezbędną do nauczania języka jako obcego; umiejętność zauważenia reguł, zależności, analogii, tak, by w praktyce móc stosować je w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego. Dotyczy ona najprostszych elementów systemu i korelacji pomiędzy nimi (Gaze, Karasek 2019).

4. CEL, GRUPA I METODA BADAWCZA

Celem niniejszego badania było określenie poziomu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nauczycieli zajmujących się kształceniem językowym uczniów ukraińskich. Badaniem tym objęto 45 nauczycieli polskich

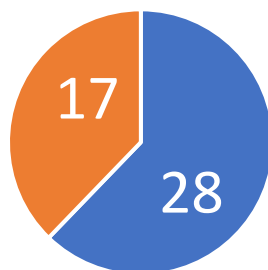
szkół publicznych z Polski centralnej (Łodzi i okolic). Nie uwzględniono nauczycieli szkół prywatnych, by wykluczyć czynniki ekonomiczne⁶ mogące wpływać na motywację nauczycieli do zdobycia odpowiedniego przygotowania do nauczania języka polskiego jako obcego. W badaniu uczestniczyło 38 kobiet i 7 mężczyzn, co jest związane z postępującą feminizacją zawodu nauczyciela w polskiej szkole. Nie zaobserwowano jednak korelacji między płcią a poprawnością udzielanych odpowiedzi. W badanej grupie tylko 8 nauczycieli uczyło polskiego jako obcego przed wojną, 37 zaczęło uczyć po inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 r. Tylko 5 osób posiadało (pełne) przygotowanie glottodydaktyczne (4 osoby ukończyły specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w trakcie studiów filologicznych, 1 osoba ukończyła dodatkowe studia podyplomowe), 11 osób odbyło kursy minimum, które organizowano chwilę po wybuchu wojny⁷, 29 osób było bez żadnego przygotowania glottodydaktycznego. Planując badanie, pierwotnie chciano uwzględnić w wynikach przedmiot, który jest wykładany przez nauczycieli, by pokazać, jak z zagadnieniami gramatyki funkcjonalnej radzą sobie nauczyciele poszczególnych dziedzin. Niestety nie można było uwzględnić tego czynnika, ponieważ aż 28 nauczycieli (62% badanych) uczy więcej niż 1 przedmiotu⁸.

⁶ Nauczyciele w szkołach prywatnych często nie są objęci przepisami tzw. Karty nauczyciela, a tym samym ich wynagrodzenie jest zwykle wyższe od pensji nauczyciela w szkole publicznej, co związane jest z niezależnym źródłem finansowania, ale i obowiązkami nauczyciela czy wymaganiami stawianymi wobec niego w placówce prywatnej. W szkołach publicznych wynagrodzenie nauczycieli jest względnie jednakowe (uzależnione jest w zasadzie od stażu pracy, poziomu awansu zawodowego i rodzaju placówki – szkoła podstawowa czy ponadpodstawowa).

⁷ Niektóre ośrodki akademickie, w tym Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, organizowały kursy minimum glottodydaktyki polonistycznej. Dla przykładu kurs zorganizowany przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ obejmował 10 godzin kształcenia, w skład którego wchodziły: podstawy metodyki nauczania gramatyki, słownictwa, wymowy, pisowni, sprawności językowych, warsztat lektora, podstawy prostej komunikacji i psychologiczne podstawy pracy z uchodźcą.

⁸ Badaniem objęci byli nauczyciele uczący: języka polskiego, języka angielskiego, języka hiszpańskiego, języka niemieckiego, edukacji wczesnoszkolnej, plastyki, muzyki, przyrody, edukacji dla bezpieczeństwa, wychowania fizycznego, biologii, historii, wiedzy o społeczeństwie, etyki oraz nauczyciele świetlicy i biblioteki. Siedmioro nauczycieli uczyło 3 i więcej przedmiotów.

Wykres 2. Grupa badawcza – liczba nauczanych przedmiotów

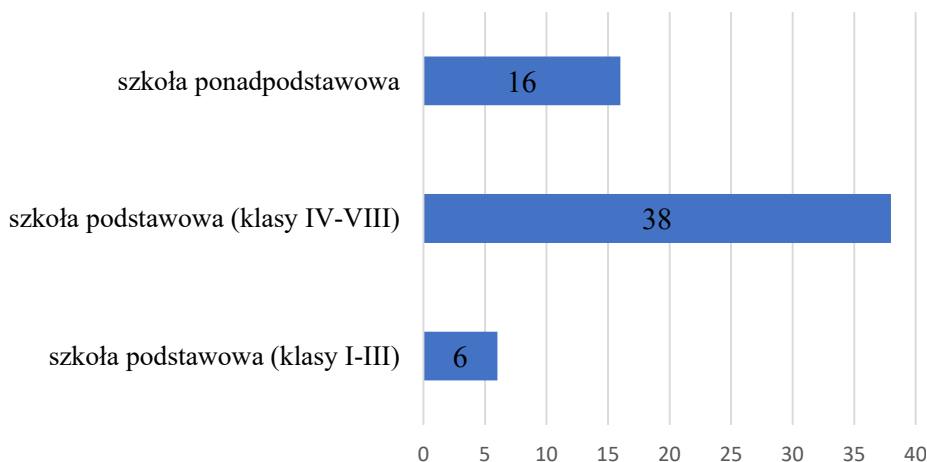


- Liczba nauczycieli uczących więcej niż 1 przedmiotu
- Liczba nauczycieli uczących 1 przedmiotu

Źródło: opracowanie własne

Jako czynnika warunkującego poziom glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nie uwzględniono również typu szkoły związanego z podziałem na poziomy edukacji, ponieważ aż 15 nauczycieli (1/3 badanych) w roku szkolnym 2022/2023 uczyło na różnych poziomach edukacji.

Wykres 3. Miejsce pracy nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

W badaniu zastosowano metodę wywiadu kwestionariuszowego, tzn. respondenci odpowiadali ustnie na zadawane im pytania. Mieli nieograniczony czas na odpowiedź, mogli wrócić do pytań, które sprawiały im problem,

a przykłady ilustrujące dane zagadnienia były wydrukowane. Badani odpowiedzieli na 17 pytań⁹ z zakresu gramatyki funkcjonalnej odnoszącej się do zagadnień z poziomu A1, tj.:

- fleksji werbalnej (np. dlaczego czasownik *studiować* odmienia się *studiuję, studiujesz*, a nie *studiowam, studiowasz?*),
- fleksji imiennej (np. dlaczego przymiotnik *niebieski* ma końcówkę fleksyjną *-i*, a przymiotnik *dobry* *-y?*),
- składni (np. dlaczego mówimy: *Ania jest sympatyczną dziewczyną* (narzędnik), ale *Ania to jest sympatyczna dziewczyna* (mianownik)?).

Wybór takiej metody uwarunkowany był przede wszystkim dwoma czynnikami. W badaniu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej studentów specjalizacji glottodydaktycznej, przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego (Gaze, Karasek 2019), wykorzystano metodę kwestionariusza ankietowego (nie wywiadu), co spowodowało, że część pozyskanych odpowiedzi była niepełna, a tym samym niemiarodajna (nie było wiadomo, czy wynika ona z nieznajomości zasad gramatyki funkcjonalnej, czy może ze względów technicznych jest zbyt skrótowa – np. brak miejsca na wyczerpującą odpowiedź, zmęczenie respondentów, skrót myślowy). Przy wywiadzie takie odpowiedzi również się pojawiały, ale wtedy respondenci byli proszeni o rozwinięcie odpowiedzi lub zadawano dodatkowe pytanie (najczęściej było to proste zdanie „dlaczego tak?”). Co więcej, taka sytuacja jest przecież dość częsta na lekcji jpjo/d, kiedy to uczeń dopytuje czy prosi o doprecyzowanie. Drugim czynnikiem wpływającym na wybór takiej metody było „zmęczenie” nauczycieli ankietami. Wstępne rozmowy pokazały, że nauczycieli w ostatnim czasie byli proszeni o wypełnienie bardzo wielu kwestionariuszy i prośba o rozwiązanie kolejnego mogła zostać zignorowana lub potraktowana nieodpowiednio starannie. Wywiad ponadto pozwalał na zweryfikowanie samodzielności udzielanych odpowiedzi. Mimo że metoda ta wymagała większego nakładu pracy i była dużo bardziej czasochłonna, to pozwoliła zebrać dużą liczbę odpowiedzi, a materiał jest bardziej wiarygodny i miarodajny.

5. WYNIKI WYWIADU KWESTIONARIUSZOWEGO

Ze względów objętościowych zostaną przedstawione jedynie wybrane wyniki oraz dane liczbowe uśredniające najważniejsze zagadnienia, np. dystrybucję końcówek poszczególnych przypadków. Kwestionariusz otwierało pytanie dotyczące dystrybucji końcówek przymiotnika w rodzaju męskim

⁹ Lista wszystkich pytań znajduje się w aneksie zamieszczonym na końcu artykułu.

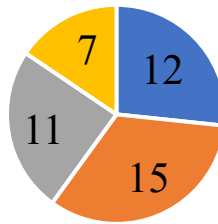
w mianowniku liczby pojedynczej: *Dlaczego przymiotnik niebieski ma końcówkę fleksyjną „-i”, a przymiotnik dobry „-y”?* 20 osób odpowiedziało poprawnie, 11 udzieliło odpowiedzi częściowo dobrej (zwykle była to odpowiedź zbyt szeroka: „po spółgłoskach tylnojęzykowych *k, g, h/ch* piszemy *i*”). 10 osób udzieliło odpowiedzi błędnej (np. *bo to inny rodzaj, bo niebieski jest kolorem, bo odnoszą się do innych kategorii semantycznych, „niebieski” jest wyjątkiem*), a 4 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Jest to jedna z podstawowych zależności w dystrybucji końcówek przypadków. Co więcej, nie dotyczy ona tylko rodzaju męskiego przymiotnika w mianowniku liczby pojedynczej. Przecież w innych przypadkach (np. w narzędniku – „ładnym” a „niebieskim”) „y” też jest zastępowane przez „i”. Dziwi więc duży odsetek odpowiedzi błędnych i niepełnych.

Dwa pytania odnosiły się do zagadnień składniowych związanych z mianownikiem i narzędnikiem. Na pytanie, *dlaczego mówimy Ania jest sympatyczną dziewczyną (narzędnik), ale Ania to jest sympatyczna dziewczyna (mianownik)*, 12 osób udzieliło właściwej i wyczerpującej odpowiedzi, ponad połowa badanych (24) udzieliła odpowiedzi częściowo poprawnej (najczęściej ankietowani odwoływali się do pytań przypadków *kim/kto*, co uznano za częściowo poprawne, ponieważ większość ankietowanych pracuje z uczniami z Ukrainy, dla których językiem pierwszym jest język słowiański opierający się na deklinacji; gdyby jednak odnieść te odpowiedzi do grup niesłowiańskich, to byłyby one niepoprawne), a 9 osób odpowiedziało niepoprawnie (np. *czasownik „jest” narzuca konstrukcję przymiotnikową, po „to” występuje bezokolicznik, mianownik używany jest w zdaniach bezpodmiotowych, mianownik występuje w równoważnikach zdań*). Dużo gorsze wyniki pojawiały się przy pytaniu, w którym należało rozstrzygnąć, *dlaczego w zdaniu Ania jest miła przymiotnik postawiony jest w mianowniku, a w zdaniu Ania jest miłą dziewczyną występuje narzędnik*. Tylko 7 osób udzieliło właściwej odpowiedzi, 15 częściowo poprawnej, ale niepełnej, aż 13 osób odpowiedziało niewłaściwie (*bo miły to cecha charakteru, bo to orzeczenie słowno-imienne, bo zdanie „Ania jest miła” jest zdaniem pojedynczym, bo w zdaniach nierozwiniętych używa się mianownika, bo w równoważnikach zdań konieczny jest mianownik*), a 10 nie umiało udzielić żadnej odpowiedzi. Jak widać, zagadnienia składniowe powodują jeszcze większe problemy niż sama fleksja. Niepokoi ponadto kolejny fakt – odpowiedzi błędne często wskazują na nierozumienie podstawowych pojęć językoznawczych, często z poziomu szkoły podstawowej (równoważnik zdania, zdanie pojedyncze). Można zatem przypuszczać, że poziom świadomości lingwistycznej ankietowanych (nie glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej) czy poziom znajomości gramatyki opisowej na poziomie szkoły podstawowej (nie gramatyki funkcjonalnej) również byłby niski i wskazywał na wiele braków.

Zasadę negacji dopełnienia bliższego postawionego w bierniku (dlaczego mówimy: *Ania lubi pizzę* (biernik), ale *Michał nie lubi pizzy* (dopełniacz)?¹⁰) umiało wskazać tylko 12 respondentów, 14 osób dokonało daleko idącego uogólnienia (*zawsze po „nie” stawiamy dopełniacz*), 17 osób wyjaśniło tę zależność niewłaściwie (np. *zdania różnią się podmiotem, mamy inny rodzaj, uwarunkowane jest to szykiem zdania*), 2 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Odpowiedzi nieprawidłowe wzbudzają olbrzymi niepokój, wydaje się, że lepsze byłoby stwierdzenie „nie wiem”, czyli nieudzielenie żadnej informacji niż wprowadzanie w błąd uczącego się.

Zagadnienia z zakresu fleksji imiennej i składni pokazały, że nauczyciele dość słabo radzą sobie z tymi zagadnieniami. Uśrednione wyniki¹¹ prezentują się następująco:

Wykres 4. Fleksja imienna – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

27% badanych umiało udzielić prawidłowej, pełnej odpowiedzi. 33% udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej lub wytłumaczenie było niepełne. Należy tutaj podkreślić, że uwzględniano jako odpowiedzi częściowo poprawne te, które odwoływały się do pytań przypadków, a tym samym mogły być czytelne dla dzieci ukraińskich; dla osób z pierwszym językiem niestowiańskim byłyby one niezrozumiałe. Aż 24% odpowiedzi było błędnych. Absurdalność niektórych odpowiedzi wskazuje na brak elementarnej wiedzy z zakresu gramatyki opisowej na poziomie szkoły podstawowej oraz bardzo niskiej refleksji

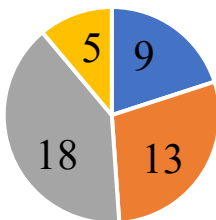
¹⁰ Oczekiwano prostego wyjaśnienia – negacja biernika wymusza dopełniacz, czyli *lubię pierogi* (+B), *nie lubię pierogów* (+D).

¹¹ Dotyczące pytań 1–8 z aneksu.

glottodydaktycznej (a może i nawet braku tejże). W 16% przypadków nie udzielono żadnej odpowiedzi, co – wobec dużej częstotliwości odpowiedzi błędnych – może być lepszą strategią.

Druga część pytań¹² odnosiła się do przyimków i ich dystrybucji strukturalnej (połączenia z czasownikami ruchu i statycznymi) oraz semantycznej (połączenia odpowiednich przyimków z grupami rzeczowników określających miejsca zamknięte, otwarte, wyspy, akweny, góry, osoby etc.). Na pytanie, dlaczego mówimy: *Kasia pojechała na grzyby* (biernik), ale *Kasia była na grzybach* (miejscownik)?, 8 osób odpowiedziało właściwie, 6 udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej (np. *jest się na czymś*), ponad połowa odpowiedzi (24) była zła (np. *zależy to od aspektu czasownika, związane jest to ze stroną czasownika, bo to czynność nieskończona, bo czasownik dokonany*), 7 osób nie udzieliło odpowiedzi. Nieco inne wyniki osiągnięto w pytaniu o to, dlaczego mówimy: *poszedłem do restauracji*, ale *poszedłem na obiad*. 9 osób odpowiedziało właściwie, 19 udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej (zwykle ankietowani nie umieli zaklasyfikować „obiadu” do „akcji/wydarzenia”, więc padały odpowiedzi, że „to nie miejsce”, „to nie konkretne miejsce”, „nie możemy zapytać o obiad gdzie”), 15 osób odpowiedziało źle (np. *miejsce zawsze łączy się z przyimkiem „do”, „obiad” to wyjątek, słowa te różnią się rodzajem, obiad jest określony, a restauracja nie*), 2 osoby nie umiały udzielić odpowiedzi na to pytanie. Uśrednione wyniki dotyczące dystrybucji przyimków prezentuje poniższy wykres:

Wykres 5. Dystrybucja przyimków – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

¹² Pytania od 9 do 12.

Jak widać, stosunek odpowiedzi poprawnych/częściowo poprawnych do niepoprawnych/braku odpowiedzi jest w zasadzie 1:1. Odpowiedzi poprawnych i częściowo poprawnych jest o 10% mniej niż w przypadku fleksji imiennej. Zagadnienie to nastęrczało badanym najwięcej problemów. Wydaje się również, że najlepiej świadczy o braku glottodydaktycznej refleksji nad językiem. Podobne wyniki osiągnięto, badając studentów (a zatem adeptów) specjalizacji nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (Gaze, Karasek 2019). Dystrybucja przyimków nie jest kłopotliwa dla rodzimych użytkowników polszczyzny, a zatem nie stanowi ona przedmiotu refleksji nie-ekspertów. Nie dziwi więc fakt, że refleksja natury glottodydaktycznej, a zatem zmuszającej do spojrzenia na język jeszcze inaczej, na jego najmniejsze elementy, jest na najniższym poziomie.

Trzecia część pytań odnosiła się do problemów z zakresu fleksji werbalnej i obejmowała zagadnienia z zakresu koniugacji w czasie terażniejszym, iteratywności i aspektu. W pytaniach, które wymagały zauważenia różnych typów koniugacyjnych, badani radzili sobie bardzo dobrze. Na pytanie, dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownika *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowasz*, 14 osób odpowiedziało właściwie, 29 osób udzieliło poprawnej, ale niepełnej odpowiedzi (zwykle badani nie odnosili się do konkretnych typów koniugacyjnych), 2 osoby odpowiedziały źle (*cudzoziemiec pomylił czasy, cudzoziemiec pomylił aspekt*).

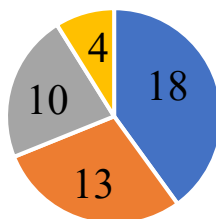
Trochę gorzej wypadło pytanie, dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć „Ty bioresz prysznic rano?”, w którym należało zauważyć przeniesienie form w obrębie jednego czasownika (*biorę, bierzesz*), a nie między typami koniugacji. 18 osób odpowiedziało prawidłowo, ale tylko 9 osób udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej, co zapewne uwarunkowane jest tym, że jeśli ktoś zauważył mechanizm błędu, to umiał go opisać. 15 osób udzieliło odpowiedzi niepoprawnej (np. *pomieszzał koniugacje, przeniósł schemat odmiany z innej koniugacji, skontaminował czasowniki, nie zrozumiał czasownika*), a 3 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi.

Najlepiej wypadło pytanie, w którym należało zauważyć i opisać czasowniki iteratywne (dlaczego mówimy: *Zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem*, a nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*). Aż 29 osób odpowiedziało poprawnie, 11 udzieliło odpowiedzi niepełnej (najczęściej odnieszono jedynie czasownik *jeździć* do rutyny, nie potrafiiono odnieść do jakiegś kategorii czasownika *jechać*). 5 odpowiedzi było błędnych (np. *czasowniki różnią się aspektem, jechać to czasownik dokonany, jeżdżę nie jest w czasie terażniejszym*). Najgorzej natomiast w tej części zagadnień badani radzili sobie z aspektem. Na pytanie dlaczego mówimy: *Od pierwszej do drugiej jadłem obiad (a nie zjadłem)*? 12 respondentów odpowiedziało właściwie, 5 udzieliło

odpowiedzi niepełnej, 20 odpowiedziało źle (np. *czynność skończona, czynność trwa do teraz, różny aspekt, różny tryb*), 8 osób nie umiało udzielić odpowiedzi na to pytanie.

Uśrednione wyniki w pytaniach dotyczących fleksji werbalnej prezentują się następująco:

Wykres 6. Fleksja werbalna – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

Ta część ankiety wypadła najlepiej. 40% odpowiedzi było prawidłowych, a ponad 1/3 (33%) – prawidłowych lub częściowo prawidłowych. 22% (nieco ponad 1/5) to odpowiedzi niewłaściwie. Tak jak w przypadku dwóch wcześniejszych części odpowiedzi te świadczą o nieznanym poziomie gramatyki opisowej języka polskiego na podstawowym poziomie. Mylone są ze sobą kategorie: czasu, strony, trybu czy aspektu. W 16% przypadków nie udzielono żadnej odpowiedzi, co stanowi najmniejszy odsetek w analizowanych częściach. Wyniki te nie dziwią. Wydaje się, że kategorie gramatyczne czasownika, a zarazem prawa nimi rządzące, pojawiają się w wielu językach obcych (nie tylko słowiańskich), a tym samym są uzmysławiane przez badanych. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że świadczą one o istnieniu uniwersalnej glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej. Nauczyciele umieją dostrzec tę zależność w przykładach z języka polskiego.

6. ANKIETA ZADOWOLENIA

Ciekawe spostrzeżenia poczyniono dzięki krótkiej ankiecie zadowolenia, którą przeprowadzono na chwilę przed rozpoczęciem badania i zaraz po nim. Respondent miał za zadanie określić swój poziom zadowolenia na dziesięciopunktowej skali. Tylko u 6 badanych poziom zadowolenia się nie zmienił, a u 39 zmalał. Średnia różnica poziomu zadowolenia wynosiła aż 4,5 punktu. Jako najczęstsze powody wymieniano: zmęczenie (15), uświadomienie sobie braków (12), ból głowy (8), zła pogoda (4). Na pewno ważne jest, że badani zdali sobie sprawę z braków wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i że wywołało to u nich spadek zadowolenia (wydaje się, że wtedy nauczyciele ci będą chcieli te braki uzupełnić, a tym samym zdobyć odpowiednie kompetencje do uczenia jppo/d). Warto jednak zauważyć, że ok. 40% wszystkich odpowiedzi było złych (lub ich nie było), a zatem to ok. 18 badanych (lub więcej) powinno wskazać jako najważniejszy czynnik spadku zadowolenia uświadomienie sobie braków. 6 ankietowanych nie przyznało się do własnych braków w tym zakresie.

7. PODSUMOWANIE

Badanie pokazało bardzo duże braki wśród nauczycieli szkół publicznych uczących języka polskiego jako obcego, głównie uchodźców z Ukrainy. Uśrednione wyniki pokazują, że 40% wszystkich odpowiedzi stanowiły te niepoprawne lub nauczyciele nie umieli w ogóle odpowiedzieć na postawione pytania. Tym bardziej jest to wynik niepokojący, że większość odpowiedzi błędnych wskazywała, że nauczyciele mają problem z gramatyką opisową na poziomie szkoły podstawowej. Respondenci nie rozumieją elementarnych terminów i je mylą, gdy odnoszą je do materiału językowego. Część odpowiedzi była wręcz absurdalna, co nie może wynikać tylko z nieznajomości czy pomylenia zagadnienia gramatycznego. Chciałbym zaryzykować tezę, że część błędnych odpowiedzi uwarunkowana była tym, że nauczyciele nie umieją przyznać się do niewiedzy. Myślą, że straciliby twarz. Wołają więc odpowiedzieć niewłaściwie. Jest to bardzo niepokojąca sytuacja, ponieważ może ona destrukcyjnie wpływać na proces akwizycji językowej uczniów z doświadczeniem migracji. Na pojawienie się odpowiedzi absurdalnych mógł mieć wpływ tzw. efekt respondencki (*respondent bias*) (Mayntz, Holm, Hübner 1985, s. 147–155). Respondentami byli w większości nauczyciele z długoletnim stażem pracy, u których demaskowanie niewiedzy przez młodszego od nich przeprowadzającego badanie

mogło wywołać niechęć wobec badania. Odpowiedzi poprawne i częściowo poprawne stanowiły 60% wszystkich odpowiedzi, ale odpowiedzi pełne stanowiły tylko 29%. Taka sytuacja pokazuje, że konieczne jest kształcenie nauczycieli w zakresie nauczania języka polskiego jako nierodzimego. Nie mam tutaj na myśli tylko studiów podyplomowych. Wszak te funkcjonują już od dawna na wielu państwowych i prywatnych uczelniach. Warto pomyśleć nad rozwiązaniem systemowym. Na studia podyplomowe zapiszą się tylko ci, którzy chcą zająć się nauczaniem jppo/d w większym wymiarze godzin. Tak naprawdę każdy nauczyciel uczący w polskiej szkole wcześniej czy później będzie miał do czynienia z uczniem z doświadczeniem migracji, dla którego powinno się zindywidualizować metody, uwzględniając te wypracowane przez glottodydaktykę polonistyczną. Odpowiednie opanowanie języka edukacji szkolnej wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli, a nie tylko tego, z którym dziecko ma dodatkowe godziny języka polskiego. Może warto więc wprowadzić elementy metodyki nauczania języka polskiego jako nierodzimego jako moduł obowiązkowy dla specjalności nauczycielskich. Tak jak obowiązkowe w takich modułach są, bez względu na nauczany przedmiot, psychologia, pedagogika czy emisja głosu, tak obowiązkowe powinny być podstawy metodyki języka polskiego jako nierodzimego.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10(20), s. 9–20.
- Bugański M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Gaze M., Karasek M., 2019, *Świadomość lingwistyczna (przyszłych) lektorów języka polskiego jako obcego – kilka uwag o znajomości fleksji imiennej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 139–148. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.08>
- Gębał P.E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 10, s. 37–49.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej* [STJ], Warszawa.
- Gruca F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 1, s. 3–35.
- Maćkowiak K., 2005, *Historyczna świadomość językowa w badaniach lingwistycznych*, „Język Polski”, z. 1, s. 1–7.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P., 1985, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa.
- Perużyńska I., 2005, *Świadomość językowa studentów filologii polskiej Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku*, „Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska”, z. 4, s. 215–233.

- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Polański K. (red.), 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* [EJO], Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Słaby-Góral I., 2014, *Nauczyciel uczy się przez całe życie*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 229–249.
- Szober S., 1937, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, Warszawa.
- Zgółka T., 1996, *Warstwy świadomości językowej*, w: E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, Warszawa, s. 13–19.

Netografia:

- <https://300gospodarka.pl/news/uchodzczy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> [17.04.2023].
- <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukrainskich-w-polskich-szkolach> [17.04.2023].
- <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z> [17.04.2023].
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [17.04.2023].


ANEKS

1. Dlaczego przymiotnik *niebieski* ma końcówkę fleksyjną „-i”, a przymiotnik *dobry* „-y”?
2. Dlaczego w bierniku mówimy: *Jan ma komputer* (zerowa końcówka fleksyjna), ale *Jan ma syna* (kończówka „-a”)?
3. Dlaczego mówimy: *Ania jest sympatyczną dziewczyną* (narzędnik), ale *Ania to jest sympatyczna dziewczyna* (mianownik)?
4. Dlaczego mówimy: *Ania jest miła* (mianownik), ale *Ania jest miłą dziewczyną* (narzędnik)?
5. Dlaczego mówimy: *Ania lubi pizzę* (biernik), ale *Michał nie lubi pizzy* (dopełniacz)?
6. Jak wytłumaczyć dystrybucję form zaimka osobowego „on” w bierniku: *jego* (*Jego lubię, bo jest moim przyjacielem*), *go* (*Nie lubię go, bo mnie zawiódł*), *niego* (*Czekam na niego od pięciu minut*)?
7. Dlaczego mówimy: *27 lat*, ale *42 lata*.
8. Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć: *Jan jest dobrą mężczyzną*?
9. Dlaczego mówimy: *Kasia pojechała na grzyby* (biernik), ale *Kasia była na grzybach* (miejsownik)?
10. Dlaczego mówimy: *Magda opalala się nad rzeką* (narzędnik), ale *Magda poszła nad rzekę* (biernik)?
11. Dlaczego mówimy: *poszedłem do szkoły*, ale *poszedłem na boisko*?
12. Dlaczego mówimy: *poszedłem do restauracji*, ale *poszedłem na obiad*?

13. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowasz*?
14. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *pisać* jako: *ja pisam, ty pisasz*?
15. Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć *Ty bioresz prysznic rano*?
16. Dlaczego mówimy: *Zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem* (nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*)?
17. Dlaczego mówimy: *od pierwszej do drugiej jadłem obiad* (a nie: *zjadłem*)?

NAUCZANIE PODSYSTEMÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WSPÓŁCZESNE CELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

*Iwona Kaproń-Charzyńska*¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5798-2592>

W KIERUNKU ROZUMIENIA STRUKTURY JĘZYKA, CZYLI PO CO I JAK KSZTAŁTOWAĆ ŚWIADOMOŚĆ MORFOLOGICZNĄ CHIŃSKOJĘZYZYCHNYCH STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwości kształtowania świadomości morfologicznej jako elementu świadomości metajęzykowej, odgrywającego istotną rolę w percepcji i produkcji językowej w nauczaniu/ uczeniu się języka polskiego jako obcego. Podjęto w nim refleksję teoretyczną nad ujęciami morfologii, problemami metodyki nauczania zagadnień morfologicznych w kontekście relacji fleksja – słowotwórstwo i przedstawiono propozycje praktycznych rozwiązań dydaktycznych, stanowiące rezultat doświadczeń z pracy ze studentami, dla których językiem pierwszym jest język chiński. Do realizacji założonego celu posłużyły metoda analizy i krytyki piśmiennictwa, metoda analizy i konstrukcji logicznej oraz metoda indywidualnych

¹ ikap@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Języka Polskiego, Instytut Językoznawstwa, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

przypadków oparta na analizie wyodrębnionego procesu dydaktycznego. Przedstawione rozważania stanowią przyczynek do dalszych badań nad metodyką nauczania gramatyki i słownictwa w ramach glottodydaktyki polonistycznej z uwzględnieniem języka pierwszego ucznia.

Słowa kluczowe: świadomość metajęzykowa, morfologia, glottodydaktyka, język polski jako obcy, język chiński

TOWARDS AN UNDERSTANDING OF LANGUAGE STRUCTURE, OR WHY AND HOW TO SHAPE THE MORPHOLOGICAL AWARENESS OF CHINESE-SPEAKING STUDENTS LEARNING POLISH

Abstract: The purpose of the article is to draw attention to the possibilities of forming morphological awareness as an element of metalinguistic consciousness, which plays an important role in perception and linguistic production in teaching/learning Polish as a foreign language. The author undertakes a theoretical reflection on the approaches to morphology, the problems of the methodology of teaching morphological issues in the context of the relationship between inflection and vocabulary, and presents proposals for practical teaching solutions, which are the result of her experience of working with students for whom Chinese is the first language. She uses the method of literature analysis and criticism, the method of analysis and logical construction, as well as the method of individual cases based on the analysis of a separate didactic process to achieve her goal. The considerations made contribute to further research on the methodology of teaching grammar and vocabulary within the framework of Polish language glottodidactics, taking into account the language of the first learner.

Keywords: metalinguistic awareness, morphology, glottodidactics, Polish as a foreign language, Chinese language

1. WSTĘP

Podjęte w artykule rozważania koncentrują się wokół pojęcia świadomości metajęzykowej i stanowią rezultat refleksji teoretycznej oraz wynikających z niej praktycznych rozwiązań glottodydaktycznych, których celem jest zwrócenie uwagi na możliwości budowania świadomości morfologicznej w kontekście jej roli w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego jako obcego przez osoby dorosłe z pierwszym językiem chińskim. Konieczność przekazania wiedzy z zakresu słotwórstwa polszczyzny studentom z pierwszym językiem chińskim w ramach zajęć z gramatyki języka polskiego, realizowanych w wymiarze 30 godzin

dydaktycznych w roku akademickim 2021/2022 oraz 2022/2023 na drugim roku filologii polskiej jako obcej, kierunku studiów prowadzonym na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu², stała się dla mnie jako prowadzącej zajęcia impulsem do rozważań nad sposobem organizacji i realizacji procesu dydaktycznego.

Osoby chińskojęzyczne uczestniczące w moich zajęciach, zarówno w roku akademickim 2021/2022, jak i w roku akademickim 2022/2023, to studenci polonistyki na chińskich uniwersytetach, którzy w ramach umowy o współpracy z UMK przybyli do Torunia, gdzie podjęli naukę na filologii polskiej jako obcej od trzeciego semestru studiów. W tamtym czasie byli po dwóch latach studiów filologicznych, a ich znajomość polszczyzny sytuowała się na poziomie od A2 do B1+. Trzeba jednak podkreślić, że od momentu przybycia do Polski szybko podnosili swoje kompetencje językowe i komunikacyjne dzięki immersji językowej. Udział w prowadzonych przeze mnie zajęciach był dla nich pierwszą okazją do zapoznania się z opisem morfologicznym i słowotwórczym polszczyzny w formule zajęć z gramatyki opisowej, a więc w formule odmiennej od tej, z którą zetknęli się w czasie zajęć z praktycznej nauki języka polskiego, prowadzonej najpierw w Chinach, a potem w Polsce. Różnice systemowo-strukturalne między językami polskim i chińskim, stanowiące prawdopodobne przeszkody w nierozumieniu przez osoby chińskojęzyczne utrwalonej w dydaktyce polonistycznej opozycji fleksja – słowotwórstwo, skłoniły mnie do postawienia pytania: w jaki sposób w ramach nauczania jpjo budować świadomość morfologiczną osób z pierwszym językiem chińskim w oparciu o koncepcję morfologii rozumianej jako opis gramatyki wyrazu, by zrealizować założone efekty kształcenia.

Zasadnicza część artykułu, którego celem jest próba odpowiedzi na postawione pytanie, została poświęcona problemom teoretycznym: ujęciom morfologii, pojęciu świadomości (meta)językowej i morfologicznej, zagadnieniom morfologicznym w nauczaniu jpjo oraz propozycji rozwiązań praktycznych w zakresie sposobu kształtowania świadomości morfologicznej studentów chińskojęzycznych w kontekście jej roli w percepcji i produkcji językowej. Do realizacji postawionego celu posłużyły metody stosowane w naukach humanistycznych, w tym w glottodydaktyce: sprawdzająca się na pierwszym etapie poznania naukowego

² Filologia polska jako obca na UMK to kierunek studiów pierwszego stopnia o profilu ogólnoakademickim dla obcokrajowców. Program kierunku obejmuje intensywną naukę języka polskiego oraz przedmiotów mających na celu pogłębienie wiedzy z zakresu nauki o języku, polskiej literatury, kultury i realiów życia. W jego ramach w obrębie przedmiotów z zakresu nauki o języku jest realizowana gramatyka języka polskiego w wymiarze 90 godzin – po 30 godzin w drugim, trzecim i czwartym semestrze studiów (w pierwszym semestrze studiów jako odrębny przedmiot realizowana jest fonetyka). W czasie zajęć konwersatoryjnych studenci zapoznają się w kolejności odpowiadającej wymienionym semestrom z zagadnieniami fleksji, słowotwórstwa i składni języka polskiego.

metoda analizy i krytyki piśmiennictwa, metoda analizy i konstrukcji logicznej oraz metoda indywidualnych przypadków oparta na analizie wyodrębnionego procesu dydaktycznego. Podjęte rozważania stanowią przyczynek do dalszych badań nad rolą świadomości metajęzykowej w nauczaniu/uczeniu się gramatyki i leksyki osób uczących się jpjo. W tym tekście, zgodnie z postawionym celem, skupiam uwagę na przedstawieniu propozycji rozwiązań dydaktycznych i zarysowaniu niezbędnego dla ich zrozumienia tła teoretycznego.

2. UJĘCIA MORFOLOGII

W literaturze przedmiotu spotykamy dwa podstawowe ujęcia morfologii jako nauki. W jednym z nich za cel stawia się opis gramatyki wyrazu, jego wewnętrznej struktury, obejmujący opis form fleksyjnych (przedmiot zainteresowania fleksji) i jednostek słownikowych (przedmiot zainteresowania słowotwórstwa). W jego ramach buduje się opozycję między fleksją a słowotwórstwem oraz przeciwstawia morfologię składni, która ma zajmować się opisem zewnętrznych funkcji wyrazu i uwzględniać relacje, w jakie wchodzi on z innymi wyrazami (Laskowski 1998, s. 27). W drugim ujęciu morfologię definiuje się jako naukę o morfemach, kładąc nacisk na pojęcie morfemu jako najmniejszej znaczącej części języka i nie odwołując się do pojęcia wyrazu. W takim opisie morfemy, ich klasyfikacja i kombinatoryka są elementami kluczowymi, co przekłada się na równe traktowanie wszystkich związków między morfemami, zarówno wewnątrzwyrazowych, jak i nienależących do tego samego wyrazu (Laskowski 1998, s. 27).

W językoznawstwie polonistycznym morfologia jest tradycyjnie rozumiana jako gramatyka wyrazu, co ma swoje uzasadnienie, wynikające z przesłanki, że języki fleksyjne to języki wyrazowe – istnieje więc potrzeba wprowadzania do opisu formy pośredniej między morfemem a zdaniem (Nagórko 2003, s. 69). Stwierdzenie, że w polszczyźnie, będącej językiem fleksyjnym, wypowiedzenia budujemy z wyrazów, rozumianych jako samodzielne jednostki językowe formalnie złożone z ciągów głosek/liter, z którymi jest powiązana funkcja językowa, wiąże się z akceptacją faktu, że na jednym poziomie analizy stykają się byty niejednorodne, czyli takie, które z funkcjonalnego punktu widzenia mogą mieć strukturę złożoną (jak np. złożone w aspekcie fleksyjnym i/lub słowotwórczym leksemy rzeczownikowe, przymiotnikowe czy czasownikowe), ale też niezłożoną (jak np. przyimki, spójniki)³. Ponadto w refleksji naukowej, a co za tym idzie w dydaktyce, ugruntowana jest opozycja między

³ Na ten fakt zwraca uwagę Alicja Nagórko (2003, s. 69).

fleksją a słowotwórstwem, wynikająca z przekonania o wyższym stopniu nie-regularności (niekategorialności, niegramatyczności) zjawisk słowotwórczych w porównaniu do zjawisk określanych jako fleksyjne. Choć badacze wskazują na nieostrość granicy, stopniowalność różnicy między fleksją a derywacją (np. Heinz 1961, s. 343–354; Kuryłowicz 1987, s. 203–212), to takie ujęcie ma już swoją tradycję, która znajduje odzwierciedlenie w odrębnych opracowaniach zagadnień słowotwórczych (np. Grzegorzczkowska 1984; Skarżyński 1999) i fleksyjnych (np. Tokarski 1973; Bańko 2002).

3. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA A MORFOLOGIA – PROBLEMY METODYKI NAUCZANIA

W glottodydaktyce polonistycznej możemy zauważyć tradycyjne, ugruntowane w językoznawstwie polskim ujmowanie morfologii jako gramatyki wyrazu. Znajduje ono odzwierciedlenie zarówno w aspekcie praktycznym, czyli w materiałach dydaktycznych/ pomocach do nauczania języka (np. Kaleta 1995; Bartnicka, Satkiewicz 1995; Pyzik 2003; Mędak 2011, 2013; Dembińska i in. 2021), jak i w refleksji teoretycznej – w artykułach naukowych, których autorzy dostrzegają nierównowagę między zagadnieniami fleksyjnymi i słowotwórczymi w nauczaniu jpjo, co znajduje odzwierciedlenie w stwierdzeniach, że jest to dział traktowany po macoszemu (Pastuchowa 2007, s. 21) i zaniebdany w nauczaniu cudzoziemców (Maciołek 2021, s. 57), oraz poddają analizie materiały dydaktyczne (Kern 2014; Gaze 2015). Dla metodyki nauczania jpjo zasadnicze znaczenie ma wniosek, że zjawiska fleksyjne charakteryzują się wyższym stopniem regularności (kategorialności, gramatyczności) niż słowotwórcze, których postrzeganie jako składowych kompetencji gramatycznej budzi wątpliwości.

Kompetencja gramatyczna to rozumienie i wyrażanie znaczeń zgodnie z zasadami łączenia elementów w ciągi znaczeniowe. Według ESOKJ opis systemu gramatycznego składa się z *elementów, kategorii, klas, struktur, mechanizmów* i *związków*. Na liście *elementów* są wymieniane morfemy, rdzenie, przyrostki i wyrazy; a na liście *klas*: koniugacja, deklinacja, otwarte grupy leksykalne i zamknięte grupy leksykalne (ESOKJ, s. 102). Morfologia, przeciwstawiana w opisie systemów gramatycznych składni, zajmuje się wewnętrznym zorganizowaniem wyrazów, czyli podziałem na morfemy, ich identyfikacją jako rdzeni i afiksów, sposobami modyfikacji form wyrazów (oboczności, formy supletywne), słowotwórstwem (wyrazy proste, złożone i złożenia wyrazów), fonetycznie uwarunkowanymi zamianami morfemów jako zjawiskami morfonologicznymi. Kompetencja leksykalna (obejmująca subkompetencję

leksykalną i semantyczną) to z kolei znajomość i zgodna z normą umiejętność użycia słownictwa danego języka: stałych wyrażen i pojedynczych słów (ESOKJ, s. 101–102) jako elementów kategorii otwartych (np. rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki) i zamkniętych (np. przyimki, zaimki, spójniki, partykuły, nazwy dni tygodnia, miesiący itd.), oraz świadomość znaczenia i umiejętność jego organizacji. Na tej podstawie można stwierdzić, że słownictwo motywowane słowotwórczo „wchodzi” w obszar kompetencji gramatycznej, ale też w pewnym zakresie leksykalnej⁴ (Seretny, Lipińska 2005, s.76–79).

Na fakt, że znajomość formacji słowotwórczych i umiejętność posługiwania się nimi uchodzi za część kompetencji gramatycznej, przy czym brak zaleceń co do sposobu jej kształtowania, zwracają uwagę A. Seretny i W. Stefańczyk (2015). Autorzy zauważają, że takie podejście ze względu na brak kategoriałności i regularności formalnej oraz semantycznej zjawisk derywacyjnych jest mniej efektywne, ze względu na „gramatyczne oczekiwania” uczących się, i proponują następujące rozwiązanie: „Dlatego też naszym zdaniem przy gramatyce powinno się pozostawić nauczanie rozpoznawania znaczeń formacji słowotwórczych (poziom recepcji), rozwijanie umiejętności posługiwania się nimi uczynić zaś częścią kompetencji leksykalnej” (Seretny, Stefańczyk 2015, s. 55). Prezentowane stanowisko, widzące derywaty między gramatyką a słownikiem⁵, jest jednym z tych, które zarysowały się w glottodydaktyce polonistycznej w odniesieniu do miejsca zagadnień słowotwórczych i sposobu ich nauczania, obok gramatycznego i leksykalistycznego (Pastuchowa, 2007, 2013). To nie przypadek, że zagadnienie problematycznego statusu derywacji w ostatnich latach jest podejmowane właśnie w ramach glottodydaktyki. O ile w odniesieniu do zjawisk fleksyjnych i słowotwórczych w dydaktyce polonistycznej zasadniczo przyjmuje się i powiela utrwalone wzorce nauczania, o tyle w glottodydaktyce dostrzega się nieprzystawalność określonych rozwiązań do wszystkich sytuacji. Nauczyciele glottodydaktycy stykają się bowiem z uczniami posługującymi się różnymi językami pierwszymi, na bazie których kształtuje się świadomość językowa i metajęzykowa stanowiąca punkt odniesienia w nauce języka obcego. Dla części uczniów wskazana problematyka ze względu na pokrewieństwo języków może być bliska, niektórzy zaś muszą włożyć spory wysiłek poznawczy, żeby uświadomić sobie określone zjawiska.

⁴ Anna Seretny i Ewa Lipińska (2005, s. 76) zauważają, że w starszych modelach kompetencji komunikacyjnej kompetencja gramatyczna obejmowała słownictwo, zasady słowotwórstwa, gramatyki na poziomie zdania, wymowy oraz pisowni.

⁵ Podobnie miejsce derywacji widzi M. Gaze (2022, s. 257).

4. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ METAJĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ MORFOLOGICZNA

Pojęcie świadomości językowej jest kluczowe w opanowywaniu języka pierwszego, języków kolejnych i w rozwijaniu kompetencji w ich zakresie⁶. Jej badania, stanowiące element refleksji nad świadomością w ogóle, w ramach których stawia się pytanie o źródło stanów mentalnych, o to, jak rodzi się niematerialna jaźń, są przedmiotem uwagi lingwistów, socjolingwistów, psychologów, psycholingwistów, filozofów, neurologów. Świadomość umożliwia nam bowiem gromadzenie wiedzy w umyśle dzięki zdolności zapamiętywania. Fundamentem teorii świadomościowych jest hierarchiczność, wynikająca z założenia, że istnieją dwa rodzaje wiedzy: *wiedza jak* (schematy czynnościowe zgromadzone w pamięci proceduralnej, wiedza praktyczna) i *wiedza że* (informacje łatwe do werbalizacji, przechowywane w pamięci deklaratywnej; teoretyczna znajomość zasad działania) (Ryle 2009).

Świadomość językowa jest różnie definiowana. Krzysztof Maćkowiak (2011, s. 27–44) wyróżnił pięć typów jej definicji: normatywne, opisująco-rejestrujące, psycholingwistyczne, socjolingwistyczne i kulturowo-antropologiczne, zwracając uwagę, że współcześnie podstawowe jest ujęcie opisowo-rejestrujące, które zdominowało rozumienie normatywne. Wymieniony autor proponuje, by ujmować świadomość językową ogólnie jako „[...] zdolność ludzi do gromadzenia i analizowania wiedzy, sądów oraz poglądów o charakterze lingwistycznym, za pomocą których realizujemy proces komunikacji werbalnej” (Maćkowiak 2011, s. 42). Ta zdolność ma naturę społeczno-indywidualną, a składające się na nią elementy można przyporządkować do trzech sfer: kognitywnej – wiedza ściśle językowa; pragmatycznej – wiedza o zasadach komunikacji językowej; afektywnej – przekonania, poglądy na temat języka jako dobra kulturowego (Maćkowiak 2020, s. 37–38).

Kordian Bakuła (2012, s. 9–20) wprowadza rozróżnienie na świadomość językową, czyli standardową działalność językową opartą na *wiedzy jak*, oraz świadomość językoznawczą, którą kieruje *wiedza że*, stanowiąca zaplecze języka tkwiące w pamięci długotrwałej. Opozycja świadomość – refleksyjna świadomość znajduje odbicie w badaniach języka na gruncie psycholingwistyki, gdzie proponuje się rozróżnienie dwóch poziomów przetwarzania – epijęzykowy, obejmujący działania nie w pełni świadome, i metajęzykowy, odnoszony do pełnej kontroli i świadomie wykonywanych operacji. Grażyna Krasowicz-Kupis charakteryzuje pierwszy typ działań jako automatyczne stosowanie wiedzy językowej, bez świadomej refleksji, zaś drugi jako świadome

⁶ W tym kontekście kompetencję rozumiem jako umiejętność, sprawność w posługiwaniu się językiem (ESOKJ, s. 20).

stosowanie wiedzy językowej, obejmujące manipulacje i transformacje językowe z jednej strony i posługiwanie się wiedzą o systemie językowym z drugiej (Krasowicz-Kupis 2004, s. 13–14, 20). Przyjmując psycholingwistyczny punkt widzenia jako podstawę do dalszych rozważań, można uznać, że świadomość metajęzykowa to dotycząca każdego poziomu i aspektu języka zdolność podmiotu do nadzorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego, która realizuje się w odzwierciedlających ją sprawnościach.

Jak wskazuje Krasowicz-Kupis (2004, s. 42–55, 57), w rozwoju metajęzykowym dziecka wyróżnia się zakresy umiejętności w aspektach: 1) fonologicznym (świadomość sylabowa, świadomość elementów śródsylabowych, świadomość fonemowa) i 2) metaskładniowym (świadomość morfologiczna, leksykalna i składniowa). Do tej pory w porównaniu z badaniami nad świadomością fonologiczną i syntaktyczną u dzieci przeprowadzono stosunkowo niewiele badań nad świadomością morfologiczną, którą, według Carstena Elbro (1990, s. 177), można rozumieć jako „przesunięcie świadomości ze znaczenia złożonych słów i funkcji wypowiedzi na cechy formalne – pojedyncze morfemy i zasady ich łączenia” (za: Krasowicz-Kupis 2004, s. 57). Znajduje ona odzwierciedlenie w analizie i syntezie morfemowej, umiejętności przypisania słowa do określonej klasy gramatycznej, przekształcaniu słów według zasad morfologicznych. Przeprowadzone badania dowodzą, że świadomość morfemów w wypadku języka pierwszego pojawia się u dzieci w starszych klasach szkół podstawowych (Krasowicz-Kupis 2004, s. 61–62). Ma to najpewniej związek z kształtowaniem się operacji formalnych, które, jak wykazały Maria Przetacznik i Maria Kielar (1973), wpływają na uniezależnianie się od aspektów percepcyjnych i semantycznych i przeniesienie ciężkości na formę językową, co dzieje się w wieku 11–15 lat.

5. KSZTAŁTOWANIE ŚWIADOMOŚCI MORFOLOGICZNEJ STUDENTÓW Z PIERWSZYM JĘZYKIEM CHIŃSKIM W NAUCE JPJO

Chiński to język izolujący, analityczny i pozycyjny. Jego istotą jest luźna więź między najmniejszymi funkcjonalnymi elementami języka. Jak wskazuje Mieczysław Jerzy Künstler (2000, s. 16), w języku chińskim podział na sylaby w potoku mowy pokrywa się z podziałem na morfemy. Jednostka językowa ma charakter monosylabiczny i jako taka z zakodowanym znaczeniem leksykalnym lub gramatycznym poddaje się regułom składni. Według Ireny Kałużyńskiej (2020, s. 84) tradycyjna, generalna zasada, że sylaba stanowi wyraz, zapisywany znakiem pisma, jest przedstawiana

w następujący sposób: sylaba = morfem = znak pisma (ideograficzno-fonetyczny). W tej sytuacji w opisie języka wyraz jest używany w znaczeniu *morfem* lub *człon syntaktyczny*.

Biorąc pod uwagę strukturę języka pierwszego, a także ustalenia psycholingwistów, można zakładać, że osoby chińskojęzyczne, które podejmują naukę języka obcego jako osoby dorosłe, mają świadomość psychologicznej rzeczywistości morfemu, w zakresie przetwarzania językowego umiejętność dokonywania manipulacji i transformacji, a także wiedzę o systemie swojego języka jako elementy stanowiące punkt odniesienia w procesie uczenia się języka obcego. Niemniej próba skonfrontowania ich na zajęciach z gramatyki z opisem morfologicznym polszczyzny, będącym tradycyjnie opisem gramatyki wyrazu, opartym na rozgraniczaniu zjawisk fleksji i derywacji, ukazała, że mechanizmy generowania leksemów (wzbogacanie słownika) i mechanizmy generowania form wyrazowych (na potrzeby tekstu) nie są przez nich postrzegane dychotomicznie. Studenci zwracali uwagę, że w każdym wypadku tworzymy słowa⁷ i w tym kontekście nie rozumieją wskazanej opozycji.

Próba sięgnięcia do tradycyjnych rozwiązań dydaktycznych nie sprawdziła się. Konieczna okazała się refleksja nad sposobem przeorganizowania treści zajęć i ich przekazu, uwzględniająca świadomość (meta)językową uczniów, zgodnie z założeniem, że deklaratywna *wiedza że* umożliwia racjonalne wyjaśnianie, ale wymaga posiadania bazowych kompetencji w postaci proceduralnej *wiedzy jak* (Urbaniak 2016, s. 262). Punktem wyjścia do budowania świadomości morfologicznej studentów stało się następujące stwierdzenie Ferdynanda de Saussure'a: „Wszystko, co odnosi się do języka jako systemu, musi być – takie jest nasze przekonanie – rozpatrywane z tego punktu widzenia, na który językoznawcy nie zwracają uwagi: ograniczenia dowolności. Jest to najlepsza możliwa baza” (2002, s. 139). Ten, wydaje się, oczywisty fakt, że więź między składowymi konstrukcjami nie ma charakteru luźnego/dowolnego, często umyka nam z pola widzenia.

Biorąc pod uwagę różnice między językami polskim i chińskim, stopień komplikacji struktury morfologicznej polszczyzny oraz poziom znajomości języka polskiego u uczniów – średnio i ponad średnio zaawansowany – w ramach zajęć na pierwszym etapie zdecydowano o uproszczeniu obrazu systemu językowego i ograniczeniu wykorzystania wyrażen z poziomu metajęzyka. Podjęto starania, by przedstawić zagadnienia ogólne morfologii ujmowanej jako gramatyka wyrazu w sposób, który pozwoliłby zbudować coś w rodzaju „pomostu” między odmiennymi pod względem strukturalnym językami i różnymi ich opisaniami oraz utworzyć drogę do wprowadzenia zagadnień słowotwórczych. Uznano, że spośród trzech kryteriów, na podstawie których dokonuje się typologii

⁷ W ramach praktycznej nauki języka polskiego studenci zetknęli się z zagadnieniami fleksyjnymi.

najmniejszych elementów znakowych języka, przydatne będą kryterium dystrybucyjne i funkcjonalne (Laskowski 1998, s. 75–78). Jak wiadomo, to drugie pozwala wyróżnić morfemy leksykalne o niekategorialnej funkcji nominatywnej i morfemy gramatyczne o funkcji wewnątrztekstowej lub o kategorialnej funkcji nominatywnej – ich typem są morfemy fleksyjne jako wykładniki określonej wartości kategorii morfologicznej lub zespołu wartości przypisanych do różnych kategorii jednego leksemu, mogące pełnić funkcję wewnątrztekstową i nominatywną, oraz morfemy słowotwórcze, wyrażające relacje funkcjonalne między dwoma leksemami, również mogące pełnić funkcję wewnątrztekstową i nominatywną. Charakterystyka morfemów wyróżnianych na podstawie wskazanego kryterium została wstępnie objaśniona uczniom w sposób opisowy na konkretnych przykładach z odwołaniem się do opozycji rzeczywistość pozajęzykowa (znak językowy jako reprezentacja świata, kategorii za pomocą których człowiek myślowo ujmuje świat – morfemy reprezentatywne) vs. tekst (znak językowy jako wykładnik kategorii tekstowych – morfemy tekstowe). Na to nałożono uproszczoną siatkę pojęciową: morfemy, bez których wyrazy nie mogą istnieć, stanowiące ich obligatoryjny element i odnoszące się do rzeczywistości pozajęzykowej⁸, i morfemy, które się do nich przyłączają prawostronnie/lewostronnie, modyfikując ich znaczenie i formę, tylko ich znaczenie lub tylko ich formę. Takie funkcję pełnią, jak wiadomo, zarówno morfemy słowotwórcze, jak i fleksyjne. Nie wprowadzano jednak tych terminów, natomiast za przydatne uznano terminy: morfem rdzenny/leksykalny (zbiór otwarty), sufix, prefiks i interfiks (zbiory zamknięte). Te typy morfemów są wyróżniane na podstawie kryterium dystrybucyjnego.

Poniżej przedstawiam konkretne działania dydaktyczne (w ustalonej kolejności), które można podjąć w celu budowania świadomości morfologicznej w odniesieniu do polszczyzny w ramach nauczania gramatyki studentów chińskojęzycznych, uczących się jpjo w aspekcie praktycznym i teoretycznym. Są one oparte na pojęciu morfemu, jego reprezentacji tekstowych, niedowolności więzi między najmniejszymi elementami znakowymi języka oraz na ćwiczeniu umiejętności analizy, syntezy morfemowej i przekształcania opartego na regułach morfologicznych. Działania zilustrowano przykładowymi zadaniami (liczba ich jest ograniczona ze względu na dopuszczalną objętość tekstu).

1. Uświadomienie opozycji morfem rdzenny – inne typy morfemów; koncentracja na morfemach tzw. rdzennych (leksykalnych) jako tych, które stanowią zbiór otwarty.

⁸ Na tym etapie, biorąc pod uwagę cel zajęć, żeby nie komplikować obrazu, nie koncentrowano się na samodzielnie funkcjonujących morfemach gramatycznych (Laskowski 1998, s. 76).

Przykładowe ćwiczenia:

a. Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne (leksykalne).

WYRAZ (KONSTRUKCJA)	CZĘŚĆ RDZENNA
główka	głów-
zapiszę	
stolik	
małego	
kobiety	
maluch	
wypiszą	
zapisy	
biegam	
stołu	
piesek	
kobiecie	
bieganie	
psa	

b. Proszę znaleźć wyrazy (słowa), które nie mają cząstek modyfikujących znaczenie części rdzennych.

arcymądry	<u>mądry</u>	herbata	herbaciarnia
noga	nóżka	mały	maluch

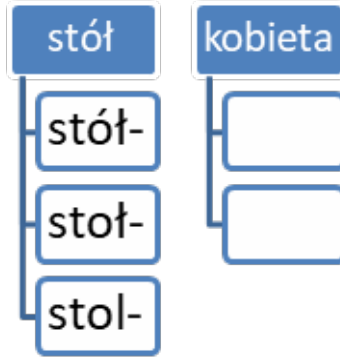
2. Uświadomienie wysokiego stopnia zmienności składu materialnego morfemów w polszczyźnie, czyli zjawiska allomorfizmu (koncentracja na morfemach leksykalnych, których problem dotyczy w największym zakresie).

Przykładowe ćwiczenia:

a. Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne.

WYRAZ	CZĘŚCI RDZENNE (LEKSYKALNE)
kolega – koleżanka	1. koleg- 2. koleż-
mały – maluch	
goły – golas	
ręka – ręczny	
herbata – herbaciarz	
krzak – krzaczek	
okno – okienko	
okno – okienny	

b. Proszę odmienić słowa przez przypadki i wpisać w puste miejsca jego części rdzenne.



3. Uświadomienie zagadnień związanych z dystrybucją morfemów, a tym samym z ich uporządkowaniem w polszczyźnie.

Fragment przykładowego ćwiczenia:

Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne, prefiksy i sufiksy.

arcymądry		
arcy-	-mądr-	-y
PREFIKS	CZĘŚĆ RDZENNA	SUFIKS

najdłuższy			
naj-	-dłuż-	-sz-	-y

palenie		
pal-	-eni-	-e

4. Uświadomienie podstawowych zagadnień związanych z funkcją morfemów.

Fragment przykładowego ćwiczenia:

Proszę wskazać w wyrazach morfemy reprezentatywne i morfemy tekstowe⁹.

arcymądry		
arcy-	-mądr-	-y

⁹ W celu niekomplikowania opisu nie wprowadzono terminu *morf.*

kobieta	
kobiet-	-a

5. Synteza morfemowa – tworzenie sensownych całości z podanych elementów.

Przykładowe ćwiczenie:

Proszę utworzyć wyrazy (słowa) języka polskiego.

prze-	-k-a	arcy-	-yk	-isk-o	-k-a	-ik
-piękn(y)						przepiękny
-mił(y)						
szaf-						
dom-						
klucz-						
aktor-						

6. Przekształcanie elementów języka według zasad morfologicznych (wejście w obszar słowotwórstwa).

Przykładowe ćwiczenie:

Proszę utworzyć słowo według wzoru.

małe okno	-k-o	okienko
małe oko		
mała lampa	-k-a	
mała noga		
mały kot	-ek	
mały pies		

Przedstawione działania dydaktyczne, w których centralnym elementem jest morfem jako elementarny znak językowy, w mojej ocenie, pozwoliły wprowadzić studentów w strukturę polszczyzny i przygotować grunt do zaprezentowania wybranych reguł słowotwórczych. Pomógł w tym proces ewaluacji prowadzony w formie ćwiczeń sprawdzających, odbywający się w czasie zajęć pod kontrolą nauczyciela. Początkowo sprawiało studentom trudności uświadomienie sobie, że to, czy postrzegane przez nich tożsame formalnie ciągi są reprezentantami morfemu, wymaga uwzględnienia płaszczyzny treści. Z czasem widoczny był postęp w tym zakresie, który znajdował odzwierciedlenie w zrozumieniu przez uczących się, że to, co łączy np. leksemy *kot* i *kotara*,

sprowadza się wyłącznie do tożsamości formalnej¹⁰. W praktyce oznaczało to niewskazywanie przez studentów relacji formalno-semantycznej między tymi leksemami, a wskazywanie jej na przykład w odniesieniu do leksemów *mądry* i *arcymądry*. Właściwa identyfikacja znaków językowych miała kluczowe znaczenie dla przebiegu dalszego procesu dydaktycznego. W mojej ocenie przełożyła się na bardziej efektywną identyfikację relacji pochodności słowotwórczej. Dostrzeganie między leksemami związków formalno-semantycznych opartych na wymienionej relacji, jest utrudnione, jeśli nie ma się świadomości, że reprezentacje morfemów rdzennych i gramatycznych słowotwórczych mogą się od siebie różnić (por. np.: *nog-/nog'/nóg-/noż-/nóż-*; *iciel/-yciel*; *-ist(a)/-yst(a)*; *-ecz/-ek*), na co wpływ ma ich łączliwość z reprezentacjami innych morfemów. Ta świadomość w dalszej kolejności umożliwia zrozumienia funkcji formantów słowotwórczych i reguł systemu słowotwórczego polszczyzny.

6. ZAKOŃCZENIE

Po co kształtować świadomość morfologiczną w uczeniu (się) jpjo? Mówienie, słuchanie i czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie wymagają wiedzy o jednostkach segmentowych języka. Świadomość realności morfemu jako elementarnego znaku językowego, któremu w planie treści możemy przypisać zespół funkcji językowych, a w planie wyrażenia ich formalną reprezentację, pozwala zrozumieć znakową i systemową naturę języka, rozpoznawać tekstowe (fonologiczne i ortograficzne) reprezentacje znaków językowych, rozumieć ich funkcje. Dzięki świadomości morfologicznej uczący się dostrzegają niedowolny charakter więzi między reprezentantami morfemów oraz to, że ich wariantywność determinują reguły morfologiczne. Ma ona ponadto związek z takimi umiejętnościami językowymi, jak różnicowanie wyrazów pokrewnych i homonimów, rozumienie kategorii gramatycznych i pojęciowych, związków między elementami wypowiedzenia, które są nie do przecenienia w sprawnym posługiwaniu się językiem obcym.


¹⁰ Szczegółowe przedstawienie przebiegu całego procesu dydaktycznego z uwzględnieniem sposobów oraz cząstkowych i końcowych wyników ewaluacji wiązałoby się ze znacznym przekroczeniem objętości artykułu. Ponieważ nie był to jego cel, z konieczności formułuję uogólnione wnioski. Jak wiadomo, możliwości, motywacja i aktywność poszczególnych uczniów nie są takie same, co przekłada się na zróżnicowanie w zakresie osiągniętych efektów kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10 (20), s. 9–20.
- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1995, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Demińska K., Faustyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2021, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*, Poznań.
- Elbro C., 1990, *Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*, Copenhagen.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gaze M., 2015, *Słowotwórstwo w wybranych pomocach do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego*, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 56–65. <http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.06>
- Gaze M., 2022, *Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 29, s. 245–259. <http://doi.org/10.18778/0860-6587.29.16>
- Grzegorzczak R., 1984, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa.
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr XLI, z. 5, s. 343–354.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Kałużyńska I., 2020, *Nazwotwórstwo w języku chińskim*, „Onomastica” LXIV, s. 83–92. <http://dx.doi.org/10.17651/ONOMAST.64.8>
- Kern B., 2014, *Zagadnienia słowotwórcze w wybranych podręcznikach do nauczania języków słoweńskiego i polskiego jako obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, s. 211–220.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin.
- Kuryłowicz J., 1987, *Derywacja leksykalna a derywacja syntaktyczna (przyczynek do teorii części mowy)*, w: J. Kuryłowicz (red.), *Studia językoznawcze. Wybór prac opublikowanych w języku polskim*, Warszawa, s. 203–212.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*, Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Zagadnienia ogólne morfologii*, w: R. Grzegorzczak, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa, s. 27–86.
- Maciołek M., 2021, *Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego – ograniczenia i możliwości*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 69, z. 10, s. 57–72. <https://doi.org/10.18290/rh216910-4>
- Maćkowiak K., 2011, *U źródeł polskiej świadomości językowej (X–XV wiek)*, Poznań.

- Maćkowiak K., 2020, *Podstawowe problemy teorii świadomości językowej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 29–45. <https://doi.org/10.33896/PorJ.2020.2.2>
- Mędak S., 2011, *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Kraków.
- Mędak S., 2013, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.
- Nagórko A., 2003, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Pastuchowa M., 2007, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 21–27.
- Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego*, w: J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 9–19.
- Przetacznik M., Kielar M., 1973, *Rozumienie odrębności gramatycznej i semantycznej klas wyrazów przez dzieci w wieku 13–15 lat*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 33–52.
- Pyzik J., 2003, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców (B2, C1)*, Kraków.
- Ryle G., 2009, *The Concept of Mind*, Routledge, London–New York.
- Saussure de F., 2002, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2 (16), s. 45–61.
- Skarżyński M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słowotwórstwa opisowego*, Kraków.
- Tokarski J., 1973, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Urbaniak M., 2016, *Filogenetyczne uzasadnienie zjawiska rozumienia oraz wiedzy proceduralnej i deklaratywnej*, „Filozofia i Nauka”, t. 4, s. 259–274.

Adriana Prizel-Kania¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

ANALIZA WSKAŹNIKÓW KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ W ODNIESIENIU DO PROPOZYCJI ZAWARTEJ W *CEFR COMPANION VOLUME* (2020)

Streszczenie: W pierwszej części artykułu omówiono rolę sprawności fonologicznej w posługiwaniu się językiem obcym oraz propozycję jej opisu, która została rozwinięta w uzupełnionej wersji CEFR–CV (2020). W pierwszej wersji dokumentu (CEFR, 2001) kompetencja fonologiczna została zdefiniowana, ale kwestie związane z jej wpływem na opanowanie języka obcego nie doczekały się szerszej refleksji glottodydaktycznej. Brakowało także wskaźników dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego. W niniejszym artykule zamieszczono propozycję tłumaczenia na język polski skal biegłości kompetencji fonologicznej, na którą składają się: ogólna kontrola fonologiczna (*overall phonological control*), artykulacja dźwięków mowy (*sound articulation*) oraz umiejętne stosowanie cech prozodycznych mowy (*prosodic features*). W drugiej części artykułu wskaźniki te zostały poddane analizie, a ponadto podjęto dyskusję z nową propozycją opisu sprawności fonologicznej, odnosząc się do badań z zakresu psycholingwistyki i praktyki glottodydaktycznej. Główny nacisk położono na brak wytycznych w zakresie recepcji dźwięków mowy, która w dużej mierze warunkuje opanowanie poprawnej wymowy, a także umożliwia odbiór wypowiedzi mówionych, wpływając tym samym na działania produkcji i recepcji ustnej.

Słowa kluczowe: kompetencja fonologiczna, wskaźniki biegłości, wymowa, prozodia

¹ adriana.prizel-kania@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

**ANALYSIS OF PHONOLOGICAL CONTROL INDICATORS
IN REFERENCE TO THE PROPOSAL CONTAINED IN *CEFR
COMPANION VOLUME* (2020)**

Abstract: The first part of the article discusses the proposed description of phonological control which has been added and further developed in the updated version of *CEFR Companion Volume* (2020). In the first version of the document (CEFR 2001), phonological control was defined, but its development and impact on foreign language proficiency did not attract wider glottodidactic reflection. There was also a lack of indicators in relation to individual levels of language proficiency. This article proposes a Polish translation of the scale of phonological control proficiency set out in CEFR–CV, which consists of overall phonological control, sound articulation, and prosodic features. The second part of the article contains an analysis of these indicators and a polemic with the new proposal for describing phonological proficiency, with reference to psycholinguistic research and glottodidactic practice.

Keywords: phonological control, indicators, pronunciation, prosodic features

1. WPROWADZENIE

Ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna zajmuje ważne miejsce wśród kompetencji ogólnych uczących się, stanowiąc podstawę do opanowania systemu fonologicznego języka obcego zarówno w zakresie produkcji, jak i recepcji dźwięków obcojęzycznej mowy (por. ESOKJ 2003).

W nauce każdego języka poprawna (bądź zrozumiała) wymowa warunkuje sprawną komunikację ustną oraz ma ogromny wpływ na sam proces przyswajania języka. Często bowiem uczący się, którzy nie mogą porozumieć się z innymi użytkownikami danego języka ze względu na nieprawidłowości w wymowie, niechętnie podejmują próby komunikacji, unikając w ten sposób nieporozumień oraz powodowanych przez nie krępujących sytuacji. Trudności w wymowie mogą prowadzić do zaniechania użycia danego języka w mowie, a nawet skutkować utratą pewności siebie. Strach przed mówieniem jest jednym z elementów, które znacząco wpływają na odczuwanie lęku w nauce i użyciu języka obcego (*language anxiety*)² (por. Horowitz i in. 1986). Głównym źródłem stresu podczas tworzenia wypowiedzi ustnych jest z kolei świadomość niedostatecznego opanowania wymowy w zakresie artykulacji i bądź

² E.K. Horowitz i in. (1986) wyróżnili trzy podstawowe elementy, które prowadzą do lęku związanego z nauką i użyciem języka. Są to: strach przed mówieniem, obawa przed byciem ocenianym przez nauczyciela oraz niepewność związana z odbiorem (i oceną) przez innych.

cech prozodycznych – głównie akcentu. Braki w zakresie artykulacyjnym mogą także powodować utrudnienia w rozumieniu wypowiedzi mówionych (por. Elkhafaifi 2005)³. Trudności te, i odczuwane w związku z nimi frustracje, nie pozostają bez wpływu na samoocenę i kondycję psychiczną uczących się, którzy przyznają, że towarzyszące im uczucie strachu związanego z koniecznością zabierania głosu w języku obcym jest tak silne, że mają ochotę uciec, schować się, ukryć przed innymi ludźmi, a nawet zaniechać kontaktów z najbliższymi⁴. Opanowanie w stopniu zadowalającym systemu fonologicznego języka obcego jest więc niezwykle istotne z perspektywy psychologicznej – wpływa na samoocenę, motywację, nastawienie do nauki oraz na jej efekty.

Świadomość niedoskonałości artykulacyjnej decyduje także o doborze środków językowych. Przykładem może być zastępowanie trudnego do wymówienia słowa innym, stosowanie synonimicznych opisów lub uproszczonych struktur gramatycznych. Zabiegi takie mają często charakter świadomy, a konstrukcje zastępcze nie zawsze najpełniej wyrażają intencję autora. Poziom sprawności w wymowie wpływa zatem na kształt wypowiedzi oraz sposób formułowania i wyrażania myśli. Rzutuje także na poczucie pewności i sprawczości komunikacyjnej oraz na autoidentyfikację, co potwierdzają m. in. badania Agaty Gluszek i Johna F. Dovidio (2010a, 2010b). Wyniki badań dowodzą, że osoby, u których obcy akcent jest silniejszy, częściej doświadczają nieporozumień komunikacyjnych, a nawet dyskryminacji, co z kolei skutkuje poczuciem braku przynależności społecznej (Gluszek, Dovidio 2010a).

Prozodia odgrywa bardzo istotną rolę także w odbiorze wypowiedzi przez rodzimych użytkowników danego języka i wpływa na ocenę wiarygodności mówiącego oraz skuteczność przekazu (por. Ramírez Verdugo 2005; Thorne 2005; Lev-Ari, Keysar 2010; De Meo 2012). Ciekawe badania w tym zakresie przeprowadzili Shiri Lev-Ari i Boaz Keysar (2010). Otrzymane w badaniu wyniki pokazują, że informacje⁵ wypowiedziane przez osoby, u których obcy akcent był bardziej słyszalny, były częściej uznawane za fałszywe niż te same stwierdzenia wypowiedziane przez rodzimych użytkowników (Lev-Ari, Keysar

³ Zależności pomiędzy procesami recepcji i ekspresji mowy zostaną pokrótce opisane w dalszej części artykułu.

⁴ Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi, które pojawiły się w kwestionariuszach służących do oceny lęku językowego (FLCAS – Foreign Language Classroom Anxiety Scale), takie jak np.: „Sometimes when I speak English in class, I am so afraid I feel like hiding behind my chair”; „I put off taking French because I knew it was going to be hard for me. It is the most difficult course I am taking. I don't sound like I think I am supposed to and I make so many mistakes it's not even funny. But I study a lot for this class. My family doesn't even see me anymore” (Horwitz, Young 1991, s. xiii).

⁵ Przykładowe stwierdzenia dotyczyły mniej znanych faktów z różnych dziedzin życia, np. *Mrówki nie śpią*. Minimalizowano w ten sposób wpływ wiedzy ogólnej na weryfikację stwierdzeń.

2010, s. 1093–1096). Ocena wiarygodności osób, które w różnym zakresie opanowały akcent języka obcego, stanowiła także przedmiot badań Anny De Meo (2012). W badaniu wzięły udział osoby posługujące się językiem włoskim, dla których językami ojczystymi były chiński, japoński, wietnamski lub arabski. Obcy akcent był u nich słyszalny w stopniu wysokim oraz niskim. W celu oceny wiarygodności treści⁶ wypowiedzi przekazywanych z różnym akcentem przeprowadzono kilka testów percepcyjnych, w ramach których rodzimi użytkownicy języka włoskiego oceniali, w jakim stopniu uważają dane informacje za prawdziwe. Rezultaty pokazały, że wysoka korelacja między obecnością obcego akcentu a wiarygodnością wynika ze stopnia zrozumiałości danej wypowiedzi. Dane zebrane przez Dolores Ramírez Verdugo (2005) dotyczyły natomiast wyrażania pewności w języku obcym. Grupę badawczą stanowiły osoby hiszpańskojęzyczne, których wypowiedzi w języku angielskim zostały nagrane, a następnie przeanalizowane pod kątem brzmienia za pomocą specjalnie wybranych programów komputerowych oraz porównane z charakterystyką akustyczną wypowiedzi realizowanych przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Wyniki wskazują na niższy poziom pewności w zakresie wypowiadanych treści u osób, dla których język angielski był językiem obcym. Stanowi to kolejny dowód na to, że suprasegmentalne cechy wypowiedzi znacząco wpływają na poczucie sprawczości komunikacyjnej mówiącego.

Przywołane wyniki badań świadczą o tym, że sposób realizacji fonicznej wypowiedzi jest bardzo istotnym aspektem nauki języka obcego oraz komunikacji w tym języku, ponieważ wpływa zarówno na samoocenę i nastawienie uczących się, jak i na odbiór wypowiedzi przez innych użytkowników danego języka. Brak opanowania akcentu może prowadzić do obniżenia wiarygodności mówiącego, co w ważnych życiowo sytuacjach bywa przyczyną różnego rodzaju problemów np. w sferze zawodowej czy edukacyjnej. Z tego względu komponent fonologiczny powinien stanowić ważny obszar działań edukacyjnych i uwzględniać wszystkie istotne z praktycznego punktu widzenia właściwości zarówno pojedynczych dźwięków mowy (artykulacja, akcent wyrazowy), jak i całej wypowiedzi (akcent zdaniowy, intonacja, płynność mowy).

⁶ A. De Maro wykorzystała do badania treści, które mogą wydawać się dziwne, ale są prawdopodobne. Wszystkie wypowiedzi zostały nagrane na wzór programów informacyjnych, aby podnieść ich wiarygodność.

2. POJĘCIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ W DOKUMENTACH RADY EUROPY

Terminem *kompetencja fonologiczna* określa się znajomość systemu fonologicznego języka obcego oraz „zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanymi wcześniej połączeń dźwiękowych, podziału w trakcie słuchania ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka” (ESOKJ 2003, s. 98). W zakres kompetencji fonologicznej wchodzi umiejętność odbioru i produkowania poszczególnych elementów języka:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);
- cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność);
- fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton);
- fonetyki zdaniowej (prozodii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację;
- redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcję samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję (ESOKJ 2003, s. 105).

Jak wynika z definicji zamieszczonej w dokumencie z 2001 r. (polskie tłumaczenie ukazało się dwa lata później), wskazane elementy odnoszą się zarówno do produkcji, jak i odbioru elementów z płaszczyzny segmentalnej i suprasegmentalnej mowy. W uzupełnionym wydaniu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020) kompetencji fonologicznej poświęcono więcej uwagi, wprowadzając nową skalę kontroli fonologicznej (*phonological control*), która koncentruje się głównie (albo jedynie) na poprawności artykulacyjnej oraz umiejętnym stosowaniu cech prozodycznych mowy w zakresie akcentu i intonacji. W uzupełnionym dokumencie czytamy, że nowy opis uwzględnia wyniki najnowszych badań i refleksji z zakresu doskonalenia wrażliwości fonologicznej w edukacji językowej. Zwrócono także uwagę na rozdźwięk (a raczej przepaść) w dotychczasowym opisie poziomu poprawności fonologicznej oczekiwanej od uczących się języka obcego na poziomie B1 („wymowa uczącego się jest dobrze zrozumiała, nawet przy dającym o sobie chwilami znać obcym akcencie i zdarzającej się niewłaściwej wymowie poszczególnych słów”) i poziomie B2 („posługuje się wyraźną, naturalną wymową i artykulacją”) (por. ESOKJ 2003, s. 105). Proponowane zmiany związane są z odejściem od konceptu modelowej kompetencji rodzimego użytkownika języka jako docelowej

sprawności⁷. Tym samym brak opanowania akcentu przestał stanowić wyznacznik słabej kontroli fonologicznej. Posunięcie to jest niezwykle istotne, ponieważ uwzględnia wiedzę i doświadczenia z zakresu neurolingwistyki i bierze pod uwagę indywidualne ograniczenia w nabywaniu wymowy. W uzupełnionym CEFR czytamy także, że skupianie się na akcencie i dokładności (*accuracy*), zamiast na zrozumiałości (*intelligibility*), w tworzeniu wypowiedzi jest w nauce języka działaniem szkodliwym (zob. CEFR–CV 2020, s. 133). Zmiana punktu odniesienia poprzez odejście od modelowej wymowy rodzimego użytkownika i przeniesienie punktu ciężkości na zrozumiałość stanowiły podstawy do zupełnego przebudowania kryteriów opisu kompetencji fonologicznej. Wśród obszarów, które legły u podstaw tworzenia nowych deskryptorów znalazły się: zrozumiałość (rozumiana jako dostępność dla odbiorcy), artykulacja oraz prozodia (intonacja, rytm, akcent wyrazowy i zdaniowy oraz płynność mowy). Za kluczowe czynniki różnicujące kolejne poziomy zaawansowania językowego uznano:

- zrozumiałość wypowiedzi, zdefiniowaną w kategoriach wysiłku, jaki rozmówca (słuchacz) musi włożyć w dekodowanie informacji;
- wpływ innych języków, którymi posługuje się uczący się;
- kontrolę realizacji dźwięków;
- kontrolę warstwy prozodycznej mowy.

W zakresie artykulacji fonemów w języku obcym zwraca się uwagę na praktyczne opanowanie systemu fonologicznego języka docelowego, czyli zakres fonemów, które uczący się opanował i stopień precyzji ich artykulacji. W opisie cech prozodycznych mowy również postawiono na skuteczność komunikacyjną, czyli umiejętność wykorzystania akcentu i intonacji zgodnie z funkcją wypowiedzi oraz do podkreślania istotnych ze względu na ich znaczenie elementów wypowiedzi.

3. SKALE BIEGŁOŚCI W ZAKRESIE KONTROLI FONOLOGICZNEJ

Szczegółowy opis umiejętności w zakresie poszczególnych kategorii przedstawia się następująco⁸:

⁷ Claire Kramsh postulowała odejście od kompetencji rodzimego użytkownika językowego jako punktu odniesienia przy opisie kompetencji uczących się danego języka jako obcego już pod koniec ubiegłego wieku, wskazując na trudności, jakie one powodują w opisach glottodydaktycznych (por. Kramsh 1997).

⁸ Przedstawione tabele stanowią tłumaczenie wskaźników biegłości dla kontroli fonologicznej zamieszczone w CEFR (2020, s. 136). W niniejszym artykule zawarłam całość opisu ze względu na brak dostępności tych treści w języku polskim.

Tabela 1. Opis ogólnej kontroli fonologicznej w odniesieniu do poziomów zaawansowania językowego

OGÓLNA KONTROLA FONOLOGICZNA (<i>OVERALL PHONOLOGICAL CONTROL</i>)	
A1	Wymowa bardzo ograniczonego repertuaru wyuczonych słów i zwrotów w sposób zrozumiały dla rozmówców przywykłych do kontaktów z użytkownikami danego języka przy pewnym wysiłku z ich strony; umiejętność prawidłowej realizacji ograniczonego zakresu dźwięków danego języka oraz prawidłowego akcentowania prostych, znanych słów i zwrotów.
A2	Wymowa na ogół wystarczająco wyraźna, aby można ją było zrozumieć, przy założeniu, że rozmówcy będą od czasu do czasu prosić o powtórzenie; słyszalny silny wpływ innych języków; akcent, rytm i intonacja mogą wpływać na zrozumiałość wypowiedzi, wymagając współpracy rozmówców; niemniej jednak wymowa znanych słów i zwrotów jest poprawna.
B1	Wymowa jest na ogół zrozumiała; odpowiedni akcent i intonacja na poziomie wyrazu i całej wypowiedzi; niemniej jednak słyszalny jest wpływ innych języków na akcent.
B2	Intonacja, akcent i artykulacja poszczególnych dźwięków są na ogół poprawne; słyszalny jest wpływ innych języków na akcent, ale nie ma to żadnego wpływu lub ma niewielki wpływ na zrozumiałość wypowiedzi.
C1	Użytkownik języka potrafi wykorzystać pełen zakres cech fonologicznych języka docelowego i posiada wystarczającą kontrolę, by zapewnić zrozumiałość wypowiedzi; potrafi artykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego; wpływ innych języków na akcent może być zauważalny, ale nie wpływa na zrozumiałość wypowiedzi.
C2	Użytkownik języka potrafi wykorzystać pełen zakres cech fonologicznych języka docelowego, sprawując nad nimi pełną kontrolę; akcent wyrazowy i zdaniowy, rytm i intonacja są jasne i pozwalają na tworzenie bardzo precyzyjnych wypowiedzi; wymowa jest w pełni zrozumiała i nie podlega wpływowi obcego akcentu.

Źródło: CEFR–CV (2020, s. 136), tłum. własne

Tabela 2. Opis artykulacji dźwięków mowy w odniesieniu do poziomów zaawansowania językowego

ARTYKULACJA DŹWIĘKÓW MOWY (<i>SOUND ARTICULATION</i>)	
A1	Użytkownik języka potrafi wyartykułować ograniczoną liczbę dźwięków języka docelowego, więc produkcja wypowiedzi wymaga wsparcia rozmówcy (np. poprawiania nieprawidłowości w wymowie i wywoływania powtórzeń nowych dźwięków).

Tabela 2. (cd.)

A2	Wymowa jest ogólnie zrozumiała podczas komunikowania się w prosty sposób w codziennych sytuacjach przy współpracy rozmówcy; systematycznie popełniane błędy w wymowie poszczególnych fonemów nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, pod warunkiem, że rozmówca podejmie wysiłek dostosowania się do wymowy użytkownika.
B1	Wymowa poszczególnych dźwięków jest ogólnie zrozumiała w całym tekście pomimo regularnie występujących błędów w wymowie poszczególnych dźwięków i mniej znanych słów.
B2	Użytkownik języka potrafi wyraźnie artykułować większość dźwięków języka docelowego, tworząc dłuższe wypowiedzi; wymowa jest zrozumiała, pomimo systematycznego występowania kilku błędów wymowy; użytkownik potrafi określić wymowę (i akcent) większości nieznanymi słów na podstawie znajomości systemu fonologicznego (np. podczas czytania).
C1	Użytkownik języka potrafi artykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego, sprawując wysoki poziom kontroli nad wymową i korygując błędy artykulacyjne.
C2	Użytkownik języka potrafi jasno i precyzyjnie wyartykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego.

Źródło: CEFR–CV (2020, s. 136), tłum. własne

Tabela 3. Opis cech prozodycznych mowy w odniesieniu do poziomów zaawansowania językowego

CECHY PROZODYCZNE (<i>PROSODIC FEATURES</i>)	
A1	Użytkownik potrafi posługiwać się cechami prozodycznymi ograniczonej liczby prostych słów i wyrażeń w sposób zrozumiały pomimo bardzo silnego wpływu innych języków na akcent, rytm i/lub intonację, zrozumienie wypowiedzi wymaga współpracy i wysiłku od rozmówcy.
A2	Użytkownik potrafi posługiwać się cechami prozodycznymi wyrazów i zwrotów używanych w codziennych sytuacjach komunikacyjnych w sposób zrozumiały pomimo silnego wpływu innych języków na akcent, rytm i/lub intonację; cechy prozodyczne (np. akcent wyrazowy) są stosowane poprawnie dla często używanych słów i prostych wypowiedzi.
B1	Użytkownik potrafi przekazywać informacje w sposób zrozumiały pomimo silnego wpływu innych języków na akcent, rytm i/lub intonację.
B2	Użytkownik potrafi w sposób celowy stosować cechy prozodyczne (np. akcent, intonacja, rytm) do podkreślenia treści wypowiedzi pomimo wpływu innych języków, którymi się posługuje.
C1	Użytkownik potrafi tworzyć płynne wypowiedzi, w których sporadycznie występują uchybienia w kontrolowaniu akcentu, rytmu i/lub intonacji, jednak nie wpływają one na zrozumiałość ani skuteczność działania językowego; potrafi dostosowywać akcent i intonację do treści wypowiedzi, aby w sposób precyzyjny wyrazić to, co chce powiedzieć.

C2	Użytkownik potrafi odpowiednio i skutecznie wykorzystywać cechy prozodyczne mowy (np. akcent, rytm i intonację), aby przekazać nawet najbardziej subtelne od-cienie znaczenia (np. różnicowanie i emfaza).
----	--

Źródło: CEFR–CV (2020, s. 136), tłum. własne

Opis umiejętności związanych z kompetencją fonologiczną stanowi waż-
ne uzupełnienie w nowej wersji CEFR–CV. Zwraca przede wszystkim więk-
szą uwagę na rolę fonologii w posługiwaniu się językiem, a co za tym idzie
– w edukacji językowej. Należy bowiem przyjąć, że CEFR stanowi punkt od-
niesienia przy konstrukcji programów kształcenia, doborze metod oraz ocenia-
nia ich rezultatów. To jeden z najczęściej cytowanych dokumentów na gruncie
glottodydaktyki, nie tylko polonistycznej. Jak wykazano w pierwszej części
artykułu, stopień opanowania wymowy i sprawne posługiwanie się cechami
prozodycznymi mowy stanowią bardzo istotne aspekty działania językowego
i w znaczący sposób wpływają na sukces edukacyjny uczącego się – jego sa-
moocenę, identyfikację, poczucie sprawczości komunikacyjnej. Rzutują także
na skuteczność aktu mowy i identyfikację mówiącego jako mniej lub bardziej
wiarygodnego, pewnego siebie, a nawet wykształconego, co może mieć nie-
bagatelne znaczenie w życiu – zwłaszcza zawodowym. Z jednej strony należy
zatem dołożyć starań i uwzględnić ćwiczenia w zakresie posługiwania się ko-
dem mówionym w procesie kształcenia, z drugiej – trzeba pamiętać o ograni-
czeniach uczącego się, które wynikają ze sprawności narządów mowy, stopnia
rozwinięcia słuchu mownego oraz cech indywidualnych.

4. ROLA PROCESÓW PERCEPCYJNYCH W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

W prezentacji założeń opisu kompetencji fonologicznej w drugiej czę-
ści artykułu pojawiło się stwierdzenie, że propozycja zawarta w CEFR–CV
uwzględnia „jedynie” poprawność artykulacyjną i umiejętność stosowania
cech prozodycznych mowy. Należy to wreszcie uzasadnić. Określenie to zo-
stało użyte, ponieważ przytoczone opisy koncentrują się tylko na produkcji,
a nie uwzględniają procesów związanych z recepcją mowy, choć sama definicja
(z 2001 r.) podkreśla rolę aparatu percepcyjnego. Niemniej jednak w dokumen-
cie z 2020 r. jedyną wzmianką na temat umiejętności rozpoznawania dźwięków
mowy (*sound recognition*) jest tabela zamieszczona we wskaźnikach uzupeł-
niających. Przedstawiono w niej następujący opis dla poziomów B1–C2.

Tabela 4. Opis kontroli rozpoznawania dźwięków mowy w odniesieniu do poziomów zaawansowania językowego

KONTROLA FONOLOGICZNA (ROZPOZNAWANIE DŹWIĘKÓW)	
C2	Użytkownik potrafi właściwie stosować w wymowie cechy charakterystyczne dla różnych typów wymowy regionalnej oraz socjolektów.
C1	Użytkownik potrafi rozpoznać cechy charakterystyczne dla danego typu wymowy regionalnej lub socjolektu, wprowadzając te najbardziej rozpoznawalne do własnych wypowiedzi.
B2	Użytkownik potrafi rozpoznać powszechnie używane słowa, które są wymawiane w sposób niestandardowy, charakterystyczny dla regionalnej odmiany języka, z którą użytkownik jest oswojony.
B1	Użytkownik potrafi ocenić, czy jego/jej trudności wynikają z niestandardowej/regionalnej wymowy.

Źródło: CEFR–CV (2020, s. 260), tłum. własne

Przywołane opisy pomijają jednak podstawowe kwestie związane z percepcją dźwięków obcojęzycznej mowy w jej standardowej odmianie, a koncentrują się na socjolektach i regionalnych odmianach języka. Sprawą kluczową jest natomiast zakres rozpoznawanych dźwięków języka docelowego, umiejętność rozumienia wypowiedzi mówionych w oparciu o zidentyfikowane elementy znaczące (wyrazy, zdania) oraz odpowiednia interpretacja funkcji wypowiedzi, intencji i stanu nadawcy w odniesieniu do cech prozodycznych mowy.

Odpowiednia wrażliwość w zakresie recepcji dźwięków języka obcego odgrywa także zasadniczą rolę w opanowaniu wymowy tego języka. Identyfikacja słuchowa fonemów występujących w języku obcym warunkuje bowiem powstanie na poziomie neuronalnym wzorców artykulacyjnych, wedle których następuje potem prawidłowa ich realizacja (por. Gleason, Ratner 2005, s. 85–86). Należy zatem zwrócić większą uwagę na współzależność procesów recepcji i produkcji mowy. Słuchowa recepcja dźwięków to także pierwszy etap procesu odbioru i rozumienia komunikatów mówionych. Rozwój wymowy oraz sprawność w rozumieniu ze słuchu są zatem w dużej mierze zależne od stopnia opanowania kompetencji fonologicznej w zakresie odbioru dźwięków mowy. Co więcej, sprawna recepcja słuchowa wpływa także na umiejętność zapisu i płynność czytania. „Jeżeli bowiem student nie słyszy różnic między głoskami, nie może dokonać analizy słuchowej wyrazu (wyodrębnić z niego poszczególnych elementów), a więc poprawnie go zapisać. Natomiast błędne dokonywanie syntezy słuchowej uniemożliwia płynność i prawidłowość czytania” (Biernacka 2016, s. 38). Prawidłowa percepcja dźwięków mowy (ojczystej lub obcej) stanowi zatem kluczowy aspekt w nauce języka obcego. Już w pierwszym wydaniu CEFR czytamy bowiem, że sprawność aparatu percepcyjnego

stanowi jeden z podstawowych warunków analizy i interpretacji tekstów (ESOKJ 2003, s. 56), zabrakło w nim jednak szerszego opisu w tym zakresie. Z tego względu konieczne są dalsze uzupełnienia, uwzględniające wyniki badań w dziedzinie neurolingwistyki, które dowodzą, że recepcja dźwięków mowy pełni kluczowe znaczenie w nabywaniu wymowy języka obcego. Opanowanie zasad obcej wymowy wiąże się z pokonywaniem ograniczeń aparatu słuchowego (nauka identyfikacji i różnicowania głosek języka obcego, akcentu i intonacji) oraz wypracowywaniem nowych wzorców poprzez naukę nieznanymi wcześniej ruchów artykulacyjnych. Zgodnie z *teorią magnesu percepcyjnego* interpretacja słuchowa fonemów języka obcego i jego odtworzenie w mowie opierają się na kategoriach fonologicznych języka ojczystego (por. Kuhl 2007). Z tego względu w nauczaniu wymowy należy działać dwutorowo – skupić się na fonetyce artykulacyjnej i dostarczeniu właściwych wzorców realizacyjnych dla dźwięków języka obcego, usprawniając jednocześnie proces słuchowego odbioru fonemów poprzez zróżnicowane ćwiczenia percepcji słuchowej. Przewyciężenie przyzwyczajenia narządów słuchu i mowy jest pierwszym krokiem w nauce systemu fonologicznego i wymaga regularnych ćwiczeń prowadzących od kształcenia percepcji słuchowej do poprawnej artykulacji (por. Prizel-Kania 2017). Po drugie, sprawna recepcja dźwięków mowy warunkuje także działania recepcji ustnej, umożliwiając interakcję z innymi użytkownikami danego języka. Po trzecie, zaburzenia słuchu mownego mogą wpływać na opanowanie zapisu oraz płynność czytania.


Wszystkie te argumenty prowadzą do wniosku, że fonetyce percepcyjnej warto poświęcić więcej uwagi. Uwzględnienie w opisie kompetencji fonologicznej kwestii odbioru dźwięków mowy oraz umiejętności interpretacji warstwy prozodycznej wypowiedzi uczyniłoby propozycję zawartą w CEFR pełną oraz zwróciłoby uwagę glottodydaktyków na konieczność rozwijania słuchu mownego, czyli „umiejętności odbioru i identyfikacji wszystkich elementów zarówno płaszczyzny segmentalnej, jak i suprasegmentalnej mowy” (Biernacka 2016, s. 35). Należy przy tym jednak pamiętać o indywidualnych ograniczeniach uczących się, bowiem braki artykulacyjne w języku ojczystym oraz trudności w zakresie percepcji będą znacząco wpływać na opanowanie akcentu oraz sprawne operowanie cechami prozodycznymi.

BIBLIOGRAFIA

- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N., 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with New Descriptors* [CEFR–CV], 2020, Strasbourg.
- De Meo A., 2012, *How credible is a non-native speaker? Prosody and surroundings*, w: M.G. Busà, A. Stella (red.), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P 2012*, s. 3–9.
- Elkhafaifi H., 2005, *Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom*, „Modern Language Journal”, nr 89 (2), s. 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gluszek A., Dovidio J.F., 2010a, *Speaking with a nonnative accent: Perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States*, „Journal of Language and Social Psychology”, nr 29 (2), s. 224–234. <https://doi.org/10.1177/0261927X09359590>
- Gluszek A., Dovidio J.F., 2010b, *The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication*, „Personality and Social Psychology Review”, nr 14(2), s. 214–237. <https://doi.org/10.1177/1088868309359288>
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., 1986, *Foreign language classroom anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70 (2), s. 125–132.
- Horowitz E.K., 1991, *Wstep*, w: E.K. Horwitz, D.J. Young (red.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Nowy Jork, s. xiii–xiv.
- Horowitz E.K., Young D.J., 1991, *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*, New Jersey.
- Kramersch C., 1997, *Guest Column: The Privilege of the Nonnative Speaker*, „PMLA”, nr 112(3), s. 359–369. <https://doi.org/10.2307/462945>
- Kuhl P.K., 2007, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s. 34–62.
- Lev-Ari S., Keysar B., 2010, *Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility*, „Journal of Experimental Social Psychology”, nr 46(6), s. 1093–1096. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.025>
- Prizel-Kania A., 2017, *Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–7.
- Ramírez Verdugo D., 2005, *The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects*, „Journal of Pragmatics”, nr 37/12, s. 2086–2115. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.012>
- Thorne S., 2005, *Accent Pride and Prejudice: Are Speakers of Stigmatized Variants Really Less Loyal?*, „Journal of Quantitative Linguistics”, nr 12(2–3), s. 151–166. <https://doi.org/10.1080/09296170500172460>

*Iwona Dembowska-Wosik*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5787-4185>

REALIZACJE GRAFEMÓW *Ą* I *Ę* W PIŚMIE CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO (NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW Z UKRAINY)

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest wariantom grafemów *ą* i *ę* w piśmie Ukraińców uczących się języka polskiego jako drugiego. Punktem wyjścia do analizy były realizacje tych grafemów w piśmie Polaków, opracowane przez K. Bielskiego w ramach badań z zakresu kryminalistycznej analizy pismoznawczej. Materiał badawczy stanowiły zapisy wykonane w formie dyktanda. Został on przeanalizowany pod kątem jakościowym (wyznaczono repertuar standardowych i innowacyjnych wariantów badanych grafemów) oraz ilościowym (porównano frekwencję występowania poszczególnych wariantów w analizowanym materiale oraz w ustaleniach kryminalistycznych). Wyniki analizy wskazują na istotne odstępstwa w sposobie pisania grafemów *ą* i *ę* przez studentów z Ukrainy względem zapisu typowego dla rodzimych użytkowników języka polskiego.

Słowa kluczowe: język polski jako nierodzimym, pismo odręczne, warianty grafemów, błędy grafii, kryminalistyczna analiza pismoznawcza, studenci z Ukrainy

THE VARIANTS OF GRAPHEMES *Ą* AND *Ę* IN NATIVE VS. NON-NATIVE POLISH SPEAKERS' HANDWRITING (AS EXEMPLIFIED BY UKRAINIAN STUDENTS LEARNING POLISH AS A SECOND LANGUAGE)

Abstract: The article discusses the variants of the *ą* and *ę* graphemes used by Ukrainians learning Polish as a second language. A forensic handwriting analysis study of the two graphemes

¹ iwona.dembowska-wosik@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

as written by native speakers of Polish served as the basis for the analysis. The research material consisted of texts that were dictated to the students and was examined with a focus on variants and the frequency of their occurrence. The results of the study indicate there are significant differences in the way Ukrainian students and native Polish speakers use both graphemes.

Keywords: Polish as a non-native language, handwriting, grapheme variants, graphic errors, forensic handwriting analysis, Ukrainian students

1. WPROWADZENIE

Problematyka artykułu dotyczy opisu grafii ukraińskich studentów uczących się języka polskiego jako drugiego, w szczególności zaś sposobów realizacji dwóch grafemów charakterystycznych dla polskiej wersji alfabetu łacińskiego: *q* i *ę*. Jak wynika z praktyki dydaktyków języka polskiego jako nierodzimego, pismo osób uczących się polszczyzny różni się, niejednokrotnie znacznie, od pisma Polaków. Celem badań, które prowadzę, jest wypracowanie takich narzędzi opisu pisowni (w tym także grafii) cudzoziemskiej, które pozwolą zachować rygor naukowy w jej analizie². Fakt, że językoznawstwo polonistyczne nie dysponowało do tej pory odpowiednim instrumentarium pozwalającym badać pismo odręczne osób dorosłych posługujących się swoim nierodzimym językiem³ sprawia, że konieczne jest zastosowanie podejścia interdyscyplinarnego i odwołanie się do osiągnięć innej dziedziny wiedzy – kryminalistyki. W niniejszym badaniu używam więc narzędzi kryminalistycznej analizy pismoznawczej dostosowanych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, natomiast materiał stanowią próbki tekstów pisane przez studentów z Ukrainy.

Analiza pismoznawcza zajmuje się badaniem czterech warstw pisma (graficznej, językowej, treściowej i technicznej) w celu identyfikacji autora lub wykonawcy pisma, czasu i sposobu jego sporządzenia lub autentyczności dokumentu (por. STP). Z perspektywy nauczania języka polskiego jako nierodzimego najbardziej przydatne dokonania kryminalistyki dotyczą opisu i klasyfikacji odmian grafemów notowanych w piśmie Polaków. Orientacja kryminalistyki

² Por. Dembowska-Wosik (2018, 2019, 2020a, 2020b, 2021, 2022).

³ Językoznawców interesuje natomiast rozwój umiejętności czytania i pisania u dzieci jednojęzycznych (por. m.in. Awramiuk 2006, Nocoń 2012 i 2018, Skudrzyk i Warchała 2010, Zaděcka-Cekiera 2017), dysleksja rozwojowa i powiązane z nią problemy (np. Mickiewicz i Mickiewicz 2011, Mickiewicz 1997, Wrońska, Nowak 2007), zaburzenia komunikacji pisemnej towarzyszące niepełnosprawnościom i chorobom (Domagała, Mirecka 2017) oraz związek między warstwą dźwiękowa języka a zapisem (Wolańska 2019).

jest deskryptywna: jej celem jest opisanie tego, co typowe i nietypowe, aby na tej podstawie porównywać teksty pisane. Powstałe na gruncie tej dziedziny wiedzy opracowania katalogują odmiany grafemów używane przez rodzimych użytkowników polszczyzny – dają więc obraz uzusu piśmienniczego Polaków⁴. Dysponując takim opisem, glottodydaktycy mogą przyjrzeć się grafizmowi cudzoziemców, wskazać jego charakterystyczne cechy i prowadzić refleksję nad ich znaczeniem dla procesu dydaktycznego.

1.1. GRAFEMY *Ą* I *Ę* – KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA

Litery *ą* i *ę* występują jedynie w polskiej odmianie alfabetu łacińskiego i każdy cudzoziemiec, nawet posługujący się tym alfabetem jako swoim rodzimym, musi opanować ich tworzenie w procesie uczenia się polszczyzny. Realizacje tych grafemów w piśmie cudzoziemców są więc w dużej mierze wolne od błędów interferencyjnych (tzw. grafii nietypowej, por. Zawadka 2015, s. 270–271) i ich analiza nie wymaga odniesienia się do standardu zapisu odręcznego innych wersji alfabetu łacińskiego. Fakt, że są to znaki nowe dla wszystkich uczących się, sprawia natomiast, że często są one realizowane w sposób innowacyjny (Zawadka, tamże).

Grafemy *ą* i *ę* występują prawie wyłącznie w formie minuskuły⁵. Ich budowa jest trójdzielna w przypadku grafemu *ą* (składają się nań grafem podstawowy *a*, czyli owal i trzon oraz znak diakrytyczny) oraz dwudzielna w przypadku grafemu *ę* (którego elementami są grafem podstawowy *e* oraz znak diakrytyczny).

1.2. GRUPA BADAWCZA

Grupę badawczą stanowili ukraińscy studenci kierunku studia polskie z językiem angielskim, prowadzonego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego od maja 2022 r. W badaniu wzięło udział 49 probantów posługujących się polszczyzną na poziomie A1+. Wszystkie osoby rozpoczęły studia ze znajomością alfabetu łacińskiego (albo w wersji dla języka polskiego, albo w wersji dla języka angielskiego).

Grupę tę można uznać za reprezentatywną do pewnego stopnia: badaniem – jak to się czyni w kryminalistyce – zostały objęte osoby, które poświęcają

⁴ Więcej na ten temat możliwości, jakie otwiera glottodydaktyce polonistycznej odniesienie do kryminalistycznej analizy pisma: por. Dembowska-Wosik 2022.

⁵ WSJP notuje 1 leksem rozpoczynający się od *ą* i żadnego leksemu rozpoczynającego się od *ę*.

względnie dużo czasu na pisanie odręczne. Istnieje natomiast ważna różnica pomiędzy studentami studiów polskich, a choćby tymi Ukraińcami, którzy zdają egzaminy certyfikatowe z JPJO: wszyscy probanci podlegali formalnej edukacji językowej i mieli możliwość zapoznania się z pismem odręcznym licznych rodzimych użytkowników języka sprawnych w pisaniu (wykładowców), co znaczy, że zetknęli się ze wzorcem, który mogli sobie przyswoić. Należy zatem założyć, że pismo odręczne osób, które uczyły się JPJO samodzielnie, poprzez kontakty z Polakami, będzie w jeszcze większym stopniu odbiegać od standardu dla rodzimych użytkowników polszczyzny. Wszelkie wysnute w niniejszym tekście wnioski odnoszą się więc do badanej grupy (ukraińskich studentów studiów polskich w UŁ), natomiast mogą być potencjalnie uogólnianie i odnosić się do osób z Ukrainy uczących się JPJO na poziomie A.

1.3. MATERIAŁ BADAWCZY

Materiał badawczy został zebrany w formie dyktanda przeprowadzonego podczas zajęć. Studenci nie byli informowani przed napisaniem dyktanda, jaki jest cel przeprowadzanego badania. Tekst dyktanda obejmował 5 wystąpień grafemu q oraz 17 wystąpień grafemu ϵ . W sumie analizie poddano więc 245 wystąpień grafemu q oraz 833 wystąpienia grafemu ϵ ⁶.

1.4. CEL I METODA ANALIZY

Celem badania była weryfikacja hipotezy, że istnieją ilościowe i jakościowe różnice w sposobach realizacji grafemów q i ϵ pomiędzy rodzimymi użytkownikami polszczyzny a osobami, dla których pisownia polska jest pisownią nierodzimą, w tym wypadku Ukraińcami uczącymi się języka polskiego w UŁ.

⁶ Dysproporcje w liczbie wystąpień obu grafemów są konsekwencją przyjętego założenia, że tekst dyktanda musi być przede wszystkim w pełni zrozumiały dla osób biorących udział w badaniu. Ponieważ byli to studenci uczący się języka poziomie A, wykorzystano tekst ułożony na podstawie materiału zawartego w podręczniku wykorzystywanym jako wiodący na zajęciach z praktycznej nauki języka polskiego.

Punkt odniesienia stanowią ustalenia Krzysztofa Bielskiego (1999), na podstawie których wyszczególniono standardowe⁷ warianty zapisu omawianych liter w piśmie Polaków wraz z częstotliwością ich występowania. Wszystkie sposoby realizacji grafemów *ą* i *ę*, które zostały zarejestrowane w badaniu Bielskiego, uznano za standardowe w piśmie Polaków⁸. Następnie przeanalizowano warianty obecne w materiale badawczym, wyznaczono ich repertuar i frekwencję. Wyszczególniono zapisy o charakterze innowacyjnym i nadano im nazwy z użyciem terminologii kryminalistycznej. Na koniec porównano częstotliwości występowania poszczególnych wariantów standardowych w grupie rodzimych i nierodzimych użytkowników języka polskiego.

2. WYNIKI ANALIZY

2.1. STANDARDOWE REALIZACJE GRAFEMÓW *Ą* I *Ę* W PIŚMIE STUDENTÓW Z UKRAINY

W swoich badaniach Bielski⁹ wyodrębnia 9 sposobów kreślenia znaku diakrytycznego w grafemach *ą* i *ę*, z czego do 8 przyporządkowano przykłady występujące w materiale badawczym. Były to kreślenie diakrytyku: osobnym

⁷ Językoznawstwo nie dysponuje obecnie opisem normy polskiej grafii w piśmie dorosłych użytkowników języka. Jeśli przyjmiemy koncepcję normy jako „faktu społecznego fundowanego na uzusie” (por. Liberek 2021), to za jej podstawę należy uznać uzus piśmienniczy Polaków. Natomiast już pobieżne obserwacje wskazują na znaczne różnice pomiędzy tym uzusem a nauczaniem w szkołach wzorcem elementarzystym. Spostrzeżenia te potwierdzają badania kryminalistyczne, m.in. Jarosława Moszczyńskiego i Joanny Piotrowskiej (2008), którzy przeanalizowali uzus zapisu 18 minuskuł, z których jedynie dla 8 najczęściej występujący wariant pokrywał się z wzorcem elementarzystym. W niniejszym tekście posługuję się więc określeniem „standard”, aby podkreślić rozpowszechnienie i frekwencję opisywanych kształtów liter, a jednocześnie nie używać pojęcia normy językowej, której ustalenie należy do zadań językoznawstwa, nie kryminalistyki.













⁸ Stanowi to pewne uproszczenie, ponieważ zgodnie z danymi epidemiologicznymi (por. Duke University 2014) nawet 10% populacji dotykać może dysleksja i powiązana z nią dysgrafia. Bielski nie uwzględnia jednak tego czynnika w swoich rozważaniach.

⁹ Analizą cech grafemów *ą* i *ę* zajmował się także Wojciech Lewandowski (1999), jednak ze względu na użycie przez niego innej metody opracowania danych oraz uwzględnienie mniejszej liczby wariantów realizacji znaku diakrytycznego za podstawę niniejszego badania przyjęłam ustalenia Bielskiego.

ruchem¹⁰, ruchem przywodzącym (w lewo), ruchem odwodzącym (w prawo), ruchem zstępującym (w dół), ruchem złożonym (rozumianym jako ponad dwukrotna zmiana kierunku prowadzenia środka pisarskiego), pętlicowo, osobnym ruchem oraz kreślenie grafemu w sposób, który nie pozwalał na rozpoznanie go bez kontekstu (w sposób niedystynktywny). Ósmą kategorią wyróżnioną przez kryminalistykę był brak znaku diakrytycznego. Ponieważ z perspektywy językoznawczej jest to błąd ortograficzny (użycie niewłaściwego grafemu: *a* zam. *ą* oraz *e* zam. *ę*) kategoria ta została wykluczona z niniejszego badania.





Przykłady standardowych realizacji grafemów *ą* i *ę* w piśmie badanych studentów przedstawia tab. 1.

Tabela 1. Standardowe (nieinnowacyjne) realizacje grafemów *ą* i *ę* w piśmie badanych Ukraińców

	ą	ę
Znak diakrytyczny dostawiany osobnym ruchem		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem przywodzącym (w lewo)		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem odwodzącym (w prawo)		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym (w dół)		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem złożonym		
Znak diakrytyczny kreślony w formie pętlicy		

¹⁰ Bielski posługuje się wymiennie określeniami „oddzielne kreślenie znaku diakrytycznego” (1999, s. 83) oraz „kreślenie znaku (...) osobnym ruchem” (Bielski 1999, s. 85). Podane przez niego przykłady wskazują, że rozumie przez to „dostawianie” diakrytyku do litery podstawowej, po oderwaniu narzędzia pisarskiego od kartki. Ponieważ w zebranych przeze mnie materiale badawczym znajdowały się realizacje, w których znak diakrytyczny był *de facto* „oddzielny”, tj. nie było punktu styku pomiędzy nim a literą podstawową, w dalszej części pracy rezygnuję z używania przymiotnika „oddzielny” na rzecz określenia „dostawiany osobnym ruchem”.

Tabela 1. (cd.)

Zmiana kierunku prowadzenia śródka pisarskiego pod kątem prostym		
Grafem nierozpoznawalny bez kontekstu (niedystynktywny)		

Źródło: opracowanie własne

2.2. INNOWACYJNE REALIZACJE GRAFEMÓW *ą* I *ę* W PIŚMIE STUDENTÓW Z UKRAINY

Wszystkie zaobserwowane w materiale warianty, które nie mieściły się w dostępnych kategoriach, zostały uznane za realizacje innowacyjne i nazwane z użyciem terminologii kryminalistycznej. W taki sposób udało się wyróżnić 8 innowacyjnych kształtów znaku diakrytycznego w grafemie *ą* oraz 5 innowacyjnych kształtów znaku diakrytycznego w grafemie *ę*.

Przykłady innowacyjnych realizacji grafemów *ą* i *ę* w piśmie badanych studentów przedstawia tab. 2.

Tabela 2. Innowacyjne realizacje grafemów *ą* i *ę* w piśmie badanych Ukraińców
















	<i>ą</i>	<i>ę</i>
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym, a następnie przywodzącym (w lewo)		brak przykładu w materiale
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym, a następnie odwodzącym (w prawo)		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem wstępująco-zstępującym (w prawo)		
Znak diakrytyczny kreślony ruchem wstępująco-zstępującym (w lewo)	brak przykładu w materiale	
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym ukośnie (w lewo)		

Tabela 2. (cd.)

Innowacyjne położenie znaku diakrytycznego		
Znak diakrytyczny kreślony bez trzonu		brak przykładu w materiale
Pętlicowe powiązanie trzonu ze znakiem diakrytycznym ¹⁰		
Brak punktu styku znaku diakrytycznego z trzonem		

Źródło: opracowanie własne

Porównanie liczby wariantów obecnych w piśmie Polaków i Ukraińców pokazuje, że nierodzimi użytkownicy polszczyzny używają wielu realizacji innowacyjnych, niestosowanych przez Polaków oraz że stanowią one odpowiednio niemal 60% występujących wariantów (*a*) oraz 50% występujących wariantów (*e*).

2.3. CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA POSZCZEGÓLNYCH WARIANTÓW W PIŚMIE STUDENTÓW Z UKRAINY A W PIŚMIE POLAKÓW

Kolejnym etapem badania było porównanie frekwencji poszczególnych wariantów omawianych grafemów w badaniach kryminalistycznych i analizowanym materiale. Uzyskane dane przedstawiono w tabelach poniżej. W pierwszej kolumnie tabeli wymieniono warianty realizacji grafemu w kolejności, w której zostały one opisane w oryginalnym opracowaniu (Bielski 1999).

Na podstawie danych wyrażonych liczbami bezwzględными obliczono, u jakiego procenta probantów pojawił się dany wariant zapisu. Informacje te przedstawione są w kolumnach 2 i 3. W ostatniej kolumnie tabeli oznaczono strzałkami te warianty, których częstość występowania w grupie badawczej była inna niż wśród polskich probantów. Strzałka skierowana w górę oznacza

¹¹ Realizacja ta różni się od przedstawionej w tab. 1 pętlicy miejscem występowania: wariantem innowacyjnym jest użycie „pętliki” w miejscu łączenia litery podstawowej ze znakiem diakrytycznym.

częstsze, a skierowana w dół – rzadsze występowanie danego wariantu w materiale badawczym. Ostatni wiersz tabeli zawiera informację na temat frekwencji wariantów innowacyjnych w badaniu.

Tabela 3. Porównanie częstotliwości występowania poszczególnych wariantów grafemu q w piśmie Polaków i Ukraińców

Wariant grafemu q	Frekwencja w piśmie Polaków (na podstawie: Bielski 1999)	Frekwencja w piśmie Ukraińców (dane własne) ¹¹	
Znak diakrytyczny dostawiany osobnym ruchem	13%	14%	
Znak diakrytyczny kreślony ruchem przywodzącym (w lewo)	69%	22%	↓
Znak diakrytyczny kreślony ruchem odwodzącym (w prawo)	49%	38%	↓
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym (w dół)	15%	18%	↑
Znak diakrytyczny kreślony ruchem złożonym	4%	14%	↑
Znak diakrytyczny kreślony w formie pętlicy	7%	2%	↓
Grafem nierozpoznawalny bez kontekstu (niedystynktywny)	67%	10%	↓
Warianty innowacyjne	nie dotyczy	57%	

Źródło: opracowanie własne

Jak wskazują dane ujęte w tabeli, najczęstszą cechą pojawiającą się w tekstach pisanych przez probantów z Ukrainy jest występowanie innowacyjnych wariantów zapisu (pojawiają się one u 57% osób biorących udział w badaniu).

Także frekwencja nieinnowacyjnych wariantów grafemu q jest różna w grupie probantów polskich i ukraińskich w niemal wszystkich kategoriach. Spośród wariantów zapisu rozpoznawalnych bez kontekstu największe różnice występują w przypadku:

- kreślenia znaku diakrytycznego ruchem przywodzącym (w lewo) – cecha ta jest ponad trzykrotnie rzadsza w piśmie studentów z Ukrainy;
- kreślenia znaku diakrytycznego ruchem odwodzącym (w prawo) – cecha ta występuje u niemal połowy rodzimych użytkowników polszczyzny i u niecałych 40% studentów ukraińskich;
- kreślenia znaku diakrytycznego w sposób złożony – cecha ta jest ponad trzykrotnie częstsza w piśmie studentów z Ukrainy;

¹² Niewielkie różnice procentowe w tej kategorii należy uzupełnić analizą danych jakościowych (por. dalsze akapity).

- kreślenia znaku diakrytycznego w formie pętlicy – cecha ta jest ponad trzykrotnie rzadsza w piśmie studentów z Ukrainy (wystąpiła u 2% badanych, czyli w piśmie 1 probanta).

Pozostałe warianty występują z podobną częstotliwością. W przypadku dostawiania diakrytyku osobnym ruchem warto jednak zwrócić uwagę na niewidoczne w tabeli dane jakościowe. W badaniu Bielskiego cecha ta występowała z tendencją do łączenia litery podstawowej (*a*) z kolejną literą. Dostawianie diakrytyku wynikało więc z ergonomii procesu pisania. Natomiast w piśmie studentów z Ukrainy cecha ta pojawia się niezależnie. Może to wynikać z nawyku pisarskiego (dostawianie elementu nowego, „obcego”) albo wiązać się w wątpliwościami ortograficznymi osoby piszącej (dostawianie znaku diakrytycznego „po namyśle”).

Tabela 4. Porównanie częstotliwości występowania poszczególnych wariantów grafemu *ę* w piśmie Polaków i Ukraińców

Wariant grafemu <i>ę</i>	Frekwencja w piśmie Polaków (na podstawie: Bielski 1999)	Frekwencja w piśmie Ukraińców (dane własne)	
Znak diakrytyczny dostawiany osobnym ruchem	9%	32%	↑
Znak diakrytyczny kreślony ruchem przywodzącym (w lewo)	74%	20%	↓
Znak diakrytyczny kreślony ruchem odwodzącym (w prawo)	45%	51%	↑
Znak diakrytyczny kreślony ruchem zstępującym (w dół)	8%	28%	↑
Znak diakrytyczny kreślony ruchem złożonym	4%	28%	↑
Znak diakrytyczny kreślony w formie pętlicy	20%	2%	↓
Zmiana kierunku prowadzenia środka pisarskiego pod kątem prostym	4%	14%	↑
Grafem nierozpoznawalny bez kontekstu	15%	4%	↓
Warianty innowacyjne	nie dotyczy	51%	

Źródło: opracowanie własne

W przypadku litery *ę* warianty innowacyjne pojawiły się nieco rzadziej, jednak wciąż u ponad połowy osób biorących udział w badaniu (51%). Wszystkie nieinnowacyjne, dystynktywne warianty występowały w obu grupach badawczych z różną frekwencją:

- kreślenie znaku ruchem przywodzącym w lewo ponad czterokrotnie rzadziej w piśmie badanych Ukraińców;

- kreślenie znaku diakrytycznego w sposób złożony także dla grafemu ξ było częstsze (siedmiokrotnie) u nierodzimych użytkowników języka;
- kreślenie znaku ruchem zstępującym było ponad trzykrotnie częstsze w tekstach studentów z Ukrainy;
- zapis pętlicowy był ponad dziesięciokrotnie rzadszy w piśmie studentów z Ukrainy (wystąpił zaledwie u 1 probanta);
- zapis diakrytyku w formie kąta prostego – ponad czterokrotnie częściej cechuje grafizm nierodzimych użytkowników języka.

Także dostawianie znaku diakrytycznego osobnym ruchem występuje z ponad trzykrotnie wyższą frekwencją w badanym przeze mnie materiale. Podobnie jak w przypadku grafemu q – nakładają się na to różnice jakościowe: wiązanie litery podstawowej e z kolejną literą wyrazu i dostawianie znaku diakrytycznego później (u Polaków) oraz prawdopodobne wahania ortograficzne (szczególnie gdy litera występuje w wygłosie) u Ukraińców.

Dla obu grafemów zwraca uwagę zjawisko rozpowszechnionego stosowania niedystynktywnych wariantów w piśmie rodzimych użytkowników języka i jednocześnie znacznie niższa częstotliwość występowania tego zjawiska w grafii osób, dla których język polski jest językiem nierodzimym. Dla grafemu q frekwencja wynosi odpowiednio 67% i 10%, dla grafemu ξ – 15% i 4%)¹³. Przyczyny tego zjawiska mogą być dwojakie:

1. Pomimo tego, że badani są osobami w wieku, w którym pismo jest już niemal ostatecznie ustabilizowane, analizowane grafemy są elementami obcymi w ich piśmie i przez to nawyki pisarskie związane z ich kreśleniem nie są jeszcze w pełni wyrobione. Można powiedzieć, że w kwestii zapisu nowych dla siebie grafemów probanci znajdują się we wcześniejszym stadium rozwoju nawyków pisarskich, stąd napisanie grafemów q i ξ wiąże się z mniejszą automatyzacją i większą precyzją.
2. Ze względu na kontekst edukacyjny probanci świadomie poświęcają większą uwagę zapisowi liter, które przyciągają uwagę nauczyciela i mogą być przedmiotem oceny.

3. WNIOSKI

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że pismo studentów z Ukrainy odbiega od standardu dla rodzimych użytkowników polszczyzny zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Zjawiska marginalne w piśmie Polaków (takie

¹³ Warianty niedystynktywne występują w piśmie Polaków nie tylko w wypadku grafemów „nosowych”, ale także wielu innych (por. Moszczyński, Piotrowska 2008, s. 40).

jak złożona budowa znaku diakrytycznego) pojawiają się w nim częściej, a rozpowszechnione (np. niemożność identyfikacji grafemu bez kontekstu) – rzadziej. Także przyczyny występowania niektórych cech grafizmu mogą się różnić, jak dzieje się w przypadku dostawiania diakrytyku osobnym ruchem: u Polaków wiąże się ono z ergonomią procesu pisania, u studentów-cudzoziemców – prawdopodobnie z wahaniami dotyczącymi ortografii. Często obserwuje się także innowacyjne kształty grafemów, nieobecne w zapisie rodzimych użytkowników polszczyzny – w badanej grupie wystąpiły one u połowy probantów.

Należy rozważyć, jakie implikacje dydaktyczne mają w szczególności dwie zarejestrowane różnice. Pierwszą jest status innowacyjnych kształtów grafemów. Czy powinny być one traktowane jako niepoprawne? Odpowiedź na to pytanie zależy od przyjętej definicji błędu językowego i lokuje się na spektrum pomiędzy podejściem Franciszka Gruczy (1978) – błąd to wszystko, co zaburza komunikację – a tym przedstawionym w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* (WSPP 2011) – błąd to nieuzasadnione odstępstwo od normy. Jeśli przyjmiemy definicję pierwszą, okaże się, że zbadania wymaga komunikatywność poszczególnych wariantów z perspektywy rodzimych użytkowników polszczyzny¹⁴. Jeśli drugą – pojawi się konieczność ustalenia stosunku między opisaniem przez kryminalistykę uzusem graficznym a niezdefiniowaną jeszcze normą w tym zakresie (por. przyp. 8).

Obraz ten komplikuje druga z zaobserwowanych różnic – ta w częstotliwości występowania wariantów niedystynktywnych. Wśród polskich probantów aż 67% zapisało grafem *q* oraz 15% grafem *ę* w sposób niemożliwy do rozpoznania bez kontekstu. Jeśli przyjmiemy dokonania kryminalistyki za podstawę opisu standardu dla rodzimych użytkowników polszczyzny, to powstaje pytanie: czy wolno nam takie same warianty w piśmie cudzoziemskim uznawać za błędne? Być może należałoby je uznać za bezwzględnie akceptowalne albo akceptowalne jedynie wtedy, kiedy ich użycie nie prowadzi do powstania innego błędu, np. fleksyjnego (użycie *q* zamiast *ę*)? Możliwe jest także przyjęcie surowszego stanowiska wobec takich błędów grafii i dążenie do całkowitego ich wyeliminowania. Nagromadzenie błędów wszelkich kategorii wpływa bowiem negatywnie na zrozumiałość pisanych tekstów, a ponieważ szczególnie na niższych etapach zaawansowania językowego wielu błędów gramatycznych i leksykalnych nie da się uniknąć, można skupić się na tych, które skorygować będzie łatwiej, a do takich błędów zapisu bez wątpienia należą.

Przedstawione powyżej badanie dotyczy jedynie dwóch grafemów i obejmuje określoną grupę uczących się JPJO, nieuprawnionym byłoby więc

¹⁴ Warto przy tym pamiętać, że perspektywa rodzimego użytkownika języka może znacznie różnić się od perspektywy lektora tego języka, który jest znacznie lepiej przygotowany do odbioru zaburzonych komunikatów (por. Dembowska-Wosik 2019).

traktowanie jego wyników jako naukowego dowodu na odmiennosc grafii cudzoziemców i grafii Polaków. Potrzebne są dalsze analizy obejmujące probantów posługujących się różnymi systemami zapisu w swoich rodzimych językach i znających polszczyznę na różnych poziomach zaawansowania językowego. Wydaje się natomiast, że podejście interdyscyplinarne z wykorzystaniem kryminalistycznej analizy pismoznawczej może stanowić ważny krok w stronę zapewnienia standardu naukowego w badaniach tego przejawu kompetencji w języku polskim jako nierodzimym.

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- Bielski K., 1999, *Niektóre zagadnienia dystynktywności cech w znakach diakrytycznych liter „q” i „ę”*, w: *Wybrane tendencje ruchu determinujące uzewnętrznianie się zjawiska powtarzalności w elementach konstrukcyjnych owali, trzonów oraz niektórych znaków diakrytycznych*, „Zeszyty Metodyczne Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego”, nr 1, Warszawa, s. 79–100.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 21–48.
- Dembowska-Wosik I., 2018, „Does spelling count, teacher?”. *Issues in teaching and testing spelling in Polish as a foreign language*, w: E. Guitérrez-Rubio, A. Grishchenko, E. Kislova, D. Kruk, T. Speed, Z. Týrová (red.), *Die Welt der Slaven 64. Polyslav 21*, Wiesbaden, s. 50–59.
- Dembowska-Wosik I., 2019, *Understanding misspellings made by users of Polish as L2 by language teachers and non-teachers*, w: E. Guitérrez-Rubio, D. Kruk, I. Pálosi, T. Speed, Z. Týrová, D. Vashchenko, A. Wysocka (red.), *Die Welt der Slaven 65. Polyslav 22*, Wiesbaden, s. 75–84.
- Dembowska-Wosik I., 2020a, *O postrzeganiu i ocenianiu błędów pisowni przez nauczycieli JPJO*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 105–106.
- Dembowska-Wosik I., 2020b, *O rozumieniu terminów: błąd ortograficzny, błąd graficzny, literówka przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych*, w: I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 273–284.
- Dembowska-Wosik I., 2021, *Błędy pisowni w procesie nauczania języka polskiego jako obcego – perspektywa nauczycieli (wyniki badania ankietowego)*, w: K. Bednarska, D. Kruk, B. Popov, O. Saprikina, T. Speed, K. Szafraniec, S. Terekhnova, R. Tsonev, A. Wysocka (red.), *Die Welt der Slaven 68. Polyslav 23*, Wiesbaden, s. 58–67.
- Dembowska-Wosik I., 2022, *Kryminalistyczna analiza pisma a błędy grafii cudzoziemców uczących się języka polskiego*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. IX, Białystok, s. 47–63.

- Duke University, 2014, *Duke report on Dyslexia International*, <https://www.slideshare.net/DyslexiaInternational/duke-report-on-dyslexia-international> [10.04.2022].
- Domagała A., Mirecka U. (red.), 2017, *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, Gdańsk.
- Grucza F., 1978., *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- Lewandowski W., 1999, *Zespół cech dystyngywnych zlokalizowanych w znakach diakrytycznych liter „q” i „ę”*, w: *Wybrane tendencje ruchu determinujące uzewnętrznianie się zjawiska powtarzalności w elementach konstrukcyjnych owali, trzonów oraz niektórych znaków diakrytycznych*, „Zeszyty Metodyczne Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego”, nr 1, Warszawa, s. 79–100.
- Liberek J., 2021, *Norma językowa jako fakt społeczny fundowany na uzusie. Uwagi w kontekście Słownika właściwych użyc języka*, „Język Polski”, z. 2, s. 34–48.
- Mickiewicz J., 1997, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Toruń.
- Mickiewicz J., Mickiewicz A., 2011, *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*, Toruń.
- Moszczyński J., Piotrowska J., 2008, *Odmianny minuskuł oraz częstości ich występowania w rękopisach – badania pilotażowe*, „Problemy Kryminalistyki”, nr 261, s. 35–42.
- Nocoń J., 2012, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” nr 5, s. 49–64.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole.
- Skudrzyk A., Warchała J., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Wolańska E., 2019, *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*, Warszawa.
- Wrońska J., Nowak E., 2007, *Dysgrafia – problemy diagnozy. Doniesienie z badań*, w: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, Lublin, s. 93–100.
- Zadęcka-Cekiera A., 2017, *Umiejętności graficzne uczniów klasy III szkoły podstawowej*, „Pedagogika Przedszkolan i Wczesnoszkolna”, nr 5, s. 101–116.
- Zawadka J., 2015, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 267–282.

Słowniki:

- STP: *Słownik terminów pismoznawczych* [online], <http://prawouam-stp.home.amu.edu.pl/> [15.05.2023].
- WSJP: *Wielki słownik języka polskiego* [online], www.wsjp.pl [05.05.2023].
- WSPP: Markowski A. (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2004, Warszawa.

Beata Terka¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

BEZ GRAMATYKI NIE MOŻNA BYĆ SZCZĘŚLIWYM, CZYLI O WARUNKACH NIEZBĘDNYCH DO OSIĄGNIĘCIA STANU PRZEPLÝWU W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Streszczenie: M. Csikszentmihalyi w wyniku wieloletnich badań podjął próbę odpowiedzi na odwieczne pytanie o warunki poczucia szczęścia (2022). Zdefiniował stan optymalnego doświadczenia, będący jednocześnie stanem szczytowej efektywności, i nawał go *flow* (*stanem przepływu*). Niniejszy artykuł proponuje spojrzenie na podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego jako na potencjalne pole doświadczenia stanu przepływu przez obie strony procesu kształcenia. W centrum rozważań znajduje się nauczanie – uczenie się gramatyki, stanowiące warunek konieczny do osiągnięcia optymalnego doświadczenia w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Tekst przynosi przykład realizacji 10-tygodniowego projektu edukacyjnego stwarzającego uczącym się możliwość doświadczenia stanu *flow* oraz opis badania ankietowego przeprowadzonego po wykonaniu zadania, a dotyczącego uczuć/stanów emocjonalnych i przemyśleń towarzyszących uczestnikom projektu na różnych jego etapach. Wyniki pokazują na konkretnym przykładzie działanie mechanizmów umożliwiających utrzymywanie się w paśmie przepływu w ramach procesu kształcenia językowego. Artykuł zamyka propozycja spojrzenia na nauczanie – uczenie się gramatyki jppo jako na istotny komponent współtworzący dobrostan obu stron odnośnego procesu.

Słowa kluczowe: kompetencja gramatyczna, *flow*, stan przepływu, projekt edukacyjny, podejście ukierunkowane na działanie

¹ beata_terka@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. R. Ingardena 3, 30-060 Kraków.

**YOU CAN'T BE HAPPY WITHOUT GRAMMAR – ON THE
CONDITIONS NECESSARY TO ACHIEVE A STATE OF FLOW IN
THE CONTEXT OF POLISH GLOTTODIDACTICS**

Abstract: M. Csikszentmihalyi, as a result of many years of research, has attempted to answer the eternal question about the conditions of happiness (2022). He defined the state of optimal experience, which is also the state of peak efficiency, and he called it *flow*. This article proposes a look at the action-oriented approach in teaching Polish as a foreign language as a potential field for experiencing the state of flow by both sides of the educational process. The focus of the discussion is teaching-learning grammar, which is a prerequisite for achieving optimal experience in the context of Polish language glottodidactics. The text also presents an example of a 10-week-long educational project that gives learners the opportunity to experience the state of flow, as well as a description of a survey conducted after completing the task, regarding the feelings/emotional states and thoughts accompanying the participants of the project at its various stages. The results show, on a specific example, the mechanisms that enable staying in the flow channel as part of the language teaching-learning process. The article ends with an attempt to look at teaching-learning grammar as an important component co-creating the well-being of both parties of the relevant process.

Keywords: grammar competence, flow, state of flow, educational project, action-oriented approach

1. WPROWADZENIE

Pozycja nauczania – uczenia się gramatyki w glottodydaktyce polonistycznej jest niestabilna. Zmienia się wraz z kolejno pojawiającymi się podejściami do kształcenia cudzoziemców w zakresie języka polskiego. Choć obecnie nie kwestionuje się wagi kompetencji gramatycznej, a specjaliści w odnośnej dziedzinie zgodnie twierdzą, że jej rozwijanie jest ważne, wciąż trwają dyskusje na temat miejsca gramatyki w nowoczesnie projektowanym procesie nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego. W ramach podejścia ukierunkowanego na działanie mówi się o jej służebnej roli (Janowska 2011; Janowska, Rabiej 2014). Skuteczne wykonywanie zadań, rozwiązywanie problemów nie stoi w sprzeczności z pracą nad poprawnością językową. Cele komunikacyjne, choć dominujące, umożliwiają refleksję nad formą, a czasami wręcz jej wymagają (Ellis 1994; Widdowson 1998; Long 1991). Zadanie zaś, rozumiane jako jednostka dydaktyczna, może rozwijać świadomość językową uczących się poprzez integrację znaczenia i formy w procesie opanowywania polszczyzny (Janowska, Rabiej 2014, s. 243–245).

Uczenie się gramatyki języka polskiego nazbyt często jest jednak dla cudzoziemców po prostu czymś w rodzaju remedium na pojawiające się trudności uniemożliwiające wykonanie określonych zadań. Jak do wszystkiego, co nazwane być może „złem koniecznym”, tak i do poznawania oraz automatyzowania nowych form/struktur podchodzą oni zatem nierzadko bez większego entuzjazmu, a ten brak ekscytacji udziela się także nauczycielom. Po obu stronach procesu dydaktycznego słychać więc głosy, że gramatyka, owszem, jest ważna i potrzebna, ale również trudna i niekojarząca się z przyjemnością, a jej nauczanie – uczenie się, choć konieczne, wydaje się zajęciem mozolnym, przewidywalnym i nudnym.

A gdyby tak spojrzeć na gramatykę języka polskiego jako obcego z innej perspektywy – jako na niezbywalny element poczucia dobrostanu uczących się polszczyzny obcokrajowców? Na nauczanie podsystemu gramatycznego zaś jako na przestrzeń osiągania przez nauczycieli stanu głębokiej satysfakcji? Warto zaryzykować stwierdzenie, że gramatyka w kontekście glottodydaktyki polonistycznej rzeczywiście pełni funkcję swego rodzaju narzędzia, ale jest to narzędzie nie tylko umożliwiające podejmowanie skutecznych działań językowych i osiąganie pewnych celów komunikacyjnych, lecz także czyniące możliwym doświadczanie tzw. *stanu przepływu*, czyli *flow* (Csikszentmihalyi 2022) przez obie strony procesu nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego. Innymi słowy – bez gramatyki osiągnięcie poczucia szczęścia zarówno przez poznającego tajniki polszczyzny cudzoziemca, jak i pracującego z nim nauczyciela jest praktycznie niemożliwe.

W niniejszym artykule, po krótkim przypomnieniu podstawowych założeń koncepcji *flow*, refleksji poddane zostanie podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego jako pole doświadczania stanu przepływu przez obie strony procesu nauczania – uczenia się. Szczególna uwaga zostanie poświęcona miejscu i roli gramatyki w nowoczesnym kształceniu polonistycznym cudzoziemców. Kolejna część tekstu przyniesie opis 10-tygodniowego projektu zrealizowanego pod opieką autorki artykułu przez grupę studentów kierunku *studia polskie dla cudzoziemców* na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. W tym samym rozdziale znajdą się wyniki krótkiej ankiety przeprowadzonej wśród uczestników po zakończeniu działań projektowych, jak również płynące z nich wnioski i refleksje istotne w kontekście rozważań nad osiąganiem stanu optymalnego doświadczenia w glottodydaktyce polonistycznej. Artykuł zamknie krótkie podsumowanie zebranych w tekście przemyśleń oraz próba zdefiniowania na nowo roli nauczania – uczenia się gramatyki jako niezbywalnego komponentu współtworzącego dobrostan nauczycieli i uczących się języka polskiego jako obcego.

2. STAN PRZEPLYWU

Mihály Csikszentmihályi w swoich wieloletnich badaniach podjął próbę odpowiedzi na pytanie frapujące ludzkość od dawna: czym jest szczęście i co to znaczy być szczęśliwym? Na podstawie zebranego materiału doszedł do wniosku, że istnieje pewien stan, który ludzie niezależnie od wieku, pochodzenia, kultury, wykształcenia czy zawodu postrzegają jako stan poczucia szczęścia. Badacz rozmawiał między innymi z przedstawicielami kultur zachodnich, azjatyckich, z członkami indiańskich plemion, profesorami, artystami, alpinistami, ale też pracownikami korporacji czy osobami obsługującymi proces taśmowej produkcji towarów w różnych zakładach przemysłowych. Wszyscy wskazywali na podobne właściwości tego wyjątkowego stanu oraz warunki konieczne do jego zaistnienia. Dla owego obszaru optymalnego doświadczenia, znanego jako *stan przepływu* (ang. *flow*), charakterystycznych jest osiem aspektów. Występuje on wtedy, gdy [1] zostajemy postawieni przed trudnym, lecz wykonalnym, zadaniem, które wymaga od nas uaktywnienia różnych umiejętności, [2] zadanie to ma określony, jasny dla nas cel, [3] dostarcza natychmiastowej informacji zwrotnej, a [4] jego realizacja wprowadza nas w stan pełnej koncentracji i [5] zaangażowania tak głębokiego, że dochodzi do [6] transformacji czasu, wpływającego w naszym subiektywnym odbiorze znacznie szybciej niż w rzeczywistości. Podjęcie się tak scharakteryzowanego wyzwania [7] daje nam poczucie umiejętności kontrolowania trudnych sytuacji, a przede wszystkim [8] poczucie rozwoju – a raczej „przeczcucie”, ponieważ zaabsorbowani bez reszty realizacją zadania nie mamy czasu ani mentalnej przestrzeni na rozwiniętą autorefleksję (Csikszentmihályi 2022, s. 90–91). Stan przepływu jest odwrotnością stanu obojętności/apatii, nie ma w nim miejsca na bierność, jest zaś – na ogromne zaangażowanie i głęboką satysfakcję. *Flow* osiągamy wówczas, gdy stajemy przed naprawdę trudnym wyzwaniem, lecz nasze kompetencje są wystarczająco duże, byśmy byli w stanie mu sprostać. Stan ten zatem, jak twierdzi badacz, „pojawia się w bardzo szczególnym momencie – wtedy, gdy możliwości działania postrzegane przez daną osobę są odpowiednie do jej zdolności”, czyli „na granicy między nudą a niepokojem, gdy stopień trudności wyzwania jest dostosowany do naszych umiejętności” (2022, s. 96).

3. PODEJŚCIE UKIERUNKOWANE NA DZIAŁANIE JAKO POLE DOŚWIADCZANIA STANU *FLOW*

W procesie dydaktycznym realizowanym w ramach podejścia ukierunkowanego na działanie pozycję centralną zajmuje zadanie. Dla uczących się

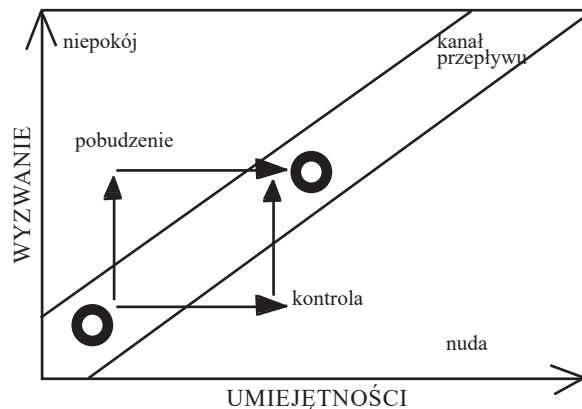
stanowi ono wyzwanie i wymaga uaktywnienia różnorodnych procesów kognitywnych, odwołania się do strategii oraz działań językowych. Działanie ma zatem swe źródło w zadaniu, jest przez nie motywowane (Bourguin 2000; za: Janowska 2011, s. 100). Jego społeczne usytuowanie (Habermas 1999; Janowska 2011; Gębał 2019) zakłada dążenie do jakiegoś wspólnego celu. Na drodze do jego realizacji uczący się stają przed koniecznością uzgodnienia interpretacji sytuacji problemowej, sposobu postępowania, przewidywanych zagrożeń i trudności. Nieustanne poszukiwanie konsensusu, konieczność brania pod uwagę różnych, często sprzecznych, opinii, a także podział ról to niezbywalne elementy realizowania zadań, przygotowujące uczących się do swobodnego, pełnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym poza salą lekcyjną (z wykorzystaniem poznawanego języka/poznawanych języków). Współpracujące jednostki, czy to zapoznając się z konkretnym zadaniem, czy przyjmując już określoną rolę w procesie jego realizacji, muszą wyobrazić sobie, a może raczej przewidzieć, repertuar środków i narzędzi niezbędnych do sprostania wyzwaniu. Owo przewidywanie opiera się w oczywisty sposób na zarysowanych w umyśle uczącego się choćby ogólnych konturach mentalnej reprezentacji produktu mającego powstać wskutek kolektywnie podejmowanych działań. Wyobrażenie to zaś jest w ogóle możliwe dzięki indywidualnemu doświadczeniu – życiowemu, jak również temu zdobytemu podczas nauki języka ojczystego i innych języków obcych, a także dzięki kontaktowi z przedstawionymi przez nauczyciela przykładowymi realizacjami.

Gdy zatem uczący się staje przed nowym zadaniem, intuicyjnie czuje, że oto nagle znalazł się wyżej niż dotychczas na osi wyzwania (zob. schemat 1). Ta sytuacja wywołuje zaangażowanie, ponieważ – jak zauważa Csikszentmihalyi – „trudno jest ignorować wyzwania, jeśli jesteśmy świadomi ich istnienia” (2022, s. 131). Zgodnie z podziałem autonomicznego działania na trzy zasadnicze fazy (Janowska 2011, s. 216) uczący się najpierw (w pierwszej fazie) dokonuje analizy sytuacji – dostrzega cel i dobiera odpowiednie metody i procedury, które pozwolą mu na skuteczne wykonanie zadania (stanowiące fazę trzecią) przy rozsądnym nakładzie pracy. Przeprowadzając bilans środków potrzebnych do satysfakcjonującej realizacji zadania (przypisany do fazy drugiej), uczący się zauważa pewne niedostatki, na przykład w zakresie leksyki czy struktur gramatycznych, jakimi dysponuje. Dobrze skonstruowane zadanie w ramach procesu kształcenia językowego wymusza u uczącego się owo swoiste poczucie niepełnej adekwatności tego, co już wie i umie w stosunku do tego, co byłoby mu potrzebne, żeby zrealizować zadanie dokładnie tak, jak chciałoby to zrobić i/lub jak oczekują tego od niego inni. Stwierdzane braki nierzadko dotyczą form lub struktur gramatycznych (choć oczywiście nie tylko). Cudzoziemiec stający przed wyzwaniem zadania i dostrzegający w swoim języku polskim gramatyczne „luki” znajduje się w bardzo pożądanym w kontekście edukacji

stanie pobudzenia. Jest wysoko na osi wyzwania, lecz nie dość daleko na osi umiejętności, by w pełni temu wyzwaniu sprostać. Niejako naturalnie – dążąc do znalezienia się w strefie optymalnego doświadczenia (*flow*) – podejmuje zatem wysiłek, by uzupełnić rozpoznane braki. Jest to bowiem jedyna droga do osiągnięcia (lub powrotu do) stanu przepływu w kontekście uczenia się języka.

W owym stanie uczący się języka polskiego jako obcego nie może jednak trwać. Pozostawanie w bezruchu nie jest w procesie kształcenia językowego w oparciu o omawiane podejście w ogóle możliwe. Albo bowiem naturalne przesuwanie się wzdłuż osi kompetencji przy jednoczesnym braku nowych, trudnych wyzwań powoduje „spadek” uczącego się najpierw do strefy kontroli, a następnie – nudy, albo nowe zadania wykraczające poziomem trudności poza poziom umiejętności poznającego język polski cudzoziemca (w kontekście jego nie dość szybko rosnących kompetencji) doprowadzają do zmiany stanu głębokiej satysfakcji na pobudzenie, które – nieodpowiednio wykorzystane – grozi płynnym przejściem danej jednostki do strefy niepokoju, a nawet lęku. Tym, co nie pozwala uczącemu się ulec ani ciężeniu ku nudzie, ani ku lękowi, jest tęsknota za choćby raz doświadczonym już stanem przepływu oraz intuicyjna chęć odtworzenia okoliczności, które wcześniej umożliwiły jego zaznanie. Dlatego – wracając do głównego tematu snutych w niniejszym artykule rozważań – progres gramatyczny stanowi motywację do podejmowania, a nawet wyznaczania sobie kolejnych, coraz trudniejszych wyzwań, a coraz trudniejsze wyzwania motywują rozwój uczącego się w zakresie środków formalnych, bez których satysfakcjonujące wykonywanie skomplikowanych zadań jest po prostu niemożliwe. W każdym z tych ujęć uczenie się gramatyki stanowi dla doskonalącego swą polszczyznę cudzoziemca warunek niezbędny do utrzymywania się w paśmie stanu przepływu w kontekście kształcenia językowego.

Schemat 1. Kanał przepływu (pasmo *flow*)



Źródło: opracowanie własne

Na kwestię braków o charakterze formalnym lub strukturalnym, przepaści powstających między umiejętnościami uczącego się a jego wizją optymalnego wykonania zadania warto spojrzeć także z perspektywy nauczyciela. Jeśli bowiem przyjmiemy za Michaeliem Longiem (1997; za: Janowska, Rabiej 2014, s. 242), że do kierowania uwagi uczących się na formalne aspekty polszczyzny w nowocześnie rozumianym procesie nauki języka dochodzi jedynie doraźnie (wówczas, gdy obserwujemy konkretne trudności komunikacyjne cudzoziemców realizujących zadania), to naturalną konsekwencją tego założenia musi być zgoda na brak możliwości planowania postępów gramatycznych, przygotowywania podręczników czy nawet szczegółowych konspektów konkretnych lekcji. Trudno jednak wyobrazić sobie, że lektorzy jpjo mieliby nauczać gramatyki jedynie na drodze koniecznych, lecz w istocie przygodnych interwencji, stanowiących reakcję na czynione podczas zajęć obserwacje i doraźne, różnorodne potrzeby uczących się. Wydaje się, że nie może być to jedyna droga; że nauczyciele języka mogą, a nawet powinni planować progresję gramatyczną swoich podopiecznych. Rod Ellis na przykład uważa, że zwracanie uwagi na środki językowe może odbywać się zarówno incydentalnie, jak i całkowicie celowo – jako aspekt zaplanowany w ramach struktury zadania i poddany refleksji zgodnie z intencją prowadzącego zajęcia (2009, s. 233). W przypadku podejścia ukierunkowanego na działanie nie wszystko jednak da się przewidzieć. Zawsze pozostaje niepewność co do tego, jakie braki lub potrzeby uczących się zaskoczą nauczyciela i na ile gotowy on będzie do zasypywania także tych przepaści, których nie wziął pod uwagę na etapie planowania. Uczących taka sytuacja – spowodowana specyfiką podejścia ukierunkowanego na działanie – także trzyma w nieustannym napięciu, czujności i pozwala na częsty kontakt z wyzwaniem, które z kolei budzi potrzebę ciągłego rozwoju, co w konsekwencji również lektorom jpjo daje szansę na odwiedzenie przestrzeni stanu przepływu, poczucia szczęścia i głębokiej satysfakcji.

4. STAN PRZEPLYWU W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ NA PRZYKŁADZIE KONKRETNEGO PROJEKTU EDUKACYJNEGO

4.1. PROJEKT EDUKACYJNY

W semestrze zimowym roku akademickiego 2022/23 autorka artykułu zaproponowała prowadzonej przez siebie grupie studentów kierunku *studia*

polskie dla cudzoziemców na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego zrealizowanie projektu edukacyjnego² w ramach zajęć z praktycznej nauki języka polskiego (w zakresie gramatyki połączonej z komunikacją). Grupa liczyła 12 osób pochodzenia ukraińskiego i białoruskiego, a pod względem stopnia zaawansowania językowego uczący się byli na granicy poziomów B2 i C1. Poza jedną studentką w średnim wieku osoby realizujące projekt były bardzo młode i miały od 17 do 25 lat, dość sprawnie poruszały się w środowisku cyfrowym, często i chętnie korzystając z multimediów i nowych technologii. W grupie przeważały kobiety (10). Jako że był to dla uczących się pierwszy semestr studiów, nie znali jeszcze dobrze Krakowa i bardzo chętnie podejmowali działania mające na celu poszerzenie wiedzy na temat miasta, w którym przyszło im mieszkać i zdobywać wykształcenie.

Zaplanowane zadanie spełniało wszystkie kryteria projektowości (Janowska 2011, s. 156) – w jego wyniku powstać miał konkretny, przemawiający do wyobraźni wykonawców produkt; było długotrwałe, co pozwoliło też na odłożenie poczucia satysfakcji w czasie; sięgało do różnorodnych dziedzin wiedzy, w których było zakorzenione; wymagało zaangażowania wszystkich członków zespołu, dając im szansę na wykorzystanie indywidualnych zasobów i mocnych stron.

4.1.1. OPIS ZADANIA

Studenci wybrali projekt kończący się publiczną prezentacją efektów podjętych działań jako alternatywną – dla standardowego egzaminu końcowego – formę zaliczenia zajęć. Uczący się zostali losowo podzieleni na cztery trzyosobowe grupy. Każda z nich wylosowała jeden temat, do którego przypisane było określone zagadnienie gramatyczne. Wspomniane tematy to: *krakowskie kawiarnie (rzeczowniki odczasownikowe)*, *krakowskie legendy (imiesłów przysłówkowy współczesny)*, *krakowskie targi (imiesłów przymiotnikowy czynny)*, *krakowskie zabytki (imiesłów przymiotnikowy bierny)*. Celem projektu było nagranie 15-minutowego filmu na wylosowany temat z wykorzystaniem jak największej liczby form gramatycznych do niego przypisanych. Tak przygotowany produkt jako efekt działań projektowych miał w założeniu stanowić materiał do wykorzystania przez lektorów na zajęciach z praktycznej nauki języka polskiego w pracy z przyszłymi rocznikami studentów odnośnego kierunku.

² Na temat projektu pedagogicznego jako przykładu zadania złożonego i długoterminowego zob. Janowska 2011, s. 155–156; Nunan 2004, s. 133.

4.1.2. REALIZACJA I EFEKTY PROJEKTU

Prowadząca uzgodniła z uczącymi się optymalny czas realizacji zadania – dziesięć tygodni. W czwartym tygodniu trwania projektu odbyła się dyskusja, podczas której studenci mogli podzielić się wstępnymi przemyśleniami na temat podjętego wyzwania, zrelacjonować przebieg dotychczasowych prac i uzyskać wsparcie w związku z pojawiającymi się wątpliwościami. Na szósty tydzień przewidziano indywidualne konsultacje dla każdej z grup. Należy zaznaczyć, iż podział zadań w ramach danego zespołu leżał wyłącznie w gestii jego członków, byli oni również w pełni odpowiedzialni za wyznaczenie sobie poszczególnych etapów projektu wraz z określonymi terminami ich realizacji. Wszystkim grupom udało się wykonać zadanie, a efekty pracy uczących się przeszły najśmielsze oczekiwania ich samych, jak również lektorek prowadzących zajęcia (filmy pokazane zostały bowiem także innym nauczycielkom). Powstały 4 niezwykle interesujące krótkie filmy utrzymane w różnych konwencjach – prezentujące bardzo wysoki poziom zarówno pod względem formy, jak i treści.

4.2. BADANIE ANKIETOWE

4.2.1. OPIS BADANIA

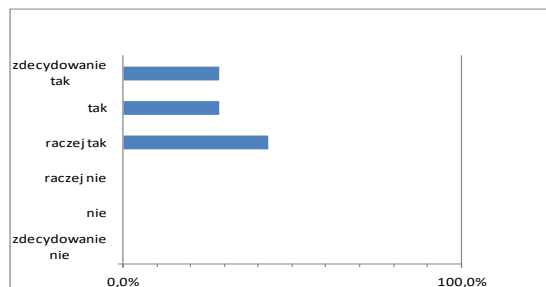
Po zakończeniu projektu i prezentacji powstałych w jego wyniku małych „dzieł” filmowych wśród uczących się przeprowadzono ankietę. Obejmowała ona siedemnaście stwierdzeń, z czego na potrzeby niniejszego artykułu wybrano i omówiono (w dalszej części tekstu) jedenaście. Zdecydowana większość z nich wykorzystywała sześciostopniową kafeierię symetrycznych sformułowań (*zdecydowanie tak, tak, raczej tak, raczej nie, nie i zdecydowanie nie*), pozwalającą na zmierzenie stosunku uczestników działań projektowych do poszczególnych aspektów związanych z wykonanym zadaniem oraz procesem jego realizacji. Warto dodać, że nie uwzględniono na tej skali środkowego – neutralnego – wyrażenia, uniemożliwiając respondentom wybór wygodnej odpowiedzi: *nie mam zdania/trudno powiedzieć*. Poszczególne stwierdzenia dotyczyły samooceny ankietowanych w zakresie ewentualnych braków językowych czy tych związanych z poruszaniem się w środowisku cyfrowym rozpoznanych na początku działań projektowych, uczuć towarzyszących uczącym

się po zapoznaniu się z tematem zadania oraz zasadami jego wykonania, jak również umiejętności rozwiniętych dzięki uczestnictwu w realizacji projektu. Jedno stwierdzenie wymagało od respondentów wyboru trzech spośród trzynastu przedstawionych możliwości. Miało ono na celu określenie uczuć/stanów emocjonalnych towarzyszących studentom podczas wykonywania przez nich działań projektowych. Ostatni punkt formularza ankietowego miał jeszcze inny charakter – wymagał samodzielnego napisania krótkiej odpowiedzi, odnoszącej się do samopoczucia uczących się już po prezentacji przygotowanych filmów.

4.2.2. WYNIKI

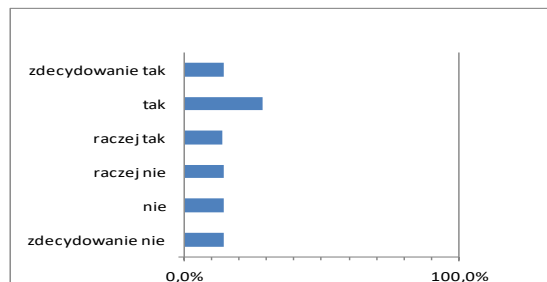
Przeprowadzane badanie pokazało, że wszyscy uczący się przed realizacją projektu mieli wątpliwości co do dysponowania wystarczającym zasobem leksykalnym, by podjąć się postawionego przed nimi wyzwania (zob. wykres 1). Bardziej podzielone były zdania ankietowanych w kwestii znajomości potrzebnych do wykonania zadania struktur gramatycznych (zob. wykres 2). I tu jednak ponad połowa poddanych badaniu (prawie 60%) odczuwała potrzebę uzupełnienia pewnych braków. Respondenci niewątpliwie najpewniej czuli się w kwestii posiadanych kompetencji cyfrowych niezbędnych do zrealizowania projektu (zob. wykres 3) – jedynie około 30% uczących się przyznało się do obaw w odnośnym zakresie. Przed wykonaniem zadania około 15% respondentów towarzyszył stres (zob. wykres 4), a ponad 70% – ekscytacja (zob. wykres 5). Po zapoznaniu się z tematem zadania i zasadami związanymi z jego wykonaniem żadna z poddanych badaniu osób nie odczuwała niepokoju (zob. wykres 6).

Wykres 1. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem pomyślałam/pomyślałem, że muszę uzupełnić braki leksykalne, żeby dobrze wykonać zadanie.”



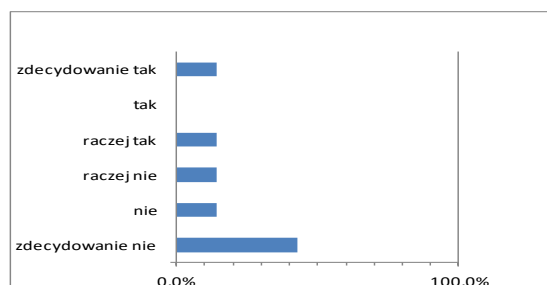
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem pomyślałam/pomyślałem, że mam braki gramatyczne, które muszę uzupełnić, żeby sprostać wyzwaniu.”



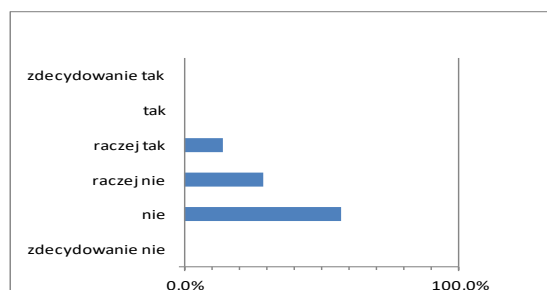
Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem obawiałam się/obawiałem się, czy moje kompetencje cyfrowe są wystarczające.”



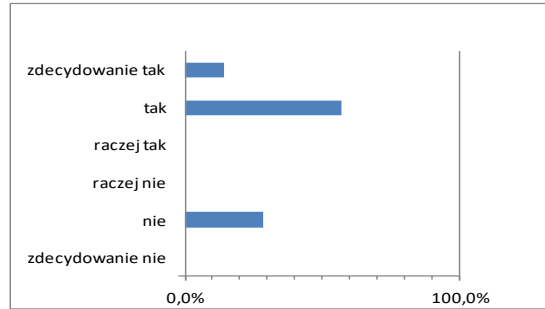
Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem stres.”



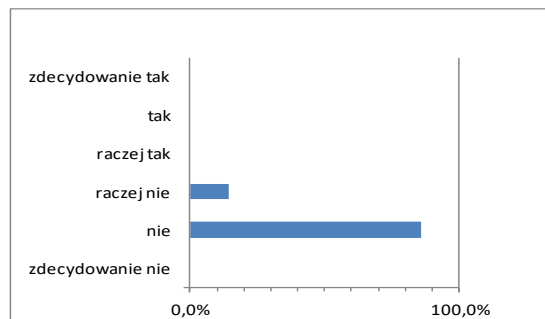
Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem ekscytację.”



Źródło: opracowanie własne

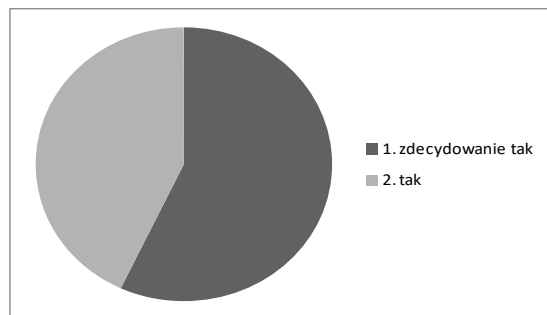
Wykres 6. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Po poznaniu tematu zadania i zasad związanych z jego wykonaniem poczułam/poczułem niepokój.”



Źródło: opracowanie własne

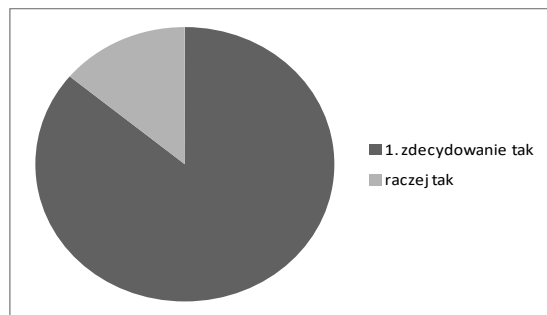
Ankietowani byli jednomyślni w kwestii poczucia rozwoju językowego jako efektu przeprowadzenia działań projektowych (zob. wykres 7). Nikt nie miał także wątpliwości co do pozytywnego wpływu zrealizowania zadania na indywidualne umiejętności współpracy z innymi (zob. wykres 8). Zdecydowana większość uczących się (około 85%) zadeklarowała też wzrost kompetencji cyfrowych wskutek działań wynikających z potrzeby i chęci sprostania opisanemu wyzwaniu edukacyjnemu (zob. wykres 9).

Wykres 7. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania rozwinęłam się/rozwinąłem się językowo.”



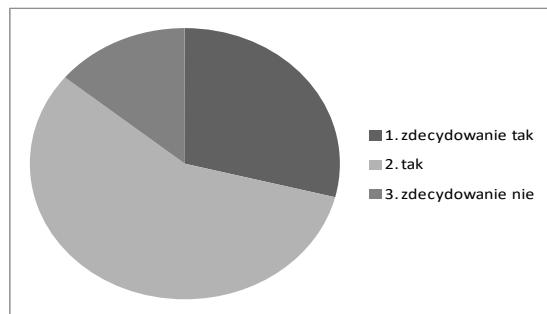
Źródło: opracowanie własne

Wykres 8. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania rozwinęłam/rozwinąłem umiejętność współpracy/współdziałania z innymi.”



Źródło: opracowanie własne

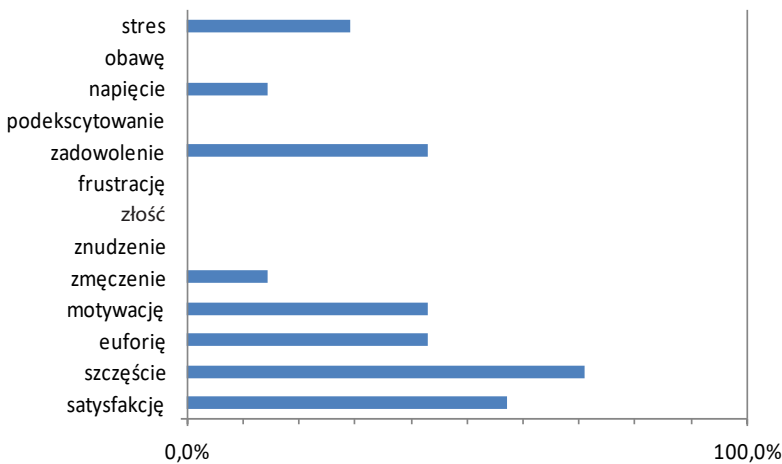
Wykres 9. Stosunek ankietowanych do stwierdzenia: „Mam poczucie, że dzięki podjęciu działań zmierzających do wykonania zadania poczułam się/poczułem się pewniej w zakresie korzystania z nowych technologii.”



Źródło: opracowanie własne

Spośród 13 stanów emocjonalnych, które potencjalnie mogły towarzyszyć uczącym się w czasie realizowania projektu, ankietowani poproszeni zostali o wybór trzech najbliższych identyfikowanym przez nich uczuciom (zob. wykres 10). Najwięcej razy wybrane zostało *szczęście* (wskazało na nie ponad 70% badanych), na drugim miejscu znalazła się *satysfakcja* (prawie 60%), a na trzecim – wybrane przez jednakowy odsetek respondentów (nieco ponad 40%) – *zadowolenie*, *motywacja* i *euforia*. Niektórzy badani zaznaczali także *stres*, *napięcie* i *zmęczenie* – nie były to jednak częste odpowiedzi. Żaden z uczestników działań projektowych nie odczuwał *obawy*, *frustracji*, *złości* ani *znudzenia*. Nikt nie wybrał również stanu *podekscytowania*.

Wykres 10. Wybrane przez ankietowanych stany emocjonalne pasujące do stwierdzenia: „Podczas prac związanych z przygotowaniem filmiku czułam/czułem... (proszę wybrać 3, które najlepiej opisują Pani/Pana stan).”



Źródło: opracowanie własne

Po zrealizowaniu zadania oraz po prezentacji produktu będącego efektem 10-tygodniowej (współ)pracy uczący się tak, między innymi, sami nazywali towarzyszące im uczucia: *Czułam się zadowolona i pewna w swoich nowych umiejętnościach. / Byłam zbyt zadowolona. / Byłam dumny i interesowała mnie reakcja innych. / Zadowolenie i wytchnienie. / To było ciekawe i nowe doświadczenie dla mnie, dobra praktyka językowa. / Czułam spokój i satysfakcję. / Czułam ulgę od napięcia.*

4.2.3. WNIOSKI I REFLEKSJE

Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego pozwalają na pokazanie na konkretnym przykładzie działania mechanizmów opisanych we wcześniejszych częściach artykułu. Po zapoznaniu się z tematem projektu oraz zasadami jego wykonania wszyscy uczący się mieli poczucie pewnych braków kompetencji w języku polskim, które należało uzupełnić, by odpowiednio zrealizować zadanie. Zdecydowanie najczęściej ankietowanych wskazywało na deficyty w zakresie leksyki, jednak ponad połowa poddanych badaniu dostrzegła u siebie także niedostateczną znajomość niezbędnych do przeprowadzenia działań projektowych form i/lub struktur gramatycznych. Chęć wypełnienia rozpoznanych „luk” wynikała z dominującego wśród uczących się poczucia ekscytacji przed rozpoczęciem realizacji projektu. Stan ten czasami współwystępował ze stresem, jednak – biorąc pod uwagę, iż żaden z respondentów nie rozpoznał u siebie uczucia niepokoju na odnośnym etapie – można założyć, iż stres ten był bardziej mobilizujący niż generujący obawy czy blokujący. Ekscytacja i mobilizujący stres kojarzą się ze strefą napięcia, ze stanem pobudzenia, w którym znaleźli się uczący się, kiedy zostali postawieni przed wyzwaniem wymagającym użycia pewnych nowych lub słabo im jeszcze znanych środków językowych. Przesunawszy się jednak dość szybko wzdłuż osi kompetencji – wskutek sumiennej pracy i dzięki dobrze rozwiniętej zdolności do autorefleksji – realizujący projekt studenci w większości porzucili stan podekscytowania na rzecz *szczęścia, satysfakcji*, a także – między innymi – *euforii*. Realizując zadanie, znajdowali się zatem w paśmie stanu przepływu³. Niektórzy pozostali w stanie nadmiernie przedłużającego się pobudzenia, o czym świadczy wskazywanie przez nich na *stres, napięcie czy zmęczenie*. Były to te osoby, które nie osiągnęły wystarczającego stopnia adekwatności posiadanych środków leksykalno-gramatycznych do podejmowanego wyzwania. U uczących się prezentujących najwyższy w grupie poziom biegłości językowej obok uczucia szczęścia, euforii lub satysfakcji wybór padał też czasami na *zadowolenie* lub *motywację* – znacznie bardziej „stonowane” stany emocjonalne, sytuujące doświadczenie tych uczących się na granicy między optymalnym, czyli stanem *flow*, a tym właściwym obszarowi poczucia pełnej kontroli.

Dla zdecydowanej większości ankietowanych te spokojniejsze stany i emocje okazały się bardziej adekwatne do opisu przeżyć po zakończeniu

³ Należy zastrzec, że spełnienie wszystkich warunków koniecznych do zaistnienia stanu przepływu nie mogło zostać jednoznacznie potwierdzone opisanym badaniem (w związku z brakiem narzędzia umożliwiającego taki pomiar). Ze względu na długość działań projektowych studenci z pewnością nie znajdowali się także w stanie przepływu przez cały okres realizowania zadania – raczej mieli okazję, by doświadczyć/doświadczać stanu *flow*.

projektu oraz prezentacji powstałego w jego wyniku produktu. Uczący się, w formułowanych samodzielnie wypowiedziach, wspominali o *zadowoleniu, spokoju, satysfakcji, uldze*. Z pewnego dystansu i – jak się wydaje – już z przynoszącej wytchnienie bezpiecznej strefy kontroli poddawali samoocenie zarówno osiągnięte efekty, jak i własny rozwój językowy. Zgodnie zresztą twierdzili, że realizacja projektu pozytywnie wpłynęła na nich w tym zakresie. Dostrzegli także wzrost umiejętności pracy w zespole, a także – w zdecydowanej większości przypadków – swoich kompetencji cyfrowych. Po intensywnym, absorbującym doświadczeniu przepływu podczas realizowania projektu wrócili tam, gdzie w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego czują się bezpiecznie i pewnie, czyli do sytuacji, w której stawiane przed nimi zadania – w kontekście posiadanych przez nich kompetencji – stanowią relatywnie niewielkie wyzwania.

Po chwili wytchnienia uczący się strefę tę jednak opuszczają. Uciekając przed nudą i podświadomie pragnąc powrotu do stanu optymalnego doświadczenia, z tęsknoty za szczęściem może nawet sami zacząć stawiać przed sobą kolejne duże wyzwania i bez wahania będą się angażować w realizację złożonych zadań. Z psychologicznego punktu widzenia bowiem, o czym wspomniano już w *Rozdziale 3*, trudno zignorować potencjalną osiągalność stanu *flow* i nie dążyć do jego ponownego doświadczenia, jeśli choć raz wcześniej się go zaznało.

5. PODSUMOWANIE

Chcąc utrzymać się w paśmie *flow*, uczący się języka polskiego jako obcego, wykonujący trudne zadania charakterystyczne dla podejścia ukierunkowanego na działanie, czynią postępy w zakresie kompetencji lingwistycznej, a nieustannie zwiększając swoje językowe możliwości, chętnie stają przed kolejnymi trudnymi wyzwaniami. Progres gramatyczny jest zatem, z jednej strony, warunkiem koniecznym satysfakcjonującej realizacji zadań, a z drugiej – siłą napędową stawiania sobie nowych wyzwań (wynikającego z tęsknoty za stanem głębokiej satysfakcji). Nauczyciele zaś, projektując wymagające zadania dla uczących się i stwarzając podopiecznym odpowiednie warunki do doświadczenia stanu przepływu w kontekście glottodydaktyki polonistycznej, podejmują wyzwanie adekwatnego i skutecznego reagowania na obserwowane lub zgłaszane przez uczących się niedostatki w zakresie środków językowych niezbędnych do działania w języku polskim. Otwierając się na to, co nieplanowane i niedające się do końca przewidzieć, doznają stanu napięcia. Czują potrzebę samodoskonalenia

się zarówno w zakresie znajomości systemu polszczyzny, jak i w szybkości oraz efektywności reakcji na pytania lub wątpliwości swoich uczniów.

Za każdym razem, gdy udaje się pogodzić poziom wyzwania z poziomem indywidualnych kompetencji, optymalne doświadczenie staje się udziałem obu stron procesu nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Csikszentmihályi M., 2022, *Flow. Stan przepływu*, Łódź.
- Ellis N., 1994, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London.
- Ellis R., 2009, *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics” 19 (3), s. 221–246.
- Gębał P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski”, z. 2, s. 105–122.
- Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 339–353.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, Łódź, s. 505–526.
- Janowska I., Rabej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog” 2(43/2), s. 235–247. <http://doi.org/10.14746/n.2014.43.2.8>
- Long M.H., 1991. *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*, w: K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramersch (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, s. 39–52.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge.
- Widdowson H.G., 1998, *Context, community and authentic language*, „TESOL Quarterly”, vol. 32, s. 705–716. <https://doi.org/10.2307/3588001>

NAUCZANIE DZIAŁAŃ JEZYKOWYCH – NOWE PRIORYTETY I IMPLIKACJE METODYCZNE

*Anna Dunin-Dudkowska*¹



<https://orcid.org/0000-0003-2102-7117>

STRESZCZENIE JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Streszczenie: Streszczenie to jedno z podstawowych działań mediacyjnych, powszechnie stosowanych w codziennej komunikacji językowej. Jest ważną umiejętnością w procesie nauki języka obcego, gdyż umożliwia doskonalenie innych sprawności językowych i intelektualnych: czytania, rozumienia, analizowania, odróżniania informacji ważnych od mniej istotnych, wnioskowania, logicznego myślenia, zwięzłego wyrażania myśli i budowania spójnych tekstów; pomaga też w zapamiętywaniu treści. Jednocześnie przygotowuje uczących się do pełnienia roli mediatorów językowych i kulturowych. Autorka artykułu zachęca do kształcenia tej ważnej umiejętności w oparciu o koncepcję wzorca gatunkowego, zawierającego opis czterech aspektów: strukturalnego, pragmatycznego, poznawczego i stylistycznego. Ponadto omawia streszczenie naukowe, tj. abstrakt, szczególnie przydatny cudzoziemcom, podejmującym studia w języku

¹ anna.dunin-dudkowska@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

polskim. Pokazuje różne sposoby dokonywania streszczenia oraz techniki i typy ćwiczeń/ zadań związanych z pracą z tekstem, poddawany takiemu działaniu. Na koniec przedstawia propozycje zadań przygotowujących do pisania streszczenia na podstawie przykładowego tekstu na poziomie B2/C1. W konkluzji stwierdza, że nabycie kompetencji streszczenia wypowiedzi ustnych i pisemnych będzie przynosić uczącym się wiele długofalowych korzyści, zarówno w dalszej edukacji i/lub pracy zawodowej, jak i innych typach praktyki komunikacyjnej.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, działania mediacyjne, streszczenie, gatunek, wzorzec gatunkowy

SUMMARY AS A GENRE OF SPEECH IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Summary is one of the basic mediation activities, widely used in everyday language communication. It is an important skill in learning a foreign language since it allows for improvement of other language and intellectual skills: reading, understanding, analysing, distinguishing important from less important information, reasoning, logical thinking, concise expression of thoughts, and creating coherent texts; it also helps in remembering the content. At the same time, it prepares learners to act as language and cultural mediators. The author of the article encourages teaching this important skill based on the concept of a genre pattern, including a description of its four aspects: structural, pragmatic, cognitive, and stylistic. Additionally, she discusses a scientific summary, i.e. abstract, especially useful to students undertaking studies in the Polish language. She presents different ways of creating a summary as well as techniques and type of exercises/tasks related to working with a text subject to such activity. Finally, types of tasks preparing for writing a summary based on a sample text at B2/C1 level will be presented. In conclusion, acquiring the competence to summarise oral and written communications will bring many long-term benefits to learners, both in further education and/or professional work, and in other aspects of communication practice.

Keywords: teaching Polish as a foreign language, mediation activities, summary, genre, genre pattern

1. STRESZCZENIE JAKO DZIAŁANIE MEDIACYJNE

Streszczenie uznawane jest za jedno z podstawowych działań mediacyjnych, których celem jest przekazanie wybranych informacji odbiorcom nieznającym języka komunikatu źródłowego w taki sposób, by osoby te nie

miały problemu z jego zrozumieniem. Mediator dostosowuje tekst wyjściowy do poziomu interlokutora i umieszcza go w nowym kontekście. Kompetencja mediacyjna buduje relacje między językami, kulturami i ludźmi, próbuje zapobiec niezrozumieniu, nietolerancji i ksenofobii w kontekście nauczania języków i stwarza przestrzeń zarówno do działań w odniesieniu do własnego systemu wartości, jak i przyjmowania istnienia wartości wytworzonych w procesie mediacji (Janowska, Plak 2021, s. 26–30). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (dalej: CEFR-CV) z 2020 r. za jedno z najczęstszych działań mediacyjnych uznaje przetwarzanie tekstu, którego przejawem jest, między innymi, streszczenie tekstu², obejmujące zrozumienie informacji i/lub argumentów zawartych w tekście źródłowym, a następnie przeniesienie ich do nowego tekstu, zwykle bardziej zwięzłego, odpowiednio do kontekstu. Tekst docelowy jest zagęszczeniem i /lub przeformułowaniem oryginalnych informacji i argumentów, z wyeksponowaniem głównych treści z tekstu źródłowego. Kluczowym słowem w tym procesie jest „streszczenie”³. Autor tekstu docelowego musi najpierw dobrze zrozumieć wszystkie kluczowe informacje z tekstu źródłowego, co bliskie jest czytaniu/słuchaniu szczegółowemu. Tekst docelowy może przybierać różne formy w zależności od celu wypowiedzi⁴. Wraz ze wzrostem kompetencji językowej zwiększają się wymagania kognitywne i językowe przetwarzanych tekstów, różnorodność ich typów, stopień skomplikowania i abstrakcji użytych w nich pojęć, pojawia się bardziej wyszukana leksyka. CEFR-CV nie zawiera wskaźników dla poziomu A1. Na poziomie A2 przetwarzanie tekstu dotyczy operacji na prostych tekstach o tematyce codziennego życia i będących przedmiotem ogólnego zainteresowania, wyrażonych przy użyciu konkretnego słownictwa. Uczący się może przy tym wspierać się gestami, zapożyczeniami z innych języków czy rysunkami. Od poziomu B1 uczący się potrafi przetwarzać dobrze skonstruowane teksty na tematy związane z jego zainteresowaniami, od B2 – potrafi dokonać syntezy informacji z różnych źródeł i przekazywać ich treść, od poziomu C1 – potrafi streścić długie, trudniejsze teksty specjalistyczne i akademickie, przy użyciu dobrze skonstruowanych wypowiedzi. Potrafi także

² Inne działania mediacyjne obejmują: przekazywanie określonych informacji, wyjaśnianie danych, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie (wykłady, seminaria, zebrania itd.), wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym literackie), analizę i krytykę tekstów kreatywnych (w tym literackich) (CEFR-CV 2020, s. 91–108; Janowska, Plak 2021, s. 88).

³ Przegląd słownikowych definicji streszczenia i gatunków pokrewnych, por. Łaskiewicz 2017, s. 149–165.

⁴ Obok streszczania tekstu CEFR-CV wymienia takie działania, jak: zestawianie informacji i argumentów z różnych źródeł oraz rozpoznawanie i wyjaśnianie odbiorcy celu i punktu widzenia zawartych w oryginale (CEFR-CV 2020, s. 98). Por. też: Janowska, Plak 2021, s. 94–95.

wnioskować na temat implikowanych postaw i opinii oraz wyjaśnić subtelne różnice w prezentacji faktów i argumentów (CEFR-CV 2020, s. 98)⁵.

Powyższa charakterystyka działań związanych z przetwarzaniem tekstu implikuje konieczność uwzględnienia w procesie nauczania języków obcych technik związanych z doskonaleniem sprawności mediacyjnych, w tym tych związanych z przetwarzaniem tekstu. Wśród nich istotne jest kształcenie umiejętności tworzenia streszczenia, zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej⁶.

2. STRESZCZENIE JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI

Istnieje bogata literatura dotycząca streszczenia jako gatunku nieliterackiego w dziedzinie logiki (Marciszewski 1970), informacji naukowej (Grabowska 1979; Troskoleński 1982), nauki o literaturze (Danek 1980), językoznawstwa (Gajda 1982; Bartmiński 1992⁷). W oparciu o twierdzenie Michaiła Bachtina o pierwotnych i wtórnych gatunkach wypowiedzi (Bachtin 1986, s. 401) można je uznać za gatunek wtórny, posiadający swój własny wzorzec gatunkowy. Teresa Dobrzyńska rozróżnia genetyczne i relacyjne rozumienie wtórności (Dobrzyńska 1992, s. 76). Zgodnie z relacyjnym ujmowaniem gatunków, gatunek wtórny jest przetworzeniem gatunku pierwotnego. Streszczenie jako nowa wypowiedź, bazująca na tekście wyjściowym, ma zatem charakter intertekstowy – nie istnieje bez oryginału (Grzenia 1996, s. 56).

Proces streszczania to działanie na tekście, polegające na przekształcaniu i skracaniu tekstu wyjściowego przy zachowaniu jego zasadniczej myśli. Standardowo tekst docelowy powinien obejmować ok. 200 słów (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, s. 301) lub 5–10% tekstu oryginalnego (Zaśko-Zielińska i in. 2008, s. 66). Anglosaskie stylistyki normatywne również zalecają objętość nie większą niż dziesięć procent długości oryginału (Wolański 2000, s. 338). Gatunek ten jest często wykorzystywany w różnych praktykach komunikacyjnych: przy streszczaniu cudzych wypowiedzi, przeczytanych książek i artykułów, oglądanych programów telewizyjnych, filmów i sztuk teatralnych. Streszczanie jest cenną umiejętnością dla studentów zarówno polskich,

⁵ Więcej informacji na temat działań mediacyjnych i odpowiednich deskryptorów w: Janowska, Plak, 2021.

⁶ Jerzy Bartmiński zaciera różnice między streszczeniem ustnym i pisemnym (Bartmiński 1992, s. 7–9), a Robert-Alain de Beaugrande i Wolfgang Dressler traktują obie formy łącznie (1990, s. 48–49).

⁷ Bartmiński traktuje streszczenie jako derywat od tekstu oryginalnego (1992, s. 303).

jak i cudzoziemców, uczestniczących w wykładach, seminariach, konferencjach. Jego wagę w glottodydaktyce polonistycznej podkreśla też fakt, że wymagane jest w części ustnej na egzaminach certyfikатовych na poziomach C1 i C2.

Wyróżnia się następujące metody tworzenia streszczenia:

- a. skrót (zbudowane ze zdań zaczerpniętych ze zdań oryginału),
- b. uogólnienie (budowane na podstawie obserwacji i wyciągania wniosków z informacji i przesłanek zawartych w oryginale),
- c. przekład z jednego systemu pojęciowego na inny,
- d. opis metatekstowy (tzw. streszczenie komentujące, zawierające nie tylko treści zaczerpnięte z oryginału, ale także informacje na temat jego struktury, aspektów wzorca gatunkowego, z elementami komentarza czy opinii) (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 27),
- e. skrót z parafrazą,
- f. skrót z tłumaczeniem na język obcy (Wolański 2000, s. 340–341).

Działania te mogą być ze sobą różnie łączone, co skutkuje wykształceniem się różnych odmian gatunkowych streszczenia, np. omawiającego, wyjaśniającego czy zalecającego, których charakter uzależniony jest głównie od intencji nadawcy (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 28).

3. WZORZEC GATUNKOWY STRESZCZENIA

Należy podkreślić, że streszczenie bazuje na różnych gatunkach tekstów wyjściowych. Każdy z aspektów wzorca gatunkowego: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny wypowiedzi (Wojtak 2004, s. 16)⁸ uwarunkowany jest zatem gatunkiem tekstu oryginalnego, tj. jego wzorcem

⁸ Badaczka wprowadza pojęcie wzorca gatunkowego, który oznacza „zbiór reguł dookreślający najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów”. Aspekty wzorca gatunkowego obejmują: aspekt strukturalny (model kompozycyjny, układy poziome i architekturę tekstu), aspekt pragmatyczny (uwikłania komunikacyjne: obraz nadawcy i odbiorcy, potencjał illokucyjny, kontekst życiowy gatunku), aspekt poznawczy (tematykę i sposób jej przedstawienia: perspektywę, punkty widzenia, system wartości i inne składniki obrazu świata) oraz aspekt stylistyczny (wyznaczniki stylistyczne, uwarunkowane strukturalnie, pragmatycznie i związane z użyciem określonych środków językowych). Elastyczność wzorców gatunkowych umożliwia powstawanie różnych wariantów wzorca: kanonicznego (obejmującego najbardziej trwale wyznaczniki strukturalne, pragmatyczne, poznawcze i stylistyczne), alternacyjnych (zawierających ilościowe i jakościowe przekształcenia wariantu kanonicznego) i adaptacyjnych (elementy zaczerpnięte z innych gatunków, pozwalające na zachowanie tożsamości gatunkowej wypowiedzi). (Wojtak 2019, s. 273).

gatunkowym (por. Zaško-Zielińska i in. 2008, s. 66). Struktura streszczenia powinna zawierać dwa główne elementy – odpowiedź na pytania: o czym jest mowa w tekście? i co się mówi na dany temat? (por. tzw. pytania obowiązkowe i fakultatywne w: Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 27). W konstrukcji logicznego tekstu kluczowe jest stosowanie odpowiednich elementów spójności. W aspekcie pragmatycznym, należy wyraźnie określić uwikłania komunikacyjne wypowiedzi (nadawca, odbiorca, sytuacja nadawczo-odbiorcza), intencję główną i poboczne komunikatu (por. illokucje główne i subsydiarne w: Żmudzki 1990, s. 145–154) i jego typowe zastosowania komunikacyjne. Aspekt poznawczy związany jest z tematyką tekstu oryginalnego i może dotyczyć szerokiego spektrum zagadnień. W glottodydaktyce kwestie te zostały szczegółowo opisane dla różnych poziomów biegłości w katalogu tematycznym *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2016). Na lekcjach języka polskiego jako obcego zwykle najczęściej uwagi poświęcamy kształtowi językowemu wypowiedzi. W streszczeniu jest on skorelowany z tekstem źródłowym, zarówno w kategoriach stylu, jak i leksyki.

4. KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI STRESZCZENIA

4.1. STRESZCZENIE NAUKOWE (ABSTRAKT)

Umiejętność tworzenia streszczenia kształcona jest na wszystkich etapach edukacji językowej. W szkołach wyższych jest niezbędna do streszczenia książek i artykułów naukowych, ale także wykładów i referatów. Ponadto, wykorzystuje się ją do przygotowywania tzw. abstraktów prac naukowych. Tytuł i streszczenie (abstrakt) to pierwszy element opublikowanego artykułu. Jest krótkie i silnie wyschematyzowane (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, s. 301–302). To te dwa elementy pomagają w ocenie wartości i przydatności tekstu. Mówi się, że tylko niektórzy z tych, którzy przeczytali tytuł, przeczytają streszczenie, i tylko niektórzy z tych, którzy przeczytają streszczenie, przeczytają artykuł (Swales 2008, s. 179). Charles Bazerman uważa, że abstrakt zawiera w sobie esencję całego artykułu, stając się jego reprezentacją (1984, s. 58).

Struktura streszczenia naukowego, zgodnie z opinią Naomi Graetz, składa się z czterech części: problem – metoda – wyniki – wnioski. W praktyce większość abstraktów, podobnie jak artykuł naukowy, skonstruowanych jest

zgodnie ze schematem: IMRD (wstęp – metodologia – wyniki – dyskusja/ wnioski)⁹, po jednym – dwa zdania w każdej części (Graetz, 1985, s. 125)¹⁰. Najważniejszą funkcją streszczenia jest funkcja informacyjna – celem wypowiedzi jest przekazanie najistotniejszych informacji, jakie odbiorca może znaleźć w zapowiadanej artykule i zainteresowanie go jego przeczytaniem. Abstrakt ułatwia odnalezienie potrzebnych tekstów, usprawnia pracę naukową, pomaga lepiej zrozumieć tekst, a także ocenić jego wartość merytoryczną i formalną (Łaskiewicz 2017, s. 163). Tematyka, system wartości, przyjęte postawy są odzwierciedleniem treści wypowiedzi oryginalnej. Graetz następująco charakteryzuje kształt językowy streszczenia:

Streszczenie charakteryzuje się użyciem czasu przeszłego, trzeciej osoby, strony biernej i brakiem informacji negatywnych. Unika zdań podrzędnych, używa fraz zamiast zdań składowych, słów zamiast fraz. Unika skrótów, żargonu, symboli i innych skrótów myślowych, które mogłyby doprowadzić do nieporozumień. Jest napisane zwięzłymi zdaniami, które unikają powtórzeń, nic nieznaczących wyrażań, superlatywów, przymiotników, ilustracji, wstępów, szczegółów opisowych, przykładów, przypisów. W skrócie, eliminuje redundancje, na które wprawny czytelnik liczy w tekście pisanym i które zwykle ułatwiają zrozumienie.

(Graetz, 1985, s. 125)

⁹ Zasada IMRD obejmuje następujące elementy:

1. Wstęp (*Introduction*) w postaci:
 - a. rozwiązywania problemu (cel, nisza, problem, proponowane rozwiązanie, kryteria ewaluacji),
 - b. tworzenia przestrzeni badawczej (określenie zagadnienia, wskazanie niszy, opis badań i ich wyników), lub
 - c. opisu krok po kroku (określenie zagadnienia, wskazanie niszy badawczej, dotychczasowe badania, propozycja nowego rozwiązania problemu);
2. Metodologia (*Methods*) – materiały i metody;
3. Wyniki (*Results*);
4. Dyskusja (*Discussion*) – zarysowanie tła, określenie wyników, (nie)spodziewane rezultaty, odwołania do wcześniejszych badań, wyjaśnienie, egzemplifikacja, dedukcja i hipotezy, zalecenia;
5. Wnioski (*Conclusions*) (Swales 2007, s. 93–103).

¹⁰ Na gruncie polskim temat struktury streszczenia rozpraw naukowych szczegółowo analizuje Bartmiński. Badacz wymienia osiem fakultatywnych elementów kategoryjnych takiego streszczenia: nadawca-autor, odbiorca-adresat, operacje, materiał, założenia, metoda, intencje, idea (Bartmiński 1992, s. 12).

John Swales, zajmujący się opisem gatunków w kontekście dydaktyki języka angielskiego jako obcego w środowisku akademickim, twierdzi, że można jednak znaleźć przykłady odstępstw od powyższych wymagań – w abstraktach pojawiają się skróty, mogą być użyte głównie równoważniki zdań, zdania w stronie czynnej, z opuszczanym podmiotem¹¹, z naruszoną składnią zdania. Ponadto, badacz uważa, że przeważa w nim czas teraźniejszy, a nie przeszły (Swales 2008, s. 180–182). Czas teraźniejszy odzwierciedla aktualność wyników, czas przeszły zaś implikuje wyniki jednorazowe lub wątpliwe (James 1984).

4.2. STRESZCZENIE W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Streszczenie jest ważną umiejętnością w procesie nauczania, gdyż umożliwia doskonalenie innych sprawności językowych i intelektualnych. Anna Omulecka uważa, że „jest [ono] odbiciem nabytej kultury językowej, ogólnej wiedzy i umotywowane pragnieniem bycia dobrze rozumianym” (Omulecka 2002, s. 113). W celu dokonania dobrego streszczenia należy bowiem wykonać szereg różnorodnych i złożonych operacji, polegających na przetwarzaniu, selekcjonowaniu, hierarchizowaniu informacji, wnioskowaniu, uogólnianiu, uporządkowaniu i zwięzłym wyrażaniu myśli (Dąbrowska 2014, s. 30). Kompetencje te kształcimy dzięki różnorodnym zadaniom stymulującym rozumienie tekstu, wyodrębnianiu z nich najważniejszych informacji oraz budowaniu zwartej i logicznej wypowiedzi. Istotne jest przemyślane realizowanie pracy z tekstem, obejmującej ćwiczenia przedkomunikacyjne – dotyczące niezbędnych elementów języka, przed czytaniem – koncentrujące się na tematyce tekstu oraz poprzedzające czytanie, towarzyszące pracy nad tekstem i potekstowe, łączące czytanie z innymi sprawnościami (Seretny, Lipińska 2005). Zwykle pierwsze czytanie pozwala na globalne rozumienie tekstu, kolejne – wiąże się z czynnościami dotyczącymi rozumienia na poziomie słownictwa (wyszukiwanie słów kluczowych, definiowanie pojęć, sporządzanie notatek), zdania i akapitu (analiza akapitów ramowych, formułowanie głównych myśli akapitu) i całego tekstu (wyszukiwanie głównej myśli, wyszukiwanie zdań uogólniających, wskazywanie powiązań między kluczowymi zdaniami, rozpoznawanie struktury tekstu i ciągu argumentacyjnego, wybranie najważniejszych treści). Pomocne są zadania w wyróżnianiu akapitów i nadawaniu im tytułów, układanie pytań, wykreślanie informacji pobocznych lub wybieraniu zdań zawierających treści kluczowe dla całego tekstu czy danego akapitu

¹¹ W języku angielskim, który jest językiem pozycyjnym, zdanie musi mieć podmiot.

(por. Lipińska, Dąmbaska 2016, s. 193–209, 421–430). Do skracania poszczególnych fragmentów tekstu wymagana jest umiejętność przeprowadzania transformacji w zakresie składni (np. zamiana dialogów, cytatów, przytoczeń na mowę zależną, zdań złożonych na pojedyncze), leksyki i frazeologii (użycie hiperonimów, parafrazy leksykalne), słowotwórstwa (zastąpienie grup składniowych pojedynczymi słowami, np. nazwami czynności, nosicieli cech, przymiotnikami/imiesłowami zakończonymi na *-liwy*, *-alny*, *-isty*, *-ysty*), stylu (por. Wolański 2000, s. 348, Prążyńska 2022, s. 275)¹². Ostatnim, ważnym etapem pracy nad streszczeniem jest odpowiednia redakcja tekstu, uwzględniająca właściwe powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami. Pomocne będzie zapoznanie uczących się z różnymi wskaźnikami spójności, typu: *najpierw*, *na początku*, *następnie*, *potem*, *z kolei*, *później*, *chwilę potem*, *po chwili*, *na koniec*, *w końcu*, *wreszcie*¹³.

Jeden ze sposobów przygotowania dobrego streszczenia polega na sporządzeniu planu tekstu, który uporządkuje i wyodrębni najważniejsze treści. Istotna jest analiza struktury wypowiedzi wyjściowej, rozpoznanie intencji nadawcy, wydobycie, pogrupowanie i uogólnienie najważniejszych informacji oraz zwrócenie uwagi na wyrazy znaczące i inne ważne elementy językowe (ręczowniki, czasowniki, wyrazy o wysokiej frekwencji). Rozwinięcie każdego punktu planu w kilka zdań i połączenie ich w spójną, logiczną i zwięzłą całość doprowadzi do powstania streszczenia (por. Dąbrowska 2014, s. 31).

4.2.1. STRESZCZENIE NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W praktyce glottodydaktycznej istnieje wiele możliwości zastosowania streszczenia, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Klasyczna sytuacja opiera się na pracy z tekstem oryginalnym, która obejmuje różne etapy – począwszy od przypomnienia/wprowadzenia zagadnień językowych (gramatycznych i leksykalnych) oraz zogniskowania uwagi i wykonaniu zadań obejmujących kwestie tematyczne/merytoryczne, przez wybranie słów kluczowych i najważniejszych

¹² Wiele cennych uwag i ćwiczeń/zadań wspomagających i kształcących umiejętność budowania streszczenia można znaleźć w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, por. m.in. Awdziejew i in. 1986, s. 209–225, Lipińska, Dąmbaska 2016, s. 193–215, Prążyńska 2022, s. 273–280, Guziuk-Świca i in. 2018, s. 176–178.

¹³ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w przewodnikach i poradnikach dotyczących redagowania tekstów, por. Zaśko-Zielińska i in. 2008, s. 67, Kuziak, Rzepczyński 2003, s. 72, Cieślakowie 2005, s. 101.

treści wypowiedzi, po zbudowanie poprawnego tekstu docelowego, tj. streszczenia. Uczący mogą zapoznać się z wzorcem gatunkowym dedukcyjnie lub indukcyjnie. Dorośli cudzoziemcy zwykle poznali ten gatunek w czasie nauki we własnym systemie edukacji szkolnej, co sprzyja szybszemu przyswojeniu norm gatunkowych w języku polskim. W zróżnicowanym zakresie można wykorzystywać streszczenie w wielu innych elementach lekcji. Jeśli zapoznamy uczących się z wzorcem w początkowym etapie kursu, będą mieli bazę do produkcji takich wypowiedzi w dowolnym momencie nauczania. Regularne stosowanie streszczenia będzie utrwałać zdobytą na jego temat wiedzę i doskonalić wypowiedzi. Omawiając tematykę czytelnictwa książek, prosimy o ustne wypowiedzi tego typu na temat ulubionej lektury czy ostatnio przeczytanej pozycji. Można zastosować streszczenie intersemiotyczne i po obejrzeniu filmu (może to być w ramach edukacji filmowej w szkole językowej) czy sztuki teatralnej poprosić uczących się o ustne lub pisemne streszczenia fabuły. Ucząc języka specjalistycznego, np. ekonomicznego, wymagamy od słuchaczy stałego kontaktu z tekstami prasowymi z tej dziedziny i oczekujemy, najczęściej ustnego, streszczenia przeczytanych artykułów czy innych wypowiedzi medialnych. Przygotowując słuchaczy do studiów wyższych, warto stosować próbki wykładów, nagrań czy materiałów multimodalnych z prośbą o robienie notatek czy streszczeń zaprezentowanych wypowiedzi. Ponadto, stymulując uczących się do obcowania z różnymi tekstami kultury, często zadajemy w ramach pracy domowej czytanie określonych lektur, artykułów prasowych, oglądanie filmów czy różnych wydarzeń kulturalnych. Prośba o ustne lub pisemne streszczenie tych zadań może być zarówno metodą weryfikacji ich wykonania, jak i testem kompetencji językowych. Niektórzy słuchacze będą też czytać i/lub pisać artykuły naukowe oraz będą mieli kontakt ze streszczeniem tekstu naukowego. Warto oswoić ich z tym gatunkiem wypowiedzi jak najwcześniej i stale go utrzymywać.

4.2.2. PROPOZYCJA TECHNIK PRACY I TYPÓW ZADAŃ NA ZAJĘCIACH KSZTAŁTUJĄCYCH UMIEJĘTNOŚĆ STRESZCZENIA NA POZIOMIE B2/C1 (NA PRZYKŁADZIE WYBRANEGO TEKSTU PRASOWEGO)

Bazą do nauczania wzorca gatunkowego streszczenia mogą być różne teksty kultury: teksty literackie, popularnonaukowe, publicystyczne, przemówienia, teksty argumentacyjne¹⁴. Jako przykład na zajęciach języka polskiego jako obcego na poziomie B2/C1 można wykorzystać fragment artykułu *Słoneczne lzy* na temat

¹⁴ Nie pisze się streszczeń eseju, por. Kozłowska, Stachowicz 2014, s. 36.

historii i mocy bursztynu (Wichrowski 2022, s. 132–133). Warto zacząć lekcję od powtórzenia/omówienia zagadnień gramatycznych, np. słowotwórczych, związanych z tworzeniem przymiotników złożonych (*żółtopomarańczowy, żółtobiały, nadmorski, pradawny, fizykochemiczny, śródziemnomorski*), skoncentrować się na imiesłowach (*wydobywany, nazywany, skamieniały, wymarły, porastający, przecinając, nadając*) lub formach nieosobowych (*domyślano się, wytyczono, dokonano, przypuszcza się*). Ogniskując uwagę słuchaczy, można odwołać się do ich wiedzy związanej z różnymi typami kopalin, kamieni szlachetnych, biżuterii, legend z nimi związanych, osobistych spotkań z bursztynem i jego historią. Należy wprowadzić/przypomnieć wyróżniki gatunkowe streszczenia i uprzedzić, że będzie to główne zadanie do wykonania po przeczytaniu artykułu. W czasie czytania uczący się wykonują różne ćwiczenia na tekście, np. podkreślają słowa kluczowe, nadają tytuły poszczególnym akapitom lub budują ich jednozdaniowe streszczenia, wykreślają zdania zawierające mniej istotne informacje lub podkreślają zdania z najistotniejszą treścią, wybierają zdania uogólniające, podsumowujące, zawierające wnioski. Na tym etapie mogą być potrzebne dodatkowe objaśnienia leksyki, jednakże staramy się skłonić i przyzwyczaić uczniów do stosowania różnych strategii czytania tekstu (wnioskowanie z kontekstu, domysł, odwoływanie się do posiadanej wiedzy itd.). Po przeczytaniu uczący się układają plan lub pytania do tekstu, które następnie rozwijają w streszczenie oryginalnej wypowiedzi. Pytania powinny dotyczyć tematyki wypowiedzi i głównych informacji w niej zawartych. Dodatkowo, mogą odnosić się do sytuacji nadawczo-odbiorczej, wykonanych przez autora operacji i użytych środków językowych.

Przy omawianiu struktury tekstu powinny pojawić się pytania typu: Jak zaczyna i kończy się wypowiedź? Jak zaczynają i kończą się poszczególne części tekstu? Co znajduje się poniżej tytułu artykułu? Co oznacza tytuł i śródtytuły? Jakie są relacje pomiędzy poszczególnymi częściami? Odpowiedzi na te pytania pozwolą na odkrycie architektoniki wypowiedzi, chronologicznej prezentacji poszczególnych elementów i wysnuć wniosków końcowych. Pragmatyka gatunku określa jego kontekst życiowy, tj. zakres jego użycia, zaś zbiór wszystkich wariantów wzorca tworzy tzw. skalę paradoksów¹⁵. W warstwie strukturalnej skala ta obejmuje takie cechy, jak szablonowość – oryginalność, obiektywizm – subiektywizm, dialogowość – monologowość.

Aspekt pragmatyczny obejmuje zidentyfikowanie nadawcy i odbiorców wypowiedzi oraz łańcucha logicznego rozumowania, intencji i myśli przewodniej tekstu. Trzeba zastanowić się nad funkcją wypowiedzi i jej celem. Ważne jest wybranie przez uczących się najważniejszych informacji i konkluzji, wyrażających przesłanie nadawcy. W płaszczyźnie pragmatycznej paradoksy

¹⁵ W koncepcji Stefanii Skwarczyńskiej paradoksy gatunku to zbiory „biegunowych przeciwieństw”, charakterystycznych dla danego gatunku (1975, s. 178–182). W ujęciu Marii Wojtak skala paradoksów gatunku wykorzystywana jest do opisu elastyczności wzorca (2019, s. 274).

gatunku obejmują, między innymi, użytkowość – literackość, monointencyjność – poliintencyjność, monologowość – dialogowość czy informacyjność – perswazyjność. Dzięki analizie tej płaszczyzny możliwe będzie ustalenie tożsamości gatunku i sensu jego istnienia.

Analizując aspekt poznawczy, uczący się muszą znaleźć odpowiedź na pytania typu: O czym jest tekst? Jaka jest jego tematyka? Co autor chce nam powiedzieć o bursztynie? O jakich cechach bursztynu i wierzeniach z nim związanych opowiada? Jaka była wartość bursztynu i jego popularność w różnych epokach historycznych? Jakie panowały w nich wierzenia z nim związane? Z jakich źródeł pochodzą zawarte w artykule informacje? W znalezieniu odpowiedzi na powyższe pytania pomoże zadanie polegające na podkreśleniu zdań najistotniejszych dla poszczególnych części i akapitów wypowiedzi, wraz z uwzględnieniem wyszukanych wcześniej słów kluczowych (np. bursztyn, moc, tajemnica, inkluzje, magia, „bursztynowy szlak”, „złoto północy”, śmierć, życie po śmierci). W płaszczyźnie poznawczej skala paradoksów dotyczy takich zjawisk, jak fikcyjność – realność, efemeryczność – dokumentarność, konkretność – abstrakcyjność, informacyjność – perswazyjność.

Aspekt stylistyczny analizy dotyczy wyznaczników stylistycznych uwarunkowanych strukturalnie, pragmatycznie i związanych z użyciem określonych środków językowych (głównie składniowych i stylistycznych). Omawiany tekst napisany jest w stylu popularnonaukowym, z terminologią typową dla takich nauk, jak: historia, geografia, psychologia, filozofia. W warstwie stylistycznej widoczna jest skala paradoksów gatunku, którą charakteryzuje osłabiona szablonowość, obiektywność, obrazowość (poglądowość wyводу, objaśnienia, egzemplifikacje, metafory i inne środki artystyczne).

Identyfikacja i charakterystyka wyznaczników gatunkowych ułatwi uczącym się zredagowanie dobrego streszczenia wypowiedzi. Należy także zwrócić uwagę na elementy spójności wypowiedzi i jej logiczne uporządkowanie oraz pamiętać o zwartości i niewielkiej objętości streszczenia, przy zachowaniu jego głównych intencji. Wyniki poszczególnych operacji pozwolą na wydobycie wykładników streszczenia jako gatunku: jego struktury, pragmatyki, aspektu poznawczego i szaty językowej, czyli odtworzenia wzorca językowego i zbudowaniu zgodnie z nim dobrego streszczenia.

PODSUMOWANIE

Umiejętność streszczania jest cenna i ważna w dydaktyce, gdyż jest swoistym kontrapunktem i testem różnych kompetencji i sprawności językowych. Jej nabywanie stymuluje rozwój rozumienia, analizowania, odróżniania

informacji ważnych od mniej istotnych, wnioskowania, logicznego myślenia, związłego wyrażania myśli i budowania spójnych tekstów; pomaga w zapamiętywaniu treści¹⁶. W odmianie naukowej usprawnia procesy badań naukowych. Będzie ona przynosić wiele długofalowych korzyści zarówno w dalszej edukacji i/lub pracy zawodowej, jak i innych typach praktyki komunikacyjnej. Dzięki niej uczący się będą także mogli pełnić rolę mediatorów międzyjęzykowych i międzykulturowych, służyć swoją wiedzą tym, którzy nie posiadają wystarczających kompetencji (nie tylko) w języku polskim.

BIBLIOGRAFIA

- Awdziejew U., Dąbmska E., Lipińska E., 1986, *Jak to napisać?*, Kraków.
- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa.
- Bartmiński J., 1992, *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- Bazerman Ch., 1984, *The Writing of Scientific Non-fiction: contexts, choices, constraints*, PRE/TEXT, vol. 5, nr 1, s. 39–74.
- Cieślakowie I. i L., 2005, *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?*, Toruń.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [04.05.2023].
- Danek D., 1980, *Dzieło literackie jako książka: o tytułach i spisach rzeczy w powieści*, Warszawa.
- Dąbrowska D., 2014, *Jak ćwiczyć umiejętność streszczania?*, „Polonistyka” nr 1, s. 30–34.
- De Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1992, *Gatunki pierwotne i wtórne (Czytając Bachtina)*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław.
- Grabowska M., 1979, *Streszczenie dokumentacyjne (wybrane problemy)*, Warszawa.
- Graetz N., 1985, *Teaching EFL students to extract structural information from abstracts*, w: J.M. Ullign and A.K. Pugh (red.), *Reading for Professional Purposes: Methods and Materials in Teaching Languages*, Leuven, s. 123–135.
- Grzenia J., 1996, *Streszczenie jako forma poetycka*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Tekst i jego odmiany*, Warszawa, s. 53–62.
- Guziuk-Świca B., Przechodzka G., Rocznik A., Zielińska M., 2018, *Język polski bez granic*, Lublin.

¹⁶ Por. opis etapów tworzenia streszczenia w: Zaśko-Zielińska i in. 2008, s. 66–72.

- James G., 1984, *The ESP Classroom*, Exeter.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działanie mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janowska i in. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kozłowska K., Stachowicz A., 2014, *Jak zachować główną myśl tekstu, czyli krok po kroku o streszczeniu*, „Polonistyka” nr 1, s. 35–38.
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2003, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.
- Lipińska E., Dąbmska E.G., 2015, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Łaszkiwicz M., 2017, *Streszczenie, abstrakt, adnotacja i ich funkcja w tekście naukowym*, w: U. Sokółska (red.), *Socjolekt, idiolekt, idiosyl. Historia i współczesność*, Białystok, s. 149–165.
- Marciszewski W., 1970, *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń*, „Studia Semiotyczne”, nr 1, s. 151–167.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2014, *Działania na tekście*, „Polonistyka”, nr 1, s. 24–29.
- Omulecka A., 2002, *Streszczenie – ważne ćwiczenie w kształtowaniu myślenia analitycznego w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 113–118.
- Prążyńska D., 2022, *Czarno na białym. Gramatyka i sprawność pisania na B2*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skwarczyńska S., 1975, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa.
- Swales J., 2008, *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge.
- Troskoleński A., 1982, *O twórczości: piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa.
- Wichrowski T., 2022, *Słoneczne lzy*, „Przekrój”, nr 4/22, s. 132–134.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Wolański A., 2000, *Streszczenie jako ponadgatunkowa forma przetwarzania komunikatu*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa, s. 331–350.
- Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., 2008, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa.
- Żmudziński J., 1990, *Dynamika tekstu a jego struktura*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Tekst w kontekście*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 145–154.

*Natalia Tsai*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3965-5704>

NO REWARDS ON THE WAY: STUDYING POLISH WITH DUOLINGO BY TAIWANESE STUDENT – LEARNING STRATEGIES AND THE APP APPROPRIABILITY

Abstract: The present study investigated language learning strategies applied by a female Taiwanese university student mastering Polish at the intermediate level, using Duolingo to supplement regular instruction in class. A case study, with daily self-reflection forms and in-depth interviews as the main tool of data collection, was conducted in order to understand (1) what LLS the student used and how she perceived them, (2) what picture of Taiwanese millennials learning Polish emerged from her responses and (3) how helpful the application was in this particular setting. The project included explicit LLS instruction followed by 30 self-study sessions with Duolingo. Data analysis revealed a marked preference for cognitive strategies, used 2.5 times more often than metacognitive ones, as well as clear avoidance of social mediation LLS. Elaboration, inferencing, deduction, note-taking, transfer, and monitoring were reportedly deployed more often than other strategies. The choice of LLS had been conditioned by the informant's educational background, highly competitive and test-oriented, and well as training in high school. Her responses revealed high regard for values associated with individualism. Duolingo was seen as a valuable substitute for traditional instruction if no off-line course was available. The participant, however, expressed her frustration stemming from the necessity to use English to study with the app. The key considerations included: the importance of sufficient promotion of PF language and culture, paying more attention to students' backgrounds and LLS repertoire, a need for explicit LLS training, as well as – for Duolingo – honoring the needs of users with lower EFL proficiency.

¹ natalia.tsai@onet.eu, Hsing Wu University, College of Hospitality and Tourism, Department of Applied English, No. 101, Sec. 1, Fenliao Rd, Linkou District, New Taipei City, 244, Taiwan.

Keywords: CALL, Duolingo, learning strategies, Polish as a foreign language, Taiwan

UCZENIE SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO Z WYKORZYSTANIEM DUOLINGO PRZEZ TAJWAŃSKĄ STUDENTKĘ – STRATEGIE NAUKI I PRZYDATNOŚĆ APLIKACJI

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony jest strategiom nauki języka obcego stosowanym przez tajwańską studentkę uczącą się polskiego na poziomie średniozaawansowanym. Eksperyment objął trening strategii przeprowadzony w ramach zajęć oraz 30 sesji samodzielnej pracy z aplikacją Duolingo, włączonej dla uzupełnienia regularnego kursu w klasie. Celem tego studium przypadku było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: (1) jakich strategii uczestniczka użyła i jak je postrzegała?, (2) jaki obraz pokolenia Z wyłoni się po analizie danych, zwłaszcza w kontekście nauczania języka polskiego wśród studentów z Tajwanu?, oraz (3) na ile przydatne może być Duolingo w tym środowisku? Analiza danych uzyskanych po zestawieniu 30 formularzy wypełnionych przez studentkę i przeprowadzeniu dwóch 50-minutowych wywiadów wykazała, że strategie kognitywne wykorzystane były 2,5 razy częściej aniżeli strategie metakognitywne, podczas gdy strategii społecznych nie użyto wcale. Najprzydatniejsze okazały się: elaboracja, wnioskowanie, dedukcja, notowanie, transfer językowy oraz samokontrola. Ich dobór był w dużej mierze uwarunkowany wcześniejszymi doświadczeniami wyniesionymi ze szkoły – środowiska zorientowanego na współzawodnictwo i egzaminy. Wypowiedzi studentki pozwalały odnieść wrażenie, iż była ona pod silnym wpływem wartości kojarzonych z indywidualizmem. Z jej punktu widzenia Duolingo stanowiło jedynie namiastkę tradycyjnych zajęć i jako takie mogło służyć użytkownikom niemającym dostępu do innych form nauki. Wyraziła ona ponadto rozczarowanie związane z koniecznością posługiwania się językiem angielskim podczas pracy z aplikacją. Przedstawione studium przypadku ujawnia konieczność promocji języka i kultury polskiej oraz uwidocznia, jak ważne jest lepsze poznawanie przekonań, nawyków i strategii stosowanych przez poszczególne grupy studentów uczących się języka polskiego jako obcego. Co się tyczy Duolingo, twórcy aplikacji winni uwzględnić potrzeby osób mniej wprawnie posługujących się angielskim.

Słowa kluczowe: nauka języków wspomagana komputerowo, CALL, Duolingo, strategie uczenia się języków obcych, język polski jako obcy (jpjo), Tajwan

1. INTRODUCTION

The current study aims to provide an in-depth insight into the use of language learning strategies by a Taiwanese university student learning Polish

with Duolingo. The researcher's goal was to understand to what extent the app was useful as a means of supporting traditional instruction, given that the case had received explicit in-class training in some of the possible learning methods (priorly to the use of the app). Qualitative methods of data collection and analysis have been utilized to gain a detailed picture of the problem of LLS application by an app user. The self-regulated learning theory, seeing learning as governed by a range of interactions between cognitive, metacognitive, as well as motivational components (Kwarikunda 2022, p. 2) provided the framework for the research. This is an independent project, not sponsored by Duolingo or any other company or institution.

2.1. TAIWANESE FL EDUCATION

Recent political changes in Taiwan resulted in significant shifts from the old paradigm to democracy, which actively encouraged multiculturalism and multilingualism. In 2001, English was introduced to elementary schools, starting from the 5th grade (Nowosad, Błaszczuk 2020, p. 108). The learning styles and attitudes of local students have been shaped by Chinese culture conditioned by collectivism. The following characteristics may be observed: (1) the overriding authority of teachers who are also role models in terms of moral standards (Confucianism), (2) modesty and face-saving philosophy (resulting in students not asking questions in public), (3) preference for mutual collaboration to avoid showing off individual accomplishments, (4) fear of making mistakes, (5) valuing accuracy over fluency, (6) students' passive learning mode. They all lead to a general preference for teamwork and collaboration and an abundance of peer interaction in FL class. Mastering English is often associated with elevated social status and financial success. Learning methods are analytical, grammar-focused, and test-oriented. Numerous studies revealed a discrepancy between high scores on TOEFL and IELTS and actual English proficiency, especially the oral one. FL reading and writing skills are usually promoted and memorization is one of the key methods. It is not uncommon for highly motivated learners to take additional measures for more collaboration to occur, including membership in clubs (Kung 2017, p. 5–9). Although the communicative approach is deemed to prevail, in fact, there are many obstacles that affect the implementation of the method. Classes are large,² time is limited, and many teachers lack adequate training (Chang 2011, p. 9–10). What is taught in class is largely affected by

² From my own teaching experience, up to 70 students, but larger groups, up to 300 people, also can be seen.

the examination, leading to the so-called „washback effect”: instructor’s and students’ efforts are directed to practicing past examination papers, mastering test-taking skills, and drilling via multiple-choice exercises (Chou 2017, p. 1). These factors are of significant importance, for culture and educational background are believed to affect one’s use of LLS (Lai 2009, p. 272), which brings us to the next point, i.e., research on strategies in the Republic of China.

2.2. RESEARCH ON LLS IN TAIWAN

In Taiwan, the use of LLS by English learners has been widely researched at various educational levels, including high school (Yeh & Wang 2004, Tseng 2018) and academic settings (Lai 2009, Lee 2019). The participants in Yeh & Wang’s study (2004, p. 16) reported a preference for cognitive strategies and they used social strategies least frequently.³ Among the top ten LLS for learning vocabulary the following were mentioned: taking notes in class, studying the sound of a word, verbal repetition, written repetition, using an electronic dictionary, studying the spelling of a word, underlining the word, using the vocabulary section in the textbook, as well as guessing from the context (Yeh & Wang 2004, p. 17). High achievers in their project used LLS more often than their less successful counterparts, leaning towards analyzing parts of speech, learning the whole phrase including the new word (not in isolation), guessing from the context, using new words in sentences, learning new words from reading English stories, novels, and magazines, saying a new word aloud when studying, paraphrasing, and learning new words while listening to English radio programs (Yeh & Wang 2004, p. 22). Some conclusions have been drawn regarding students’ gender. Lee’s (2019, p. 7) findings revealed that female freshmen demonstrated predilection for metacognitive and memory strategies to social and cognitive ones. Chen and Jonas (2009, p. 115) found that female students tended to learn selective attention strategy, socio-affective strategy of cooperation, making up new words more often than males did, reporting a higher overall mean use of strategies than men. They also concluded that among Taiwanese college EFL learners, strategy usage ranged from medium to low level and that metacognitive LLS, mostly taught at school, prevailed. In their opinion, the majority of the students did not possess a wide repertoire of

³ In Poland, similar research conducted among high school and university students revealed the dominant use of metacognitive and social strategies (Gajek & Michońska-Stadnik 2017, p. 76). The same study documented the behaviors of learners deploying technology to support foreign language learning.

techniques, suggesting that „they might not know or believe that those strategies will benefit their learning” (Chen and Jonas 2009, p. 119). Looking at the relationship between beliefs and LLS use, Tseng (2018, p. 15) wrote that some individuals hold on to the belief that „one should not say anything in the new language until one can say it correctly” and if you are allowed to speak with mistakes as a beginner, you may never learn to speak accurately (cf. Tsai 2015). The same author propounded that (1) individuals with better LLS enjoy more rewarding accomplishments, (2) the affective and social LS were positively correlated with learning satisfaction, and (3) motivation could be linked to the application of social and metacognitive tactics (Tseng 2018 p. 19–20).

2.3. STUDY BACKGROUND AND DESIGN

So far, little has been done to present LLS deployed by Taiwanese learners of Polish, especially in the context of computer-assisted education. As suggested by Lee (2019, p. 8), more qualitative studies are needed to better understand the use of LLS by local students, their experience, and their perceptions of modern teaching methods (cf. Zhou & Wei 2018, p. 489). The current project is an attempt to answer this need. The following research questions guided the investigation: (1) What LLS did the participant deploy and what pedagogical conclusions can be drawn from that? (2) What picture of a Taiwanese millennial PFL learner will emerge from the responses? (3) What can be learned about Duolingo and its value in complementing Polish instruction in Taiwan?

Set in a prestigious public university in northern Taiwan, the project comes with an extensive insight into the practices and perceptions highlighted by a female third-grade full-timer majoring in Slavic languages. When we first met, the woman expressed her hope to study in Poland.⁴ The intervention included (a) explicit instruction of LLS as well as (b) 30 sessions of self-study with Duolingo (23.11.2022–16.02.2023). The former stage took place in class; strategies, their application, and potential benefits were discussed in detail with both of the students enrolled.⁵ The latter one was carried out by the student after school. The data was obtained from 30 forms in which the participant reported the use of strategies each time she worked with the app and from two in-depth interviews conducted on the 3rd and 10th of March 2023 (total duration: 100 minutes).

⁴ In the interviews, however, no reference to that plan can be found. At that time the participant had changed her mind.

⁵ For the results obtained from the second participant’s, please see Tsai, 2023 (in print).

The informant was 21 years old. She came from a big city in southern Taiwan. A daughter of an elementary school teacher in a well-off family, the woman had previously received an excellent education that resulted in admission to the top university. She spoke English, first introduced in kindergarten, quite fluently. A double major (both in Slavic languages and digital technologies), the student had learned Russian for 5 and Polish for 3 semesters. She also reported having learned Japanese on her own, but not in a formal setting. Her GPA was above 95 (out of 100). She had never missed any of my classes. By all means, she was a high achiever, used to hard work. From my observation, the informant was rather confident in her own abilities.

2.4. DUOLINGO

Founded in 2011 in the US, Duolingo is a language learning platform that provides opportunities for exploring a wide range of languages (43 to date) and is available for free, making it a frequent addition to regular instruction in class, as proven in numerous projects.⁶ As suggested by Petlic (2019, p. 299), the worldwide community of software users, including people from different countries and from all walks of life, at various stages and ages, provides a marvelous opportunity for the exchange of cultural, historical, as well as personal experiences. Additionally, based on gamified approach, the app is often described as a motivating supplement to regular instruction (Andrzejewski 2018, p. 437). One of the software features widely researched by numerous scholars was the forum where users could interact with other learners and ask for guidance (Naruszewicz-Duchlińska 2014). It had been removed from the Duolingo website in March 2022, but learners still could contact each other via an alternative Duolingo Discord server and follow their social media accounts, which means that the app still provided a tool for interactions and collaboration based on the common goal of polishing a language of one's choice, which is important, because encouraging teamwork and promoting the communication between students is one of the modern teaching principles (Prizel-Kania 2021, p. 6).

⁶ For more comprehensive introduction, Readers might want to see my previous texts: Tsai 2022 and 2023. For user feedback, see Radomyski 2022.

2.5. „GOOD” FL LEARNERS

For O'Malley and Chamot (1990, p. 2), it was not an inborn talent that necessarily constituted a „good language learner”, but rather a wide spectrum of actions they undertook in order to achieve their goals („*some people just have an ear for language*” versus *they are „doing something special or different that we could all learn from*”). In her article on digital language learners, Turula (2016, p. 67) identified the following features this group displayed. First, they were *proactive* in their pursuit to use the target language, which often meant that they were working on their own, making intelligent guesses and experimenting to substitute the missing teacher's guidance. Second, they demonstrated rather *high self-awareness* levels, knowing what their digital practice lacked. The same author stressed the necessity to rethink learner autonomy and the shift from independence to interdependence where learning transcends the frames of individual intellectual pursuits and allows for the presence of peers. The Internet, thus, should not be seen solely as „a massive self-access center” (Turula 2016, p. 67). Only 26% of the participants in her study reported having social learning experiences and only 40% of these were positive. Generally, the students in the project were proficient in their attempts to navigate the web, but in fact, they lacked the ability to get the most of its educational advantages, which led the scholar to the conclusion that her informants were „tech-comfy” but not „tech-savvy”.

2.6. „GOOD” FL TEACHERS

Unsurprisingly, then, installing the learning skills in students becomes one of the tasks faced by the teachers because ultimately, the former ones need to learn independently (Yeh & Wang 2004, p. 31, Rapacka-Wojtala 2015, p. 80), especially in the context of CALL where even more autonomy is required and the availability of teaching tools is swiftly growing (Zhou & Wei 2018, p. 489). This goal can be achieved by providing a „purposeful, directed, long-term and explicit strategy instruction, especially schemes with a spiral design of recursive strategy training sessions in different contexts of language learning and use” (Dąbrowska 2016b, p. 43). Promoting understanding of one's own individual needs, preferences, and style is the key (Komorowska 2005, p. 228–229) since the majority of students might not be aware of their own ways of addressing such problems, especially in FL instruction context (Brown & Lee 2015, p. 52).

A good teacher – as pointed out by Handzel (2014, p. 207) – should be able to inspire life-long learning and stimulate curiosity. Now the expectations are even higher, since „a teacher without ample knowledge and skill in evaluating and utilizing effective technological tools may not be a good teacher in the Digital Age” (Zhou & Wei 2018, p. 488). However, as pointed out by Pawlak (2022, p. 21), it might be hard to incorporate suitable training into an overloaded teaching schedule. Many young instructors also lack sufficient know-how in this respect and find themselves in a position where they need to perform multiple functions at the very same time (Padzik 2021, p. 85, Dąbrowska 2016b).

3. LANGAUGE LEARNING/TEACHING IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES

3.1. SAVOIR-APPRENDRE

Language learning strategies (LLS) are henceforth understood as the special thoughts or behaviors used by language learners to enhance comprehension, learning, and retention (O’Malley and Chamot, 1990, p. 1). The authors of the first edition of *Common European Framework for Languages* saw the application of LLS as one of the learning techniques, along with the abilities to (1) make efficient use of the educational opportunities (including a focus on the input, understanding the task, efficient collaboration with fellow students, frequent and active use of the target language, as well as using available materials for independent studies), (2) prepare one’s own materials, (3) learn both language and culture-related content, paired with (4) the awareness of one’s own strengths and weaknesses, and (5) the ability to define one’s own learning goals (ESOKJ 2001, p. 98–99). The new, updated version also puts stress on the need to develop and deploy LLS in the larger context of taking responsibility for one’s own learning outcomes and encourages teachers to „engage learners as participants in experimentation with different methodological options” (CEFR 2020, p. 149). Additionally, the authors of the guideline emphasized the importance of convincing students „to reflect on their learning and to share this experience with other learners” (CEFR 2020, p. 149). As stated on p. 172 of the same document, LLS developed at one stage of learning are a precious asset that can be used later, while mastering yet another foreign language. In other words, we can succeed in learning a new one because we have built on our own repertoire of skills necessary for the task. Amerstorfer (2018, p. 516) emphasized the importance of seeing and building connections not

only between particular strategies, but also – in a broader sense – between the languages, we have learned and the knowledge we possess (about the world, school disciplines, and ourselves as well). She saw a link between the time and effort invested by an individual in deploying LLS and their autonomy level. Furthermore, LLS were seen in close relation to psychology, since they revealed much about human emotions, confidence, motivation, and anxiety (Amerstorfer 2018, p. 516).

This study reports findings referring to three groups of LLS, namely *metacognitive*, *cognitive*, and *social mediation strategies*. The first category includes „higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity” (O’Malley and Chamot 1990, p. 40); without them, students may lack direction. Cognitive strategies are more directly related to individual tasks and involve direct manipulation or transformation of the material, while the last class equals to cooperative learning that entails peer interaction and enables the interlocutors to support each other with information (O’Malley and Chamot 1990, p. 8).

3.2. SELF-STUDY REPORTS

The data gained from the forms showed the following: Altogether, the participant took 29 lessons of Polish (on average, 0.97 per session) and „several” sessions of Japanese.⁷ Only one session exceeded 1 Duolingo unit (day 3). 5 tests were taken, with sessions 1 and 6 spent solely on that (no regular lesson taken on these days). The reports were not accurate, which is why only tentative duration can be estimated, suggesting that each session lasted approximately 9.8–12.2 minutes and around 5 hours in total were spent (between 4:55 and 6:05 hours). Once an hour of work was reported, on day 13 when both Polish and Japanese were studied. The minimum declared self-study time was 5 minutes. It took 86 days to complete the task. The longest streak did not exceed a week. The longest break lasted 23 days (more than 3 weeks). There were altogether 13 breaks in the use of the application, 56 days in total: almost two times more than the actual work time. If calculated together with Japanese, 188 instances of LLS use were reported. 176 instances were reported in reference to Polish, on average 6.17 per lesson. Most often (7 times), 6 strategies per lesson were used. For Japanese, 14 LLS were applied within a single hour of learning. For Polish, a maximum of 11 per sitting was deployed. The following chart illustrates what strategies had been used more than 10 times:

⁷ Due to the lack of precision of the reported measures, Japanese is not included into later calculations.

Table 1. The strategies applied at least ten times

Strategy:	Suggested action:	Frequency:
Elaboration	Relating new information to other concepts in memory	27 times
Inferencing	Guessing meaning by using available information	23
Deduction	Conscious application of rules to processing L2	19
Note-taking	Taking notes in the notebook provided by the teacher	15
Transfer	Using previous knowledge to help to learn	10
Self-monitoring	Paying attention to the score	10

Source: own elaboration

Among the actions listed in the table, only self-monitoring is of metacognitive character. All other LLS represent the cognitive group. Let us now see the total calculation: Metacognitive LLS were reportedly used 53 times, while their cognitive counterparts – 135. The participant never reported intentionally trying out a new LLS. The sections with interview results reveal more personal perspectives on the issue.

3.3. INTERVIEWS

In the passages that follow, the data obtained during the interviews will be presented. The following problems will be highlighted: First, the student's self-perception as a language learner will be discussed, along with her motivation for learning Polish and her views on explicit LLS instruction. After that, we will see what she thought of Duolingo and how her opinion affected the application of strategies.

3.4. TECHNOLOGY-ENHANCED LLS

Recently, rapid technological changes resulted in a major shift in language learning, extending them from the classroom to a new dimension: „any time, any place, with any device” (Zhou & Wei 2018, p. 488) and the adoption of digital tools is “no longer a choice but a necessity” (Kim & Bae 2020, p. 36). On-line resources used in language pedagogy ought to be well-structured and based on solid methodological approaches (Čebrown et. al 2021, p. 21). The LLS use remains related to a broader context in which learning takes place. In computer-assisted education, individual self-reliance and a broad tactic repertoire are of key

significance, for the student is often physically isolated from others (Gajek & Mi-chońska-Stadnik 2017, p. 51). As pointed out by Zhou & Wei (2018, p. 487), digital natives might be competent users of technology, but not necessarily confident about their learning skills, thus, the need for an explicit LLS instruction that can help them to outperform their counterparts who lack such training. Burzyńska and Krajka concluded that „students need guidance and training to become aware of possibilities that could be used to enhance the learning process” (2015, p. 83).

3.5. CALL IN PFL CONTEXT

Integrating technology into PFL education has been widely discussed in the literature, especially in the context of the recent pandemic. There is compelling evidence that joint forms of Polish instruction, incorporating both traditional and computer-mediated methods would be welcome by students, as in a study by Masojć and Muryc (2022, p. 11) where 61.5% and 57% of the populations based respectively in Lithuania and the Czech Republic expressed their positive attitudes towards such ventures. Prizel-Kania (2021, p. 5) emphasized the importance of a skillful transition to the stage when learners are self-reliant in choosing, verifying, and applying various online resources and enjoy more freedom in terms of material selection, task execution, and communication style. This, in turn, fosters the individualization of their learning and results in students gaining fuller autonomy.

4. FINDINGS

4.1. SELF-PERCEPTION AS A FL LEARNER

First, the participant was *looking for a spark of excitement*, the hope expressed in the following words:⁸ „It should be like adventure in this culture.” It was her *curiosity* that inspired her to learn: „I know nothing about Polish and Russian, so I start. I think I should describe myself as a baby to this culture. We know nothing about the world or this culture. We are like children to this world or language.” When asked to elaborate on this metaphor, she explained: „Like a normal baby, I want to know something that is new, how people live in

⁸ Original wording throughout all interview quotations.

the daily life. They will ask teacher or parents. In this communication, you will improve your language skills and learn about culture. How young Polish talk to each other, how politicians talk – this kind of thing we can't know about the culture.” From her perspective, the app in question could not provide such kind of guidance and authentic contacts with native speakers were indispensable to gaining insights into the target culture: „It's just an app to learning the language. I'll see the language as key to start my adventure. Duolingo can't give me the information. I can know it when I interact with people from Poland.”

The thrill was in the challenge: „I learn the new things or pursue for something that is not familiar to me, I'll be excited. The more difficult something is, the more exciting.”

For her, culture had a broad meaning: „What language they use, how they thinking. Asia and Europe – different kind of thinking way. Educational system: also different. Culture: how people live in this country. A total history of how people live in that ground.” She was excited to see the contrasts between Taiwan and other places: „I'm interested in Western culture, European, American. I'm just curious about culture that is different from Asian. Different lifestyle. I'm not really familiar with Polish culture. Poland is part of European. It's a Slavic Department, Poland has special part, different from German and French. It's charming for me.”

Her cognitive abilities paired with endearing character strength were her assets in the attempt to master foreign languages: „I'm good at memorizing something. I'm the person who has persistence. I'm easily to concentrate in something,” the woman said. When asked whether these features guaranteed success with Duolingo, she answered: „Only like persistent. Duolingo has many different lessons. If you have persistence, it will help you.” On the other hand, she was sometimes affected by her feelings: „I'm a person who is easily influenced by my emotion. So, if I'm in a bad or relaxing mood, then I don't want to study for anything.”

For our conversation class, which was scheduled for Friday, she reviewed the material once a week. Watching online videos was not among her most frequent practices and she was not proactively looking for such materials: „Seldom. Only if I saw something interesting or my friends share with me. Most if the time I didn't search. Russian most often than Polish, because most of my friends study Russian. They will share videos through IG.”

4.2. REASONS FOR LEARNING

Slavic Department was her Plan B: „After the results [of the entrance exams] came out, I see that I can't study in the European Languages Department, so I chose between the Slavic and Turkish Departments.” Her major was

Russian, but she still had to learn another Slavic language. She chose Polish to take advantage of the opportunities provided by the school: „To be honest, because I’m a student of the Department of Slavic Languages and Literatures, apart from Russian, I should learn another language. It’s better for me, because we have resources, something other universities don’t have.” Using it during her excursions was an option: „Before I thought that I want to study in Europe, but now I want to travel to Central Europe, so I need Polish or Czech.” In her opinion, learning Polish made her somewhat special, allowing her to stand out in comparison to others: „Many people study Czech, I don’t want to do what other people do. I want to be a unique person, I don’t want to be a normal person. In our generation, this kind of person will be successful. I can achieve a goal that most of the people cannot achieve. I can contribute something that other people don’t.” Familiarity with Chopin’s music was another factor. As an elementary school student, the informant played the piano. From her perspective, fluency in Polish was not a valuable asset. When asked whether the language was helpful, she said, „Honestly, no. But it’s fun, so I keep learning. Now I see Polish as a language which can let me travel in Europe.” She continued for the sake of perseverance: „I’m a person who like to persist something, so I don’t want to learn just as a beginner. I want to learn deeper. I don’t want to quit.” Her redefined learning goal was clear: „I want to travel by myself. I will know that I have achieved my goal if can travel around Poland for 6 months or a year by myself without help of translators. If you have enough money and time and you are healthy, it’s possible.” Her mother supported the dream, although the father, concerned about safety, remained sceptic. The participant identified success in learning with persistence and self-reliance: „(...) practice or repeat the vocabulary or phrases. If you have passion to the culture, you will learn better. You will search some videos or news. When you watch these resources, it will help you upgrade your language skills.”

4.3. LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

According to the informant, there was *no point in teaching LLS* in class and, if needed, students could be instructed individually: „In Taiwan this is impossible. It is not fit to our culture. As Asian students, we often don’t talk about ourselves much, this is our privacy. (...) Someone will think that you tell them to talk about their goals, they will think, ‘I don’t want to answer such questions,’ like the score you give to yourself, they don’t want to talk about it. In some cases, some students really need the help of the teacher. They prefer to study with others or not to study alone, so maybe if there is a teacher to lead

them how to learn, it will be better. It will be better to give them individual advice. If there is a student who really know what to do, then the teacher doesn't have to." She personally did not feel she needed any hints. When asked whether she saw any connection between the idea of LLS instruction and the possible competitiveness of the top-school environment, my students answered: „Some people memorize vocabulary very quickly. They can have many notes. If they share their strategy, their classmates will think, „I'm not smart as she is." If I think I can't be like him, I'll quit my study, if the distance is not reasonable. If reasonable, I will be more successful. No denying that many people will be jealous to the successful person. It's nature. They now can't achieve. It's good for study, but for relationship it's not a good thing."

Elaboration was reportedly the only new strategy identified after receiving the explicit instruction, although she had applied it before: „Sometimes I associated Polish with Russian, but I didn't realize that."

4.4. DUOLINGO: GENERAL IMPRESSIONS

She used the app in her dorm room, which she shared with one schoolmate. Sometimes she studied in bed, on other occasions at her desk: „It depends on my emotion. If I'm so tired, if I learn Duolingo before I want to go to bed, then I study on the bed. If I learn in the daytime, I learn at the desk." In most cases, the student used the app late, after handling all huge demands, which was why she usually took only one lesson: „Because I usually have some classes or things to do in the morning or in the daytime, so I only have free time in the evening." Her satisfaction level was not extremely high; She evaluated the app „6–7 out of 10". From her point of view, it was *good for people who would have no access otherwise*. She could participate in traditional lessons, so the program was not necessary: „I have resources from the university, so I can study person-to-person, in class." Asked why she then tried Duolingo for learning Japanese, a language widely available both at the university and in various cram schools, she related it to her level: „As a beginner [in Japanese], I think Duolingo is good for me. Because I am a person who likes to do something that it's challenge. If I took the lesson that was too easy, it didn't motivate me. Japanese matched my level, so I think it was interesting. Polish – the lesson I took didn't match my level." In her opinion, however, the product still deserved recommendation, if no traditional course was available, but *the use of English* as a language of instruction was a problem. Firstly, language proficiency was an issue. Secondly, many Polish grammar concepts were not clear when presented in comparison to English, because these two languages had slightly similar grammar systems,

hard to understand for a non-native, with verb aspect being a good example: „I think I will [recommend Duolingo] because we don't have many universities which teach Polish. But Taiwanese students are not good at English, so it will not be easy for us. *HC*B and *CB*:⁹ I didn't know how it translated into English tenses: *had* or *have*? I made grammar mistakes.”

4.5. DUOLINGO: CRITICAL REMARKS

Apparently, she did not hold the work with Duolingo in high regard, which was why she was reluctant to resume once she discontinued: „If I took the break for too long, I didn't want to go back to it. I have other things that I love to do than studying language from application.” The reasons for her disfavor were: (a) *Lack of human interaction*: „Learning language is better to do it person in person, talk with the teacher, face to face, not just see on the cellphone. App – not good.” (b) *Lack of feedback for speaking*: „We can't learn the oral skills from application. It's hard to make my oral skills better. Maybe I'll repeat pronunciation. But there's limitation. Because they can't give me feedback, because they can't give me communication. I just do it by myself.” (c) *Disadvantageous presentation*: „Some tutorials offer person-to-person communication, fully structured lessons. Duolingo lacks such structure. (...) It's not a good choice: Separate many grammars, separate into different lessons. It's not a good arrangement. I prefer to have clear grammar description first, but small test then. 30- or 60-minute description of grammar first, then small quiz. They have different way of arranging in Duolingo and university. In university we also have Russian, so I know some grammar. I want to learn grammar and some new vocabulary. Duolingo wants you to learn step by step, very simple. But they use very simple vocabulary.” (d) *Usage of English*: „Also, sometimes I want to jump to another unit, but they have exam, but I make 5 mistakes, so cannot jump. Lesson is then too easy. But sometimes the mistakes I make due to English.”

Had she not been a participant in this study, she would have long discontinued her work with the app. Her second major imposed excessive demands on her time and mastering a language was „not her first choice” at the moment.

⁹ The informant used Russian terminology to explain her point. English equivalents are *imperfective* (Polish „aspekt niedokonany”) and *perfective* verb forms („aspekt dokonany”).

4.6. STRATEGIES USED FOR LEARNING POLISH WITH DUOLINGO

Elaboration allowed her to rely on her knowledge of Russian and, at the same time, to promote her understanding of that language: „Because I major in Slavic department, Polish has many similar grammar and vocabularies to Russian. It’s easier to learn it. If I can learn a language based on a language that is not my mother tongue, it will help both languages. It will help thinking, how the Russian may thinking about it, especially in grammar part. They both have *dopełniacz*, *miejsownik* and instrumental.” *Inferencing*, developed at earlier stages of education, was helpful for scoring higher on exams, but it was not productive for developing speaking skills: „When I was in the middle school and I saw totally new word in a paragraph, I would guess [its meaning] based on the sentences above. I wanted to get a better score. It became my hobby. It is a strategy for every Taiwanese student. Because we didn’t know what it means, but we had to answer the question. Good strategy for reading but not for speaking because we’re not familiar with this vocabulary. So, we can’t use it in oral conversation. We just learn it for the test.”

The deduction was facilitated by her understanding of Russian. As the informant pointed out, the program did not challenge her to actively apply the rules and, thus, did not prepare the user for real-life interactions. For her, mastering a language was not about chalking up with an app: „Also because of Russian grammar. I can easily guess what grammar have been used. For example, the genitive case: If I didn’t know how it change in Polish, Duolingo uses the system of choosing the bars, so I don’t have to know. You just have to choose it. Maybe for some beginners, it will help, maybe for me, it didn’t. I want to go to the country, I need to communicate with people who use it as their mother tongue. I don’t need a perfect score, but I need to know how to communicate.” My informant believed that the type of activities provided by the designers do not sufficiently promote communication skills. She refrained from joining the Duolingo community, thinking that the app was mostly for improving grammar: „Duolingo requests to type the vocabulary. It’s not a good way: The most important thing is to know how to communicate with people. Even I type it wrong, but I know how to communicate with people, it’s fine. Because I didn’t use the society, Duolingo community, I just did the lessons, so for the communication part, it didn’t help. We can use Duolingo to learn basic grammar and find people in different applications, like Facebook, to communicate with them. It’s not important what app we use for learning communication. Duolingo is for basic grammar.” „If *any* app, then why not Duolingo?” I asked. She was more willing to join a community where the primary binder

was an interest in something other than a language and Polish was simply used for interactions: „If you want to chat, you need to have similar hobbies, so you can start your communication. There are many people on Duolingo but not everyone is interested in learning Polish. Also, we can't meet the Polish people there. On Facebook, I can naturally meet someone from Poland. It won't be weird, because we're in the same language Facebook group, based on interests other than language. Maybe we can both like pop music, then we can have common ground. I like their culture or I'm interested in their political.”

Note-taking was a way of preventing mistakes. Here is her insight: „[Note-taking was] also one of my hobby in high school. In Chinese culture, we can make a mistake, but we can't make it twice. We can write down what kind of mistake I made and avoid it. Based on Chinese culture and my hobby. But not every Asian or Taiwanese to follow it. They think it's okay to make mistakes, especially young generation. We have received different style, like Korea or Japan: We can make mistake. It's okay for them. Asked whether she agreed with that she replayed: „We have the right to make mistakes. But it's important to avoid this mistake. In study, it is possible. But in the life or in the decision about the real life it's impossible. The decision doesn't have really correct or incorrect answer.” This strategy was helpful for learning new words, too: „Taking notes is also for new vocabulary. I didn't take notes every time, because not every time I saw the new vocabulary. I also didn't make mistakes every time.”

Finally, language **transfer** turned out to be helpful, allowing her to see the material in a broader context and successfully use it when needed in the future: „Based on Russian. Every time I learn, even if I start, even I choose the good answer, I understand how it changed in Polish. So, next time, after learning the lesson, I can understand how to apply this.”

In terms of metacognitive strategies, my student's comments on **self-monitoring** again revealed her frustration caused by the use of English: „Most of the time I want to taking the jumping test, but I made some mistakes based on the English or spelling. When I didn't pass the „jumping test,” it will influence my emotion. I couldn't jump forward. [So,] I studied the unit, but it is not helpful. It [the test failure] is based on not very important mistakes for learning a language. I made mistakes because my English is not good. I want to focus on learning Polish, so it's not important. Duolingo is for grammar, so the most important mistakes is grammar.”

4.7. STRATEGIES *NOT* UTILIZED BY THE LEARNER

The picture would not be complete without understanding why some strategies had never been employed by the student while working with Duolingo. First, **cooperation**. From the student's point of view, there was no point in contacting others: „I used Duolingo to learn grammar. If I really want to communicate with other Polish learners, I'll find them. But I didn't want. It was not really necessary. I want to go to Poland and communicate with Polish person to person.” The techniques she had mastered before seemed to work for her, which was why she rejected the idea of trying out **directed physical response**, as illustrated in the following excerpt: „It's enough to just memorize it, so it didn't matter if I use my body. I'm rational: I want to pursue for efficient way to learn something. If I think it's enough, then I don't do other things. Memorize by looking and by saying or I will write down.” Here is why she did not **visualize**. Her response revealed how she perceived the practice of providing sentences that are unlikely to be used in day-to-day conversations: „The vocabulary I've seen is not enough to imagine a situation: *Five tigers eat an apple*. It's funny and ridiculous to imagine. Visualization is important, but it's a ridiculous sentence. The sentence they use is not a good resource to imagine. Maybe it's better if they change. They can use text or sentence really used by Polish. It will be helpful for me to visualize. For beginners it's good, necessary when you learn it. Maybe they know few vocabularies. If they didn't understand any word, they won't focus on grammar. If you want someone to focus on grammar, use simple vocabulary. Most of the time they give me the material that didn't make sense. They made a sentence because they want us to learn grammar. Most of the time it didn't make sense: there are animals and there is action. This seldom happens in real life. I can't adopt it in daily using. It's good for beginners, but not for learning forwards. For beginners, vocabulary of animals is easy to memorize. If they use abstract concepts, it's difficult to visualize or memorize. Animals is a good choice for learning the vocabulary.” Besides, the student did not ask me for any additional clarification (**question for clarification**). She was self-sufficient and saw no need to do that: „Because we had Internet. The mistakes that I made... I can find it online. If I can't understand, I can ask the teacher, but it didn't happen. Everything I can find on the Internet.” Finally, we briefly discussed **self-reinforcement**, a strategy used only once. The participant expressed her belief that studying was her duty and she was determined to accomplish what she planned, adding: „No rewards on the way.”

The informant had never purposefully tried out any new strategy from the list provided in class, thinking that her own repertoire worked well for her and there was no need to improve it: „It is enough to learn by what I just did it. Just by looking at it, I feel comfortable. I wouldn't do another strategy.”

5. DISCUSSION

As stated above, this study aimed to answer three questions. Let us now answer each of them.

(1) What LLS did the student use and what pedagogical conclusions can be drawn from that? In the course of the project, cognitive strategies were reportedly used 2.5 more often than their metacognitive counterparts (unlike in my previous project, cf. Tsai 2023). This could be related to the fact that this participant was by all means a high achiever, used to processing large amounts of linguistic material, and oriented towards achieving the best results. Among the five *cognitive* LLS applied at least 10 times during the 30 self-study sessions, elaboration was used 27/30 times (90%), inferencing – 23/27 (85%), deduction – 19/30 (63%), note-taking 15/30 (50%), and transfer – 10/30 (33%). Self-monitoring, a strategy representing the *metacognitive* group, was applied, just like transfer, 10 times, i.e., every third time she studied with the app. No single application of *social mediation* strategies was found. These findings align with the study by Yeh & Wang (2004, p. 16) but contradict those by Chen and Jonas (2009, p. 115).

At this point, let us briefly consider the phenomenon of apparent rejection of collaboration observable in different studies. As pointed out by Zhou & Wei (2018, p. 489), the shift towards online learning environments might come with a call for training in social language learning strategies, taken for granted in traditional classroom settings.

Analyzing the responses, we could see how strongly the application of LLS was rooted in the student's own culture, with *inferencing* providing a notable example, often aimed at facilitating test-taking skills, but not interaction. Western teachers working with Asian students could benefit from understanding their LLS better, especially put against wider backgrounds, enabling them to identify implicitly imprinted patterns. At the end of the day, local instructors who worked with them long before us, had the best in mind, just the manner they defined it could have been different. As students move on and the demands change, new ways of understanding success and learning should be introduced. Keeping face in public or ranking high in class can be contrasted with the goal of effective communication, even at the cost of taking a risk every now and then. Redefined learning goals can go first, new ways of mastering the language will follow.

(2) What picture of a Taiwanese millennial learning Polish will emerge from the responses? As already mentioned, this case was representative because individuals like her often apply for scholarships abroad, seeing studies in Poland as a natural extension of the program. One may notice, though, that

learning Polish was not something she had intended to do before her enrollment in the department. It was rather an outcome of her current circumstances: She could not study in her dream section, so she opted for the second best, in this case, Slavonic languages. Polish was optional, *niche not cliché* in comparison with popular Czech. Familiarity with Polish culture (Chopin) mattered as well.¹⁰ At the time of our interviews, the woman had reportedly abandoned her dream to study in Poland and now only planned to travel to the country, so that she could utilize her language skills and experience the culture first-hand (cf. Falk et. al, 2012, p. 909). Interestingly, Janowska (2011, p. 78–79) observed the opposite tendency, stating that nowadays practical motivators for learning PFL have started to eliminate travel plans.

In terms of her self-perception as a learner, the informant expressed a sense of *child-like curiosity* going hand in hand with a need for authority, not only in terms of linguistic progress but also for exploring the culture encountered along the way, as described by Zarzycka (2021, p. 60). On the other hand, the student identified learning a foreign language with a *quest for thrill and adventure*. If this approach can spark curiosity, it is desirable, but could somewhat put the learner in a position of a passive consumer. The case reported no willingness to explore any online resources by herself; She would rather wait for her classmates to share a link on social media. The woman had not been given a chance to the informal online community of Duolingo and saw the app solely in terms of grammar training. At the same time, she had not tried to establish collaboration elsewhere. One might notice that this attitude is not uncommon among Taiwanese students, fully accustomed to convenient learning, but not necessarily proactive or willing to explore different options on their own initiative.

Those who equal Asia with collectivism could have been surprised to see that the interview did not confirm this stereotype. The case seemed to be driven by her desire to be different, outstanding, and, thus, noticeable, which was why she wanted to learn Polish in the first place. Following one's passion was the main drive. The student saw no need to join any community of learners outside of her school. The dream journey to Europe, one of the main motivators for learning, was meant to be solo. As a representative of Taiwanese millennials, the woman had grown up accustomed to the culture of social media, persistently promoting *individualism*, accomplishment, and comparison (cf. Praprotnik 2019, p. 125).

The responses also enabled us to better understand the *educational background* shared by many Taiwanese learners, oriented toward competition and exams. This is often reflected in the strategies used later on. If these LLS do not fully align with the values prioritized in more advanced stages, certain

¹⁰ More on the reasons for signing up for Polish class have been discussed in Tsai (2023), where the participant took it mainly because Russian was full.

adjustments ought to be made in order to optimize the learning process. In this particular case, however, they reportedly worked well enough to succeed. We might also want to review our assumptions regarding students' actual *proficiency in English*, which should not be taken for granted, especially if we hope to build comparisons or use it as a medium of instruction. Besides, it is not uncommon for Taiwanese to *fear mistakes* and go a long way to avoid them (Tsai 2015). As we could see in her unedited responses, this approach does not automatically prevent one from committing them every now and then, but it did not impair communication.

(3) What can be learned about Duolingo and its value in complementing PFL instruction in Taiwan? Generally, the program did not get much appreciation from the student's side. It was so mainly because she was granted unrestricted access to other learning resources at her university. (She saw Duolingo, however, as a valuable substitute if an off-line course was not an option.) For this reason, she felt no need to explore its capacities to the fullest and rarely went for more than the bare minimum of one lesson per sitting. The woman was also frustrated by her inability to proceed to the higher level. It was, to some extent, due to a lack of proficiency in English, not Polish. The informant reported feeling stuck at a level that did not suit her true needs. Her observation that to score high on Duolingo, one did not actually need to know the answer, actually undermined the educational value of the app. Furthermore, the duration of her app-enhanced self-study was extended to 86 days, instead of 30, with breaks actually exceeding the streaks and the whole process taking three times longer than originally intended. The task got completed but with a significant delay. The Japanese course, once started, never found its continuation. On the other hand, this student had never skipped a single off-line class, which showed her unquestionable diligence; procrastination was never an issue. Perhaps activities that can be undertaken at any time, unlike clearly scheduled physical classes, rarely become one's priorities.

6. CONCLUSIONS

The following considerations can be offered to summarize the study.

More Than Piano Recitals. First, if a language is to be learned in Taiwan, there is a continuing need to promote the culture. Otherwise, it remains just a niche chosen by a few adventurous individuals willing to be unique. The position of Polish FL instruction in local academic settings still remains our weak point and it is not necessarily due to lack of qualified staff. Hopefully, initiatives like the recent Taipei International Book Exhibition (TIBE Taipei,

31 January – 5 February 2023), where Poland was a guest of honor, can promote awareness of Polish cultural heritage and, in turn, raise interest in the language. The participant expressed her dream to visit Poland one day and stay there for a couple of months. This suggests that promoting local tourism can be another powerful factor for attracting Taiwanese people, often unaware of PFL's „market value”.¹¹

Insights Into the LLS Background. Secondly, for the instruction to be successful, more needs to be understood about the LLS used by Taiwanese students, which should be seen against a broader context of primary and secondary education and the values implemented along the way. Such insights would allow for a better understanding of habitual solutions chosen later in life and, if needed, for making necessary adjustments. Besides, Western FL instructors and test designers could benefit from discovering more about strategies deployed by Asians, which could change the way we prepare students for exams. There is so much to be learned.

Need for an Expertise. The participant clearly expressed her need for authority, an expectation not uncommon for the Confucian tradition, where the FL teacher is perceived as a guide to a new culture. In the classroom, such expertise could be shown at various levels: from explicit instruction and the use of authentic materials to the values reflected in our daily interactions. If this is the case, we may not fear that technology would soon eliminate the need for human educators, as some do, but rather take advantage of the support it brings.

Explicit LLS Instruction. Despite the participant's disapproval, explicit instruction of LLS seems requisite, especially when the language taught and the students' L1 represent very different educational cultures. It should go beyond words of encouragement alone towards hands-on activities that demonstrate the deployment of given techniques and make their effectiveness evident. As we could see, more attention, perhaps, should be paid to developing social competence, especially in online settings. To reduce anxiety, the training can downgrade the need for zero-sum thinking: My success in learning does *not* come at the expense of yours.

Suited to Success but Not to Duolingo? The following recommendations for app designers can be drawn. Firstly, the implicit expectation that the users are very fluent in English can actually work against the mission of making education „available to all”, as stated on the app's website.¹² In this environment, EFL education is taken seriously, in accordance with the government policy of „boosting the competitiveness of Taiwan's young generation” internationally.¹³

¹¹ Term used by Kowalewski (2012, p. 63).

¹² www.testcenter.zendesk.com [01.03.2023].

¹³ www.ndc.gov [01.03.2023].

As mentioned above, the participant had received a decent education and now studied at a top university. The informant, by all means fluent, was able to give an interview in English and clearly express her ideas. The minor mistakes did not jeopardize the communication. It still did not, however, allow her to use the app in a comfortable way. On the contrary, the use of English caused a great deal of frustration and discouragement.

Possible Solutions. The brains behind the app could consider creating a simplified edition for non-native users of English. Certain grammar concepts, with the verb aspect providing a typical example, should be explicitly presented because assuming that they are clear to most users proves counterproductive. Tests ought to evaluate the knowledge of the language taught, not that of EFL. In regard to the LLS, as we could see, the student relied on *elaboration* a lot. Including sections where similarities between different languages get presented could spark even more curiosity in learners and promote retention. Note-taking and better organization skills could be encouraged if printable handouts are available. So much effort has been invested in developing the app that it would be a waste if it is identified solely with playful activities, as opposed to serious (i.e., „efficient”) learning. It might be true that the app is a go-to for people who have no other options for learning a chosen language, which is why the improvement is of key importance. With the community of learners being so diverse and multinational, more research is needed in terms of the strategies used by representatives of different cultures. Speaking of community, there is a need for case studies giving a detailed insight into the Duolingo society, especially in the light of social mediation strategies, so that the users can know how to make the best out of it and not avoid it, as was the case in this study of mine and the previous two as well.

Limitations of the Study. Despite the researcher’s efforts, the project was not free from drawbacks. They included, though were not limited to, the fact that no specific reference to technology was made throughout the study, which is due to the author’s lack of competence in the realm of science. One could wonder whether a single student was representative enough. The answer is *no*, one person did not speak for all local millennials, which was why this project came as the third case study dedicated to Duolingo-enhanced PFL education in Taiwan, each one shedding light on the problem from yet another perspective. Besides, the design did not include direct observation of the user’s actual behavior while studying with the app, which was due to the fact that the participant used it in her free time, including the winter break, as a supplement for the physical course, and was given freedom in the way she managed the task.


REFERENCES

- Amerstorfer, C., 2018, *Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, p. 497–523. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.2.14>
- Andrzejewski, A., 2018, *Flipped teaching and gamification as a connectivistic application of cyberspace resources in education*, „International Journal of New Economics and Social Sciences”, 2(8), p. 431–440. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.9961>
- Burzyńska, K., Krajka, J., 2015, *Learning Strategies in the Digital Age – Towards a New Taxonomy for The Language Classroom*, „The New Educational Review”, p. 75–85. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.06>
- Chang, M., 2011, *Factors Affecting the Implementation of Communicative Language Teaching in Taiwanese College English Classes*, „English Language Teaching”, Vol. 4, No. 2, p. 3–12.
- Chen, K.T. & Jonas, D., 2009, *Understanding Taiwanese college students' strategies for English language learning*. *Chaoyang Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), p. 97–130.
- Chou, M.H., 2017, *Impacts of the Test of English Listening Comprehension (TELC) on teachers and teaching in Taiwan*, „Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education”, 2(5). <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0028-9>
- Čebrown, N. et al, 2021, *Between traditional and mobile language learning*, „Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies”, No. 2, p. 19–28.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with New Descriptors [CEFR-CV]*, 2020, Strasbourg.
- Dąbrowska, M., 2016a, *Teachers as Learners: Learning to Learn through Strategy Training. Part II. Strategic Teacher Competences*, „Rozprawy Społeczne”, t. X, nr 1, p. 23–30.
- Dąbrowska, M., 2016b, *Teachers as Learners: Learning to Learn through Strategy Training. Part III. Strategy Instruction in Teacher Education*, „Rozprawy Społeczne”, t. X, nr 2, p. 36–46.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ]*, 2003, Warszawa.
- Falk, J. et al., 2012, *Travel and learning: A neglected tourism research area*, „Annals of Tourism Research”, Vol. 39, No. 2, p. 908–927.
- Gajek, E., Michońska-Stadnik, A., 2017, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa.
- Handzel, A., 2014, *Nowe technologie na lekcjach języka polskiego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (14), p. 205–217.
- Janowska, I., 2011, *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju?*, „Neofilolog”. <https://doi.org/10.14746/n.2011.37.6>
- Kim, G., Bae, J., 2020, *A study into students' use of digital English learning strategies in tertiary education*, „Teaching English with Technology”, 1(20), p. 21–42.
- Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

- Kowalewski, J., 2012, *Język polski (nie)jako obcy*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), p. 55–75.
- Kwarikunda, D. et al., 2022, *Profiles of learners based on their cognitive and metacognitive learning strategy use: occurrence and relations with gender, intrinsic motivation, and perceived autonomy support*, „Humanities and Social Science Communication”, No. 9. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01322-1>
- Kung, F.W., 2017, *Teaching and Learning English as a Foreign Language in Taiwan: A Socio-cultural Analysis*, „The Electronic Journal for English as a Second Language”, 21(2), p. 1–15.
- Lai, Y.C., 2009, *Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan*, „TESOL Quarterly”, 43, p. 255–280. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00167.x>
- Lee, J.Y., 2019, *Revisiting the Use of Language Learning Strategies by University Freshmen in Taiwan*, „International Journal of English Linguistics”, Vol. 9, No. 5.
- Masoń, I., Muryc, J., *Czy mówisz po polsku, sąsiedzie? Potrzeby i oczekiwania Czechów i Litwinów wobec platformy do nauki języka polskiego polski.info*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (30), p. 1–16. https://doi.org/10.31261/PS_P.2022.30.06
- Naruszewicz-Duchlińska, A., 2014, *Nowe media a nowe gatunki – wstępna charakterystyka genologiczna internetowego forum dyskusyjnego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (14), p. 27–38.
- Nowosad, I, Błaszczuk, M., 2020, *Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1 (12), p. 98–112. <https://doi.org/10.15804/em.2020.01.05>
- O'Malley, J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge.
- Padzik, D., 2021, *Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p. 83–88. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.83-88>
- Pawlak, M., 2022, *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p.15–24. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.15-24>
- Petlic, M., 2019, *Uczenie się języków obcych w formie e-learning. Analiza porównawcza warunków uczenia się osób wybierających naukę na dwóch rodzajach platform*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, 9, p. 290–300.
- Praprotnik, T., 2019, *The Power to Choose or Power to Lose? Networked Individualism and the Usage of Social Media, Managing Geostrategic Issues*; in: *Proceedings of the Joint International Conference, Opatija, Croatia, 29 May–1 June 2019*, p. 121–133, Koper.
- Prizel-Kania, A., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomaganie technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28(2), p. 1–16.
- Radomyski, K., 2022, *Opinie użytkowników aplikacji Duolingo. Analiza komentarzy z Google Play Store*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.3.102-112>
- Rapacka-Wojtala, S., 2015, *Metody, strategie oraz techniki nauczania, uczenia się i zapamiętywania stosowane w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczniów na lekcji języka obcego*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, p. 73–86.

- Tsai, N., 2015, *Jak tajwańscy studenci uczący się języka polskiego postrzegają własne błędy w mówieniu*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, p. 107–124. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.03>
- Tsai, N., 2022, *Learning Polish with Duolingo: A case study in Taiwanese academic setting*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, p. 31–52.
- Tsai, N., 2023, *Foreign Language Learning Strategies Applied by a Taiwanese Student Learning Polish with Duolingo*, in print.
- Tseng, S.F., 2018, *The Relationship between Learning Strategies and Learning Beliefs in EFL Taiwanese Technical and Vocational College Students*, „International Journal of Liberal Arts and Social Science”, Vol. 6, No. 9, p. 12–26.
- Turula, A., 2016, *What the good (digital) language learner can teach us?*, „Teaching English with Technology”, 16(3), p. 52–73.
- Yeh, C.Y., Wang, Y.H., 2004, *An investigation into vocabulary learning strategies used by senior high school students in Taiwan*, „Taiwan Journal of TESOL”, Vol. 1.2, p. 1–44.
- Zarzycka, G., 2021, *Spotkanie interkulturowe jako zdarzenie komunikacyjne podlegające mediacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, p. 59–74. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.04>
- Zhou, Y., Wei, M., 2018, *Strategies in technology-enhanced language learning*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, p. 471–405. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.13>

*Małgorzata Banach*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>

WYBRANE ASPEKTY PISANIA W PERCEPCJI I DOŚWIADCZENIACH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE B2 (NA PODSTAWIE BADANIA ANKIETOWEGO)

Streszczenie: Artykuł podejmuje problem percepcji pisania w języku polskim jako obcym przez uczących się na poziomie B2 oraz ich doświadczeń związanych z tą sprawnością. Przedstawione w nim zostały wyniki badania ankietowego, w którym uczestniczyło 55 osób uczących się języka polskiego na poziomie średnim ogólnym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Z ankiety wynika, że większość badanych nie pisze często po polsku poza zajęciami, a najczęściej tworzone przez nich teksty to krótkie komunikaty elektroniczne. Niemal wszyscy ankietowani uznają jednak za ważne dobre opanowanie pisania po polsku, m.in. ze względu na plany zawodowe lub akademickie. Badani – którzy uważają pisanie po polsku za umiarkowanie trudną sprawność – zazwyczaj wskazują na błędy gramatyczne i niewystarczający zasób słownictwa jako trudności napotykaną regularnie podczas redakcji tekstów. Artykuł kończy się interpretacją wyników i wnioskami dla dydaktyki, m.in., wskazaniem potrzeby uświadamiania uczącym się znaczenia socjolingwistycznego i pragmatycznego wymiaru tekstów pisanych.

Słowa kluczowe: poziom B2, sprawność pisania w języku polskim jako obcym, kompetencje uczących się

¹ malgorzata.banach@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

SELECTED ASPECTS OF WRITING IN PERCEPTION AND EXPERIENCES OF B2 LEARNERS OF POLISH

Abstract: The article focuses on B2 learners' perception and experiences of writing in Polish as a foreign language. It presents the results of a questionnaire survey of 55 foreigners studying Polish at the upper intermediate level at the Jagiellonian University. The study shows that outside the classroom most participants do not write in Polish very often and the texts they produce most frequently are SMS texts and instant messages. The vast majority of the respondents, however, deem it important to develop good writing skills in Polish because of their academic and professional plans. Participants who find writing in Polish moderately difficult typically focus on grammar errors and deem limited vocabulary range as a common problem. The article concludes with a discussion of the results and implications for teaching, particularly the need to convey to learners the importance of pragmatic and sociolinguistic dimensions of written texts.

Keywords: B2 level, writing skills in Polish as a foreign language, language learners' competences

1. WSTĘP

Angielska nazwa poziomu B2 – Vantage – obecna w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ 2003) zdaniem autorów publikacji w metaforyczny sposób wskazuje nową perspektywę otwierającą się przed osobami, które osiągnęły ten etap biegłości językowej (s. 43). Uczący się na poziomie średnim ogólnym muszą jednak zmierzyć się ze szczególnymi wyzwaniami (zob. Seretny, Lipińska 2021), gdyż „cehuje go duża złożoność działań, ich intensywność oraz obszerność materiału do przyswojenia” (Lipińska 2023, s. 11)². Ponieważ posiadacz certyfikatu znajomości języka polskiego na poziomie B2 powinien być gotowy do podjęcia w naszym kraju studiów, dużego znaczenia w procesie dydaktycznym nabiera rozwój kompetencji tekstotwórczej.

Pisanie jest uznawane w glottodydaktyce za sprawność³ trudną (Seretny, Lipińska 2005, s. 227; Lipińska 2016, s. 9; Chłopek 2018, s. 263), co w dużym

² Jednym z wymagań jest podwójny przyrost zasobu leksykalnego uczących się w stosunku do poziomów A1–B1 łącznie (Seretny, Lipińska 2021, s. 31). Na tym etapie zaobserwować też można niepożądane zjawisko tzw. *leksykalnego plateau* (zob. Seretny 2015). Polega ono na zahamowaniu u uczących się rozwoju aktywnego słownictwa, co negatywnie przekłada się na jakość ich wypowiedzi pisemnych i ustnych.

³ W niniejszym artykule nazwa ‘sprawność’ stosowana jest zamiennie z terminem ‘działanie językowe’.

stopniu potwierdzają wyniki egzaminów certyfikatowych z języka polskiego (zob. Gębał, Miodunka 2020, s. 142–143). Trudność ta wynika m.in. stąd, że piszący w języku obcym – choć dysponuje niewielkimi zasobami w porównaniu z rodzimym użytkownikiem tego języka (zob. Lipińska 2023, s. 40) – musi wykonać wiele złożonych operacji, starając się m.in. o to, by w precyzyjny i uporządkowany sposób wyrazić za pomocą znaków graficznych swoje myśli, przestrzegając przy tym zasad poprawności oraz dostosowując przekaz do sytuacji komunikacyjnej pod względem treści, stylu i formy⁴, która powinna być zgodna z przyjętymi w danej kulturze konwencjami (zob. Chłopek 2018, s. 261). Część badaczy mówi zatem o blokadach emocjonalnych, lęku przed pisaniem i stresie towarzyszącym temu działaniu (Dakowska 2001, s. 172; Iluk 2012, s. 17; Półtorak 2019; Lipińska 2023, s. 43); w literaturze przedmiotu można również znaleźć sprzeczne opinie na temat użyteczności pisania lub oceny jego przydatności przez uczących się (zob. Komorowska 2002, s. 154; Seretny, Lipińska 2005, s. 234–236; Czeniek 2010, s. 18; Łompiś 2015, s. 63; Lipińska 2023, s. 65). Niekiedy podkreśla się wzrost roli tego działania, który nastąpił za sprawą nowych technologii (Czeniek 2010; Łompiś 2018), jednak językoznawcy wskazują na różnicę między tradycyjnym językiem pisanym (zob. Wilkoń 2000) a pisaniem w sieci. Styl komunikowania typowy dla tego drugiego stanowi specyficzne połączenie mowy i pisma (Ozóg 2011, s. 42; Żydek-Bednarczuk 2013, s. 441), coraz mocniej oddziałując na inne praktyki piśmiennicze (Skudrzyk 2005; Warchala, Skudrzyk 2010).

Niniejszy artykuł zrodził się z teoretycznego i praktycznego zainteresowania nauczaniem redakcji tekstów oraz pracą ze studentami średnio zaawansowanymi i przedstawia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 na Uniwersytecie Jagiellońskim. Miało ono na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o ich percepcję pisania po polsku i wybrane doświadczenia związane z tą sprawnością.

2. OPIS I WYNIKI BADANIA

2.1. PYTANIA BADAWCZE

Wyznaczone przez cel badania pytania szczegółowe dotyczyły:

- częstotliwości pisania przez studentów po polsku poza zajęciami i tworzonych wówczas form,

⁴ W niniejszym artykule przyjęty w glottodydaktyce termin ‘forma (wypowiedzi/pisemna)’ stosowany jest zamiennie z nazwami: ‘gatunek’, ‘wzorzec gatunkowy’ i ‘rodzaj tekstu’ (zob. Dunin-Dudkowska 2018).

- oceny przez uczących się trudności pisania po polsku (na tle innych sprawności) oraz odczuwania przez nich stresu w momencie redagowania tekstów w kontekście dydaktycznym,
- postrzegania przez badanych własnych trudności w tym obszarze,
- regularnie stosowanych strategii,
- opinii uczących się na temat przydatności translatorów elektronicznych w procesie tworzenia tekstów,
- wagi, jaką badani przywiązują do osiągnięcia wysokiej kompetencji w pisaniu po polsku.

Ze względu na obszerność zagadnienia, w tym artykule nie będzie omawiany problem strategii pisania, jednak pojawią się w nim pojedyncze odwołania do pozyskanych odpowiedzi, co pomoże w interpretacji pozostałych danych.

2.2. PRZEBIEG BADANIA I CHARAKTERYSTYKA RESPONDENTÓW

W badaniu, które przeprowadzono w marcu 2023 r. w Instytucie Głotodydaktyki Polonistycznej UJ za pomocą kwestionariusza ankiety w formie papierowej, uczestniczyło 55 osób uczących się języka polskiego na poziomie B2.1 (21 osób) i B2.2 (34 osoby); byli to studenci programów intensywnych (42 osoby) i nieintensywnych (13 osób). W ankiecie odpowiadali oni na pytania metryczki oraz 13 pytań właściwych (zamkniętych, półotwartych oraz otwartych). Udział w badaniu był anonimowy i dobrowolny. Uzyskane odpowiedzi poddano analizie ilościowej i jakościowej.

Badana grupa obejmowała 44 kobiety i 11 mężczyzn. Blisko trzy czwarte respondentów (łącznie 41 osób) to studenci z Ukrainy, Białorusi i Rosji. Inni uczący się pochodzili z Niemiec, Chin, USA, Japonii, Kazachstanu, Kanady i Bułgarii. Ankietowani mieli od 15 do 56 lat; większość nie przekroczyła 20 lat (35 osób), 15 osób znajdowało się w przedziale wiekowym 21–30 lat, 3 – w przedziale 41–50 lat, a 2 osoby miały więcej niż 50 lat. Czterdzieści jeden osób posiadało wówczas wykształcenie średnie; pozostali badani – poza 1 respondentką uczącą się w liceum – uzyskali już dyplom szkoły wyższej. Zamiar podjęcia w przyszłości studiów w Polsce zadeklarowało 31 ankietowanych, 5 osób w momencie badania studiowało równoległe polonistykę w swoim kraju, tyle samo przebywało na wymianie studenckiej w Polsce w ramach programu Erasmus, a 11 badanych – było słuchaczami jednej z grup I roku Studiów polskich dla cudzoziemców. Jedenaście osób uczyło się języka polskiego krócej niż rok, 15 – co najmniej rok,

ale poniżej 2 lat, 9 – co najmniej 2, lecz mniej niż 3 lata, a kolejnych 20 – co najmniej 3 lata, w tym 3 osoby poznawały go od dziecka, wychowując się dwujęzycznie.

2.3. WYNIKI BADANIA

Niemal wszyscy respondenci (98,2%) odpowiedzieli twierdząco na pytanie o to, czy pisali już kiedyś po polsku w sytuacjach autentycznych⁵. Poproszeni o wskazanie, jak często robią to obecnie, najczęściej wybierali odpowiedź „od czasu do czasu” (48,1%). Zbliżony odsetek zaznaczył opcje: „często” (25,9%) i „rzadko” (24,1%)⁶. Wybierający odpowiedź „tak” w pierwszym pytaniu mieli także podkreślić na podanej liście⁷ formy, które pisali w autentycznych sytuacjach. Zdecydowanie najwięcej osób wysyłało już po polsku SMS (88,9%), wiadomość na czacie oraz e-mail prywatny oficjalny (po 72,2%). Ponad połowa uczących się pisała też życzenia (55,6%) oraz notatki (53,7%), nieco mniej – e-mail prywatny nieoficjalny (40,7%). W pierwszej połowie zestawienia dominowały formy użytkowe, w tym korespondencja. Niektórzy studenci przyznali się np. do redakcji opowiadań, blogów, recenzji, pamiętników/dzienników, były to jednak wskazania rzadkie. Jedyne niewybrane przez nikogo formy to reklama i rozprawka (tekst argumentacyjny). Wszystkie odpowiedzi zostały przedstawione w tabeli 1.

⁵ Ze świadomością ograniczeń tej definicji w ankiecie określono pisanie w sytuacji autentycznej jako zachodzące poza zajęciami z języka polskiego jako obcego (kursem, lekcjami w szkole, lektorem, praktyczną nauką języka), zadaniami domowymi z tych lekcji lub egzaminami z języka polskiego jako obcego (na temat autentyczności zob. Widdowson 1978). Wskazano również, że pisanie prac np. na zajęcia uniwersyteckie o innym profilu uznawane jest za sytuację autentyczną. Zaznaczono też, że pytanie dotyczy m.in. pisania SMS-ów, e-maili itp.

⁶ Jedna osoba deklarująca, że pisała już po polsku, nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

⁷ Lista ta została opracowana na podstawie *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2016) oraz *Programów nauczania...* (Janowska i in. 2016) i uzupełniona o formy związane z komunikacją elektroniczną. Respondenci mogli też dopisać własne odpowiedzi.

Tabela 1. Rodzaje tekstów pisanych przez badanych po polsku w sytuacjach autentycznych

Forma	% respondentów	Forma	% respondentów
SMS	88,9%	opis osoby (np. w mailu, na blogu)	11,1%
wiadomość na czacie	72,2%	zaproszenie	9,3%
e-mail prywatny oficjalny	72,2%	wpis w mediach społecznościowych	9,3%
życzenia	55,6%	sprawozdanie/raport	9,3%
notatki (np. z wykładu)	53,7%	dziennik/pamiętnik	9,3%
e-mail prywatny nieoficjalny	40,7%	opis przedmiotu (np. w ogłoszeniu)	9,3%
opis sytuacji (np. w mailu, na blogu)	37%	opowiadanie	9,3%
CV	29,6%	charakterystyka	7,4%
pozdrowienia	25,9%	esej (wypracowanie)	7,4%
list prywatny oficjalny	24,1%	opis miejsca (np. w mailu, na blogu)	5,6%
list motywacyjny	18,5%	streszczenie	3,7%
list urzędowy	18,5%	blog	3,7%
ogłoszenie/zawiadomienie	16,7%	recenzja	3,7%
list prywatny nieoficjalny	14,8%	reklama	0%
podanie	11,1%	rozprawka/tekst argumentacyjny	0%

Źródło: opracowanie własne

Gdy ankietowani mieli następnie wskazać, które z zaznaczonych wcześniej typów tekstów pisali najczęściej, ponownie na trzech pierwszych miejscach znalazły się: SMS (50%), wiadomość na czacie (42,6%) oraz e-mail oficjalny (29,6%)⁸, a na kolejnym – notatki (14,8%). Nieliczni badani⁹ do tekstów redagowanych najczęściej zaliczyli natomiast: list prywatny oficjalny, CV, e-mail i list prywatny nieoficjalny, list urzędowy, życzenia, pozdrowienia, ogłoszenie/zawiadomienie, wpis internetowy, dziennik/pamiętnik, opis sytuacji i charakterystykę.

Uczący się zostali także poproszeni o ocenę, jak trudne są dla nich poszczególne sprawności w skali 1–5, gdzie 5 oznaczało bardzo łatwe, 4 – łatwe,

⁸ Ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną formę, procenty nie sumują się.

⁹ Od 1 do 3 osób.

3 – średnio trudne, 2 – trudne, a 1 – bardzo trudne. Pisanie tekstów w języku polskim (ze średnią 3,25) znalazło się na drugim miejscu pod względem trudności, tuż za mówieniem (3,05). Obie sprawności badani postrzegają zatem jako w przybliżeniu średnio trudne, choć pisanie jest w ich odbiorze łatwiejsze od mówienia. Recepcję pisemną i ustną studenci uznali za działania stosunkowo łatwe (ze średnimi odpowiednio: 3,9 i 3,79). Wynik 4,76 w kategorii: pisanie w języku ojczystym sugeruje, że respondenci bardzo wysoko oceniają swoje umiejętności w tym zakresie.

Z przeprowadzonej ankiety wynika również, że pisząc teksty zadane do domu przez nauczyciela, 71% badanych nie odczuwa stresu. Zdania w tej kwestii nie miało 14,5% uczestników ankiety. Osoby, które doświadczają stresu, w uzasadnieniu podawały przede wszystkim braki językowe (4 z 8 odpowiedzi), głównie w zakresie słownictwa i gramatyki, a w jednym przypadku dodatkowo ortografii; w ich wypowiedziach pojawiły się też: ogólna trudność pisania i jego czasochłonność (po 2 odpowiedzi).

Wszyscy badani mieli następnie wybrać z podanej listy problemy, jakich doświadczają regularnie, gdy redagują teksty zadane przez nauczyciela języka polskiego¹⁰. Pozwoliło to uzyskać dane na temat ich percepcji własnych trudności w pisaniu po polsku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2. Respondenci skupiali się na warstwie lingwistycznej tekstu, wskazując najczęściej błędy gramatyczne (61,8%), niewystarczający zasób słownictwa i powtórzenia leksykalne¹¹ (po 52,7%) oraz – w dalszej kolejności (ponad 30%) – zbyt małe bogactwo składniowe i problemy w zakresie interpunkcji (podobna liczba badanych zaznaczyła też, że pisze za krótkie teksty). Nieco więcej niż jedna czwarta badanych przyznała, że regularnie popełnia błędy leksykalne niewynikające z interferencji, a ponad jedna piąta – że nie ma ciekawych pomysłów. Mniej niż 20% respondentów uznało za problematyczne kwestie m.in. kompozycji¹², realizacji wzorca gatunkowego, interferencji leksykalnych i ortografii, a poniżej 10% – zagadnienia np. spójności tekstu, jego stosowności stylistycznej czy zgodności z tematem. Niewielki odsetek uczestników badania (5,5%) zadeklarował brak trudności w pisaniu.

¹⁰ Lista została stworzona z uwzględnieniem elementów ocenianych podczas egzaminów certyfikatowych. Badani mogli też dopisać do niej własne odpowiedzi. W pytaniu zawężono kontekst do pisania dydaktycznego, gdyż dotyczy on wszystkich badanych i narzuca tekstom określone wymogi formalne.

¹¹ Powtórzenia słów są traktowane w czasie poprawiania prac jako błąd stylu, jednak wiąże się on z kompetencją leksykalną piszących, w tym znajomością synonimów.

¹² Tymczasem z odpowiedzi na pytanie o regularnie stosowane strategie wynika, że plan tekstu przygotowuje tylko 29,1% badanych, a nad efektem, jaki tekst ma wywrzeć na odbiorcy, zastanawia się 30,9% z nich.

Tabela 2. Opinia badanych na temat własnych trudności w pisaniu po polsku

Gdy piszę tekst zadany przez nauczyciela języka polskiego:	Regularne trudności	Największe trudności
	%	%
mam problemy z gramatyką (popelniam błędy gramatyczne)	61,8%	25%
brakuje mi słów	52,7%	36,5%
często powtarzam w tekście te same słowa	52,7%	17,5%
buduję zbyt proste zdania	36,4%	7,7%
mam problemy z interpunkcją (np. nie umiem poprawnie stawiać przecinków)	32,7%	9,6%
piszę za krótkie teksty	30,9%	0%
używam niepoprawnie polskich słów, ale nie dlatego, że są podobne do słów w moim języku	25,5%	1,9%
nie wiem, o czym pisać, bo nie mam ciekawych pomysłów	21,8%	5,8%
mam problemy z dobrą organizacją tekstu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)	18,2%	0%
używam słów z mojego języka, których nie ma w języku polskim albo które znaczą w nim coś innego	18,2%	9,6%
mam problemy z ortografią (np. piszę „s” zamiast „ś”, „ż” zamiast „rz”)	16,4%	5,8%
nie umiem pisać zgodnie z regułami danej formy (np. recenzji, podania)	12,7%	1,9%
piszę za długie teksty	12,7%	1,9%
moje teksty brzmią trochę jak seria osobnych zdań, a nie jak logiczna całość	9,1%	0%
nie umiem poprawnie stosować stylu formalnego/nieformalnego	9,1%	0%
piszę nie na temat lub nie do końca na temat	3,6%	0%
inne (jakie?): „mam problem z budowaniem zdań (szyk)”	1,8%	0%
nie mam problemów z pisaniem	5,5%	—

Źródło: opracowanie własne

Gdy pozostałych badanych poproszono potem – w oparciu o tę samą listę – o określenie, co jest ich główną słabą stroną w pisaniu po polsku¹³, na pierwszych miejscach znalazły się te same stwierdzenia co w poprzednim pytaniu, lecz w nieco innym układzie (zob. tabela 2). Najwięcej osób wybrało opcję „brakuje mi słów” (36,5%), 25% odpowiadających – „mam problemy z gramatyką”, 17,5% – „często powtarzam w tekście te same słowa”. Mniej

¹³ Kilka osób wybrało więcej niż jedną odpowiedź, dlatego procenty nie sumują się.

niż 10% respondentów wskazało: interferencje leksykalne, problemy interpunkcyjne, małe zróżnicowanie składniowe, błędy ortograficzne, brak pomysłów oraz (pojedyncze osoby) – pisanie za długich tekstów, błędy leksykalne niezwiązane z interferencją czy też nieumiejętność stosowania wyznaczników danej formy.

Jak również wynika z badania, aż 67,3% uczących się uważa, że elektroniczne translatory stanowią pomocne narzędzia w pisaniu w języku obcym¹⁴, brak zdania w tej kwestii zadeklarowało 21,8% z nich, a tylko 10,9% nie zgodziło się z tą opinią.

Według 60% ankietowanych dobre opanowanie pisania po polsku będzie dla nich w przyszłości bardzo ważne, a według kolejnych 30,9% – ważne. Opcję „mało ważne” wybrało 5,5% respondentów, a „nieważne” – 1,8%¹⁵. Poproszone o uzasadnienie swojego wyboru, osoby z dwóch pierwszych grup wymieniały najczęściej¹⁶: potrzeby akademickie (40%)¹⁷ i zawodowe (28%) (m.in. chęć zostania tłumaczem, dziennikarzem czy nauczycielem), pragnienie skutecznej komunikacji (w tym podtrzymania więzi) z Polakami – (26%) oraz zamiar osiedlenia się w naszym kraju (20%). Dla 12% chcących pisać dobrze umiejętność ta stanowi istotny element biegłości językowej, a zdaniem 8% jej opanowanie pozwala być postrzeganym jako osoba kompetentna i uniknąć stygmatyzacji z powodu błędów. W pojedynczych wypowiedziach pojawiły się też takie motywy, jak: możliwość pełnego wyrażenia siebie tylko przez słowo pisane lub jaśniejszego formułowania myśli niż w mowie, pielęgnowanie związku z językiem przodków, przydatność pisania w sytuacjach oficjalnych. Z odpowiedzi 4 badanych, dla których rozwój tej sprawności nie jest ważny, wynika, że w rodzimym kraju w korespondencji z Polakami będą posługiwać się językiem angielskim lub nie planują używać języka polskiego w pracy.

¹⁴ Zdanie zostało sformułowane neutralnie, by można było uzyskać szczere odpowiedzi. W pytaniu o stosowane strategie 45,5% badanych przyznało natomiast, że redagując dłuższy tekst w języku polskim, regularnie tłumaczy niektóre zdania lub fragmenty za pomocą translatora. W badanej grupie 16,4% uczących się pisze najpierw tekst w języku ojczystym, po czym tłumaczy go na polski.

¹⁵ Taki sam odsetek nie udzielił odpowiedzi na to pytanie.

¹⁶ W tym pytaniu otwartym badani podawali często kilka powodów, stąd procenty nie sumują się.

¹⁷ Motyw ten pojawiał się niemal wyłącznie w odpowiedziach osób, które planują podjąć studia, choć można by oczekiwać, że mocno wybrzmi w ankietach słuchaczy studiów polskich, którzy za dwa lata będą bronić prac licencjackich.

3. INTERPRETACJA WYNIKÓW I WNIOSKI DLA DYDAKTYKI

Wyniki badania wskazują, iż tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku polskim stanowi dla badanych pewne wyzwanie – zostało ono uznane za sprawność średnio trudną – jednak w kontekście nauki języka dla większości ankietowanych nie wiąże się ze stresem. Choć może nasuwać się wątpliwość, czy respondenci prawidłowo oceniają swoje umiejętności (zob. Ostromęcka-Frączak 2004, s. 31), to ich nastawienie ułatwia proces dydaktyczny. Są bowiem świadomi posiadania pewnych braków, lecz nie odczuwają na ogół lęku przed pisaniem, a równocześnie dostrzegają potrzebę rozwijania kompetencji tekstotwórczej. Niemal wszystkim ankietowanym zależy bowiem na dobrym opanowaniu tej umiejętności, co często uzasadniali konkretnymi planami życiowymi związanymi z Polską. Nauka redakcji tekstów na lekcjach języka polskiego pełni więc bardzo ważną rolę w przygotowaniu wielu uczących się do funkcjonowania w życiu społecznym, w tym akademickim i zawodowym, tym bardziej że nie mieli oni dotychczas wielu okazji, by pisać po polsku poza zajęciami, a w doświadczeniach tych – z wyjątkiem formalnej korespondencji mailowej – dominowały krótkie teksty elektroniczne, ze swej natury podobne do języka mówionego.

Zaskakiwać może fakt, iż w odbiorze uczestników badania pisanie okazało się nieco łatwiejsze od mówienia; różnica ta była jednak mała i zapewne nie obrazuje szerszej prawidłowości. Warto z drugiej strony pamiętać, że mówienie jest szczególnie podatne na występowanie lęku językowego (zob. Gębał 2019, s. 353), dla niektórych osób zaletą pisania jest zaś możliwość namysłu nad wypowiedzią i jej korekty, zanim dotrze ona do odbiorcy.

Trudności towarzyszące redakcji tekstów w kontekście dydaktycznym wskazywane najczęściej przez respondentów, tj. zbyt mały zasób czynnego słownictwa (i wiążące się z nim powtórzenia) oraz deficyty w zakresie gramatyki, niewątpliwie wyznaczają ważne obszary, nad którymi należy pracować na kursie. Wyniki ankiety potwierdzają opinię specjalistów, iż ograniczone – w porównaniu z kompetencją *native speakerów* – środki językowe są dla cudzoziemców odczuwalną przeszkodą w pisaniu. Odpowiedzi uczących się współbrzmiały też z uwagami badaczy o specyfice poziomu B2 (jego wymogach i trudnościach, np. w zakresie przyswajania leksyki) oraz – w kwestii gramatyki – z danymi na temat poprawności obcokrajowców pochodzącymi z analizy prac certyfikatowych z języka polskiego jako obcego (zob. Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018). Na niekorzyść części badanych słowiańskiego pochodzenia mogły zadziałać: łatwość recepcji, komunikatywność oraz szybkie

pokonywanie kolejnych etapów nauki, przyczyniając się do zaniedbania przez nich systematycznej pracy nad językiem (zob. Seretny, Lipińska 2021, s. 35).

Odpowiedzi respondentów sugerują, że w nauczaniu warto również zwrócić uwagę na zróżnicowanie składniowe i interpunkcję. Ta ostatnia była niemal dwukrotnie częściej niż ortografia wskazywana jako obszar problematyczny – być może dlatego, że w dydaktyce poświęca się jej bardzo mało uwagi, a jej zasad nie da się sprawdzić równie łatwo jak pisowni wyrazów¹⁸.

Z poczuciem badanych dotyczącym posiadania niewystarczających zasobów językowych, zwłaszcza leksykalnych, koresponduje ich stosunkowo dobre zdanie na temat przydatności translatorów elektronicznych. Należy zatem pokazywać uczącym się, że wspomaganie się tego typu narzędziami skutkuje często powstaniem wypowiedzi naruszających – nieraz w rażący sposób – normę językową i konwencje gatunkowe. Pożyteczne w dydaktyce pisania mogą okazać się natomiast ćwiczenia tłumaczeniowe, stosowane w ramach pisania kontrolowanego (Janowska i in. 2016; Lipińska 2023). Pomoce, z których osoby na poziomie B2 powinny nauczyć się też umiejętnie korzystać, to słowniki jednojęzyczne i korpusy dostępne online.

Analizując wyniki badania, można odnieść wrażenie, że ankietowani nie doceniają znaczenia wielu ważnych aspektów wypowiedzi pisemnej, np. stosowności rejestru, przestrzegania wyznaczników formy, kompozycji i spójności wywodu, zgodności z tematem, intencjonalności. Wysokie zaufanie respondentów do własnych umiejętności w niektórych z tych kwestii można by łączyć z faktem, iż na kursie zdobywają oni wiedzę w zakresie redakcji tekstów. Waga przywiązywana przez uczących się do deficytów lingwistycznych może jednak wynikać stąd, iż w poprawie prac kładzie się na nie duży nacisk, są też bardziej namacalne od usterek innego rodzaju. To, że zdaniem badanych „pisać dobrze” to przede wszystkim stworzyć teksty pozbawione widocznych cudzoziemskich błędów i swobodnie dobierać słowa lub konstrukcje składniowe, sugerowałyby też ich percepcja pisania w języku ojczystym, które uznali za bardzo łatwe. Taka optymistyczna ocena stoi jednak w sprzeczności z opinią badaczy na temat kompetencji tekstotwórczej rodzimych użytkowników języka (zob. Warchała, Skudrzyk 2010; Przechodzka 2015). Zadaniem uczących jest – równoległe do pracy nad poprawnością i bogactwem językowym – uwrażliwianie studentów na socjolingwistyczne i pragmatyczne wymiary komunikacji pisemnej, w tym potrzebę planowania tekstu, uwzględniania odbiorcy i specyfiki danego gatunku w polszczyźnie (zob. Dunin-Dudkowska 2018; Grochala 2019; Przechodzka, Hudy 2020).

¹⁸ Dodatkowo, choć błędy ortograficzne są bardziej rażące niż interpunkcyjne, to uczący się języka w sposób formalny, poznając nowe słowa i wykonując różnego typu ćwiczenia, w dużym stopniu nieświadomie opanowują ich prawidłowy zapis.


Opisane w tym artykule badanie ukazuje tylko niewielki wycinek rzeczywistości, jaką jest pisanie na poziomie B2 i rozwój kompetencji tekstotwórczej w języku polskim jako obcym w ogóle. Przedstawione wyniki mogą jednak sprowokować badaczy do stawiania kolejnych pytań i poszukiwania nowych, odpowiadających potrzebom uczących się, rozwiązań dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Czeniek A., 2010, *Sprawność pisania – sprawnością odkrywaną na nowo*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 15–23.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 354–363.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gębal P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Grochala B., 2019, *O kształtowaniu kompetencji genologicznej w glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 221–229. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.15>
- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–25.
- Janowska I. i in. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2016, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Łompiś J.B., 2015, *Kognitywne procesy tworzenia tekstów pisanych*, „Lingwistyka stosowana”, nr 15 (4), s. 61–73.

- Lompieś J.B., 2018, *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium”, nr 3 (2), s. 138–161. <http://dx.doi.org/10.7592/Tertium2018.3.2.lompies>
- Ostromięcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 29–36.
- Ożóg K., 2011, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów.
- Półtorak, E., 2019, *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego jako drugiego języka obcego*, „Rozprawy Społeczne”, nr 13(3), s. 112–126. <https://doi.org/10.29316/rs/114825>
- Przechodzka G., 2015, *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*, Lublin.
- Przechodzka G., Hudy V., 2020, *Pułapki w aspekcie strukturalnym i językowym wzorców gatunkowych dla Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikatowych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 209–224. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.27.11>
- Seretny A., 2015, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego „plateau”*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 89–106.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.02>
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2016, w: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz.U. z dnia 20 marca 2016. <http://prawo.sejm.gov.pl> [04.05.2023].
- Warchala J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Widdowson H., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2013, *Komunikacja internetowa*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny: zjawiska, procesy, tendencje. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin, s. 439–461.

Paulina Kaźmierczak¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>

GAMIFIKACJA, GRYWALIZACJA CZY GRYFIKACJA – AKTYWIZACJA UCZNIÓW PODCZAS ZAJĘĆ ZDALNYCH

Streszczenie: Artykuł ma wymiar teoretyczno-praktyczny. Poruszono w nim kwestię sposobów aktywizowania cudzoziemców podczas zajęć zdalnych. Podjęto temat zróżnicowania nazewnictwa określającego proces przenoszenia mechaniki stosowanej w przypadku gier na potrzeby zajęć języka polskiego jako obcego (jpjo). Zestawiono i porównano definicje pojęć: *gamifikacja*, *grywalizacja* oraz *gryfikacja*. W części o charakterze praktycznym uwzględniono sposoby adaptowania materiałów ludycznych stosowanych na lekcjach jpjo pod kątem formy (stacjonarna – zdalna) oraz celu (komercyjny – edukacyjny). Wskazano przykłady odpowiedników znanych propozycji gier stacjonarnych w wariacie zdalnym oraz wyjaśniono, jak uzyskać edukacyjny efekt w przypadku stosowania podczas zajęć gier komercyjnych. Zaprezentowano przebieg adaptacji poszczególnych elementów autorskiej gry fabularnej dotyczącej Łodzi. Jej adaptacja z wariantu stacjonarnego na zdalny umożliwiła nie tylko jej wykorzystanie w celu urozmaicenia regularnego kursu jpjo prowadzonego online poza granicami kraju, lecz także pozwoliła na połączenie kształcenia językowego i kulturowego. Gra umożliwiła zweryfikowanie poznanych struktur gramatycznych i zasobu leksykalnego w sytuacji, gdy konieczne było podjęcie konwersacji w języku polskim.

Słowa kluczowe: gamifikacja, grywalizacja, gryfikacja, język polski jako obcy, e-learning, gry, ludyczność

¹ paulina.kazmierczak@filologia.uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

GAMIFIKACJA, GRYWALIZACJA OR GRYFIKACJA² – ACTIVATING STUDENTS DURING ONLINE CLASSES

Abstract: The article has a theoretical and practical dimension. It addresses the issue of ways to activate foreigners during distance learning. It discusses a variety of nomenclatures describing the process of transferring game mechanics for the purposes of Polish as a foreign language classes. Definitions of the terms *gamifikacja*, *grywalizacja*, and *gryfikacja* are discussed and compared. The practical part of the article includes ways of adapting gamification materials used in Polish as a foreign language classes in terms of their form (stationary – online) and purpose (commercial – educational). Examples of equivalents of well-known proposals for stationary games in the distance learning are indicated, and it is explained how to achieve greater language proficiency when using commercial games in lessons. The article presents an adaptation of the components of the author's role-playing game about Łódź. Games add variety to online courses of Polish as a foreign language while combining language and cultural learning. A game verifies grammatical structures and lexical resources in a situation where conversation in Polish is necessary.

Keywords: gamification, Polish as a foreign language, e-learning, games, ludicity

1. WSTĘP

Mechanizmy charakterystyczne dla gier coraz częściej są adaptowane do przestrzeni życia codziennego. Można je znaleźć zarówno w obszarze zawodowym – np. biznesie, jak i w edukacji lub podczas robienia zakupów.

W pierwszym przypadku właściwie przeprowadzony proces gamifikowania aktywności pracowników motywuje do działania i większego bądź stałego zaangażowania w wykonywanie obowiązków – szczególnie tych nużących i monottonnych. Wspomniany system może ułatwić wdrażanie nowych pracowników, a tym samym optymalizować koszty w firmach charakteryzujących się dużą rotacją w zespole. Ponadto chęć rywalizacji i odnalezienia swojej pozycji w gronie pozostałych graczy sprzyja budowaniu relacji³ wśród

² Ze względu na fakt, że ostatnie z wymienionych pojęć jest polskim odpowiednikiem dwóch poprzednich zdecydowano się zachować polskojęzyczny zapis wszystkich leksemów określających stosowanie mechaniki charakterystycznej dla gier w innych dziedzinach życia.

³ Rodzaj uzyskanej w ten sposób relacji zależy jest od sposobu wprowadzania mechanizmów gamifikujących aktywności zawodowe. Jeśli są one poparte przejrzystymi zasadami, a cel jest poprawnie sformułowany i oczywisty dla wszystkich graczy, wówczas istnieje szansa na pozytywne zainteresowanie współuczestnikami rozgrywki i tworzenie relacji wokół zaciekawienia

uczestników rozgrywki, a także eliminowaniu niepożądanych zachowań poprzez postępowanie według zasad określonych w regułach gry (Baran, online).

Kolejny aspekt – edukacja – równie chętnie przejmuje mechanikę typową dla środowisk graczy. Ma to miejsce na wszystkich etapach kształcenia – od przedszkola, przez szkołę podstawową i średnią, po uczelnie wyższe. W zależności od wieku potencjalnych adresatów sposób gamifikowania procesu kształcenia przybiera rozmaite formy. Może to być wymiar temporalny – wykonywanie określonych czynności na czas i w określonym terminie bądź ilościowy – konkurowanie w kwestii zebrania jak największej liczby danych przedmiotów (np. makulatury). Na etapie edukacji szkolnej niejednokrotnie wprowadzona zostaje zależność liczbowa, której przykładem jest zdobywanie punktów⁴ (dodatnich i ujemnych), np. za zachowanie. Pełna gamifikacja występuje głównie na uniwersytetach. Nie jest ona stałą formą kształcenia, ale funkcjonuje na zasadzie aktywności eksperymentalnej, której cele to uatrakcyjnienie procesu edukacyjnego i zwiększenie efektywności kształcenia akademickiego. Przykładem tego typu działań były zajęcia prowadzone – przez Adriannę Mochocką, Michała Mochockiego i Mikołaja Sobocińskiego w ramach kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Wspomniany eksperyment przebiegał w skali mikro, co oznacza, że decyzja o gamifikacji została podjęta przez wykładowców, a nie narzucona odgórnie z poziomu władz uczelni, dotyczyła zatem wybranych przedmiotów. Należy podkreślić, że z punktu widzenia prowadzących zajęcia najtrudniejszym aspektem gamifikacji – szczególnie w przypadku wykładów – okazał się brak odpowiednich narzędzi online, np. e-platformy przystosowanej do szybkiego i automatycznego gamifikowania procesu kształcenia (bez konieczności ręcznego wprowadzania do dostępnych narzędzi online, np. Google Drive, Docs, Forms itp. dużych ilości danych). Nie bez znaczenia pozostała także liczebność grupy, która w przypadku zajęć wykładowych miała niebagatelny wpływ na obciążenie konstruktorów procesu gamifikacji (Mochocki, Sobociński 2014, s. 6).

Należy podkreślić, że choć przenoszenie mechaniki typowej dla gier najpierw do działań biznesowych – co miało początek w 2003 r. (Fuchs i in. 2014, s. 8) – a następnie edukacyjnych – od 2011 r. (Sheldon 2011) – trwa już od wielu lat, towarzyszy nam ono również z perspektywy konsumentów. Gamifikacja jest podstawą wielu aplikacji sklepowych, których użytkownicy zachęceni są do gromadzenia punktów generujących określone benefity.

przebiegiem gry. Jednak w przypadku, gdy kanwą adaptowanych mechanizmów jest rywalizacja, intrygująca staje się jedynie wiedza, kto wygrywa, a kto przegrywa, co może negatywnie wpływać na nastroje w grupie.

⁴ Ocen nie można postrzegać jako bezpośredniego elementu mechaniki typowej dla gier, ponieważ są one ich pojedynczymi komponentami, a nie przykładem zapożyczenia całego mechanizmu (Mochocki, Sobociński, 2014, s. 3).

Niektóre firmy idą o krok dalej i łączą aplikacje z grami, zwiększając tym samym powody nagradzania klientów – nie są to jedynie zakupy, lecz również pomyślnie ukończenie wybranej misji w grze (*Gra w aplikacji*, online).

2. DEFINIOWANIE POJĘĆ

Istotnym zagadnieniem poruszonym w tym artykule jest kwestia nazewnictwa procesu stosowania mechaniki typowej dla gier w przestrzeni edukacyjnej. Pierwsze z wymienionych pojęć – *gamifikacja* – pochodzi od angielskiego *gamification* ‘the process of adding game-like elements to activities and areas that are not games, in order to encourage people to take part and increase success or profits’ (*Gamifikacja*, online). Można to tłumaczyć⁵ jako ‘wykorzystywanie elementów gry, jej mechaniki, w innym kontekście sytuacyjnym niż rozgrywka, co ma zachęcić ludzi do podjęcia wymaganych działań i uzyskania określonych rezultatów’. Kolejne – *grywalizacja* – określane jest jako „(...)przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania” (Tkaczyk 2012, s. 10). Nazwa sugeruje skupienie się na aspekcie rywalizacyjnym, co wykluczałoby aktywności ludyczne oparte na kooperacji. Nawiązanie do angielskiego leksemu *game* w przypadku pierwszej z propozycji oraz do działań o charakterze konkurencyjnym sprawiło, że powstał polski odpowiednik *gamifikacji*, który nie skłania do skojarzeń związanych jedynie ze współzawodnictwem. Jest nim pojęcie *gryfikacja*, czyli „wykorzystywanie mechaniki znanej np. z gier fabularnych i komputerowych, do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia ich zaangażowania. (...) polega na zmianie projektu w grę, która daje uczestnikom przyjemność z pokonywania kolejnych osiągalnych wyzwań, rywalizacji, współpracy itp. (...) pozwala zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora” (*Gryfikacja*, online). Przytoczone definicje dowodzą, że leksem *gamifikacja*, *grywalizacja* i *gryfikacja* można uznać za synonimiczne i w taki sposób będą wykorzystywane w niniejszym artykule. Warto jednak mieć na uwadze, że gryfikowanie procesu kształcenia nie musi obligować do podejmowania aktywności opartych na rywalizacji.

⁵ Tłumaczenie własne na potrzeby artykułu.

3. ADAPTOWANIE GIER NA POTRZEBY ZAJĘĆ

Obserwacja rynku gier pozwala podzielić proponowane przez wydawców aktywności ludyczne pod kątem formy – na pozycje dostępne stacjonarnie oraz te występujące online – jak i przeznaczenia – tytuły komercyjne (rozrywka stanowi nadrzędny cel rozgrywki) oraz edukacyjne (zabawa i nauka jako elementy współwystępujące). W przypadku każdego podtypu gier możliwa jest wielostronna adaptacja: stacjonarna – zdalna, zdalna – stacjonarna, a także stacjonarna komercyjna – glottodydaktyczna online, zdalna komercyjna – glottodydaktyczna online⁶. Należy jednak podkreślić, że gamifikowanie procesu kształcenia nie jest tożsame ze stosowaniem gier edukacyjnych (*Gamifikacja. Laboratorium dydaktyki cyfrowej*, s. 6). Mimo to właściwa adaptacja gier fabularnych, które z definicji same w sobie stanowią gryfikację zajęć, wymaga zapoznania się z możliwościami dostosowywania gier edukacyjnych bądź ogólnie elementów ludycznych będących jedynie komponentami rozbudowanych rozgrywek. Poniżej zaprezentowano kilka przykładów gier występujących zarówno w wariantach stacjonarnym, jak i zdalnym oraz pomysły na ich adaptowanie w sytuacji, gdy wersja online nie jest dostępna⁷. Pierwszą propozycją jest popularna gra planszowa *Monopoly*. Tabela nie uwzględnia wersji stacjonarnej, ponieważ przyjęto założenie, że jest ona powszechnie znana. W lewej kolumnie widoczna jest internetowa wersja gry, w której udział może brać od dwóch do czterech graczy, których imiona wpisuje się na początku rozgrywki – to ważne, ponieważ zapobiega uczestnictwu przypadkowych osób. Wadą tego wariantu jest obsługa strony, a tym samym gry w języku angielskim, co wymaga od lektora animowania rozgrywki i mobilizowania uczniów do używania polskich odpowiedników, np. podatek czy 1500 złotych. Dużo większe możliwości daje plansza dostępna w aplikacji Genial.ly. Pozwala ona dostosować poszczególne pola do potrzeb grupy, a także umożliwia wzbogacenie rozgrywki o dodatkowe ćwiczenia leksykalne lub gramatyczne. Poniższy przykład ilustruje wersję, w której miasta zastąpiono łódzkimi ulicami, a nazwa gry nawiązuje do centrum biurowo-rozrywkowo-kulturalnego znajdującego się na terenie miasta.

⁶ Istnieje możliwość, by wariant zdalny komercyjny zaadaptować (przynajmniej pośrednio) na potrzeby zajęć językowych prowadzonych stacjonarnie. Jednak ze względu na fakt, że ten artykuł traktuje przede wszystkim o zajęciach prowadzonych online, zdecydowano się skupić na adaptacji do edukacyjnego wariantu zdalnego.

⁷ Alternatywne rozwiązania są podstawą pracy zdalnej. Lektor/jpjo powinien być przygotowany na każdą sytuację, dlatego poza znajomością ekwiwalentu dostępnego online warto zastanowić się, które aplikacje umożliwiają odtworzenie – chociażby połowicznie – mechaniki wariantu stacjonarnej.

Tabela 1. Gra *Monopoly* – warianty online (game-game.pl i aplikacja Genial.ly)

Źródło: *Monopoly*, online; *Monopolis*, online

Kolejna propozycja – również przedstawiona w wersjach zdalnych – to *Taboo*. Gra polegająca na opisywaniu hasła bez użycia związanych z nim słów, które znajdują się na karcie. Choć istnieje wariant analogiczny do stacjonarnej rozgrywki (prawa kolumna), to nie pozwala on dostosować leksyki do potrzeb grupy. W tej sytuacji pomocne okazują się wszelkie aplikacje umożliwiające odkrywanie kart, które można edytować zgodnie z tematyką poruszaną podczas lekcji języka polskiego jako obcego.

Tabela 2. Gra *Taboo* – warianty online (Wordwall i Play Taboo Game)

Źródło: *Taboo*. Wordwall, online; *Play Taboo Game*, online

Następnym narzędziem ludycznym stanowiącym niebagatelną inspirację do formułowania wypowiedzi ustnych czy pisemnych są karty *Dixit*. Z perspektywy lektora plansza i pionki będące częścią zestawu stacjonarnego są zbędne. Najistotniejszym elementem gry są bowiem pobudzające wyobraźnię grafiki. Nie zawsze są one dostosowane do poziomu zaawansowania językowego obcokrajowców. W tej sytuacji można prowadzić rozgrywkę z użyciem banku (poznanych wcześniej) słów i dzięki temu zachować wspólnotę

leksykalną oraz kulturową, co ułatwia uczestniczenie w grze, której celem jest odgadnięcie, jaka karta stała się inspiracją do wskazania określonego hasła.

Tabela 3. Gra *Dixit* – wersja stacjonarna i zdalna



Źródło: *Play Dixit Online*, online

Motywatorem do prowadzenia dialogu lub monologu mogą być również tzw. kości – opowieści. Znajdujące się na nich piktogramy mają zachęcić cudzoziemców do tworzenia dłuższych wypowiedzi w języku polskim. Dostępne są zarówno w formie stacjonarnej (w odmiennych układach tematycznych oraz ilościowych), jak i zdalnej (zróżnicowane pod względem liczby kości).

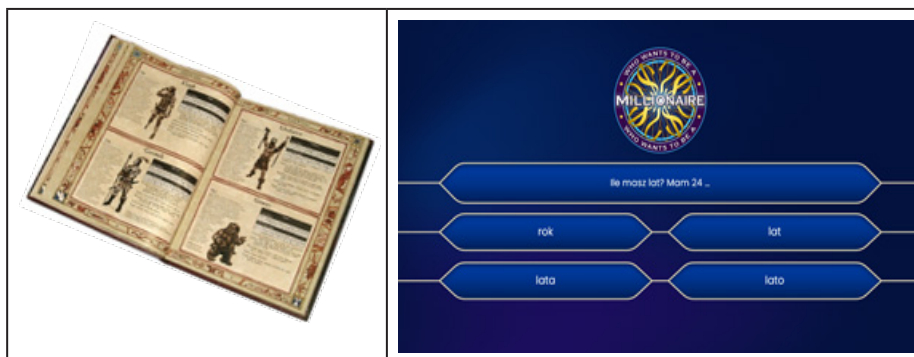
Tabela 4. *Story Cubes* – wersja stacjonarna i zdalna



Źródło: *Story Cubes*, online

Jak pokazują powyższe przykłady, adaptacje do formy online są możliwe w przypadku gier planszowych, karcianych, losowych (kości). Analogicznie można postępować z wariantami książkowymi – jak *Warhammer* – lub quizami telewizyjnymi, np. *Milionerzy*. W pierwszym z tych przypadków wystarczy aplikacja pozwalająca wpisywać duże ilości tekstu uzupełniane ilustracjami, np. Genial.ly lub Canva. Z kolei uzyskanie szablonu charakterystycznego dla formatu telewizyjnego ukazanego w prawej kolumnie umożliwiają narzędzia: slidechef.net i Learning Apps.

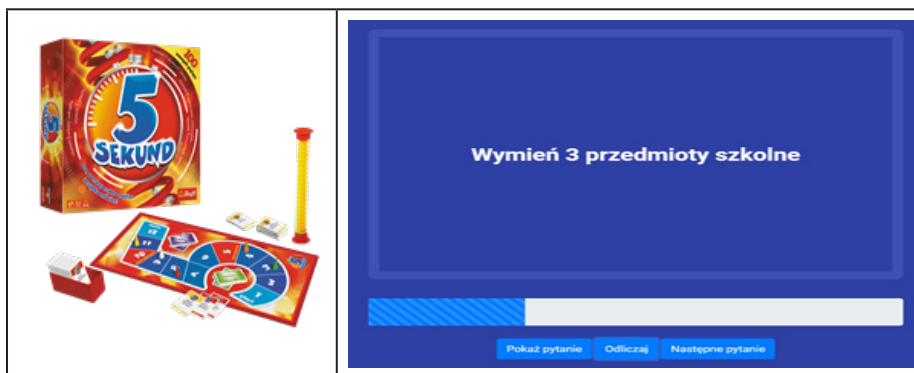
Tabela 5. Książkowa wersja gry *Warhammer* oraz szablon quizu stylizowanego na *Milionerów* (aplikacja PowerPoint)



Źródło: *Milionerzy*, online

Wszystkie opisane powyżej działania adaptacyjne oscylowały wokół zmiany formy ze stacjonarnej na zdalną. Jednak istotnym aspektem przekształcenia materiałów ludycznych jest również ich celowość. To zakres ćwiczeniowych zagadnień – gramatycznych bądź leksykalnych – warunkuje mechanikę, a sprawności, jakie mają być doskonalone obligują do wykorzystania podczas lekcji online aplikacji o określonych możliwościach. Poniżej znajdują się dwa warianty gry na czas, która świetnie sprawdzi się w sytuacji, gdy konieczne jest ćwiczenie słownictwa. Wersja online (prawa kolumna) nie pozwala na edycję pytań/poleceń, co skutecznie utrudnia dostosowanie ich treści i poziomu do potrzeb grupy. W kwestii przygotowania podobnego zadania w wersji edytowalnej pomocne okażą się aplikacje, które umożliwiają zamieszczanie krótkich napisów (najlepiej na kartach) oraz dodanie stopera weryfikującego upływ czasu w trakcie rozwiązywania zadań, np. Canva, Genial.ly, PowerPoint.

Tabela 6. Gra *5 sekund* – wariant stacjonarny i zdalny



Źródło: *5 sekund*, online

Ostatnim przykładem narzędzi ludycznych adaptowanych na potrzeby lekcji jppo jest gra komputerowa *Minecraft*. Jej popularność wśród młodych ludzi sprawiła, że postanowiono stworzyć wersję edukacyjną, która – po odpowiednim opracowaniu przez nauczyciela – może służyć jako materiał doskonalący umiejętności z zakresu niemal wszystkich przedmiotów szkolnych, a w szczególności języka – w tym polskiego jako obcego.

Tabela 7. *Minecraft* – gra komputerowa w wersji komercyjnej i edukacyjnej



Źródło: *Minecraft Edu*, online

4. PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA GRY STACJONARNEJ W WARIANCIE ONLINE

Jak dowodzi poprzedni rozdział, popularne gry komercyjne mają swoje odpowiedniki zdalne, które przy odrobinie inwencji można wykorzystać jako materiał glottodydaktyczny. Niektóre tytuły funkcjonują nawet w edukacyjnej edycji online, której celem jest ułatwienie adaptacji mechaniki gry na potrzeby lekcji, również jppo. Pojawia się jednak pytanie, co zrobić w sytuacji, gdy konieczne jest dostosowanie stacjonarnej wersji gry, która nie jest powszechnie znana lub stanowi autorski projekt lektora. W tej sytuacji dużo zależy od rodzaju narzędzia ludycznego. W przypadku gier planszowych warto znaleźć


edytowalną planszę, którą będzie można dostosować do tematyki pod względem pól i zadań. Jeśli nie jest to wykonalne, jedynym rozwiązaniem pozostaje stworzenie własnej propozycji w prostym programie quasi-graficznym, np. w Canvie. Wszystkie wykreowane materiały warto zapisywać w gotowej formie (choćby w pliku pdf) i w wersji do edycji, co ułatwi dostosowanie materiałów dla kolejnych grup zajęciowych. Dwustronne karty postaci lub zadań dobrze sprowadzić do jak najprostszej formy, która nie będzie wymagała od obcokrajowców ciągłego obracania w aplikacji wirtualnych odpowiedników kart. Takie rozwiązanie ułatwi rozgrywkę w sytuacji, gdy prowadzimy zajęcia online z nieznaną grupą, której uczestnicy znajdują się poza Polską. Zwiększy to szansę na stabilność połączenia internetowego.

Poniżej zaprezentowano przykład opisanego wcześniej rozwiązania, które wykorzystano podczas jednorazowych spotkań zdalnych z dwiema grupami kursantów mieszkających w Uzbekistanie. Były to dziesięcioosobowe zespoły na poziomach A2 oraz B1. Wiek uczniów w pierwszym z nich oscylował między 15 a 23 lata, w drugim 45–70. Zajęcia odbyły się na prośbę lektorki prowadzącej i miały charakter podsumowania semestru nauki. Ze względu na fakt, że były to pojedyncze, sześćdziesięciminutowe spotkania dużą pomocą okazała się obecność drugiej nauczycielki jppo, która w razie potrzeby wcielała się w jedną z postaci⁸ biorących udział w rozgrywce. Ponadto dzięki możliwości obserwowania i notowania błędów wiedziała, jakie zagadnienia wymagają więcej praktyki bądź gruntownego powtórzenia, co pozwoliło, by w trakcie tych krótkich zajęć skupić się nie tyle na korygowaniu niedoskonałości językowych, ale na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej kursantów.

Adaptacji podlegała autorska, stacjonarna gra fabularna polegająca na organizacji urodzin dla jednego ze znanych Łodzian (Kaźmierczak 2020, s. 73–87). Pierwszym etapem było wylosowanie przez każdego z uczestników karty z imieniem i nazwiskiem postaci, którą będzie odgrywać (aplikacja Wordwall). Następnie na czacie dostępnym w komunikatorze Zoom przesłano wypunktowane informacje na temat wybranej osoby (na zielono – prawdziwe, na czerwono – fałszywe). Wśród przesłanych plików znajdował się także szablon CV (w pliku pdf oraz w edytorze tekstu ze względu na potencjalne trudności techniczne związane z jego uzupełnianiem) uwzględniający wypisane na rewersie cechy i umiejętności danej osoby. Cudzoziemcy mieli czas na uzupełnienie szablonu, byli również zachęcani do zapoznania się z informacjami na temat poszczególnych postaci w internecie (np. w Wikipedii lub na stronie culture.pl). Podsumowaniem wstępnej części gry było przedstawienie się (na podstawie CV) nowych Łodzian na forum grupy.

⁸ W zależności od decyzji dotyczącej miejsca organizacji urodzin byli to: mama (dom), właściciel wynajmowanego lokalu (mieszkanie), właściciel (klub).

Tabela 8. Karty postaci online (aplikacja Wordwall) – awers i stacjonarnie – rewers

	<p>Katarzyna Kobro</p> <ul style="list-style-type: none"> • urodziła się 26.01.1898 • studiuje w Akademii Sztuk Pięknych • organizuje wystawy • zna język rosyjski • uczy rysunku • mieszka przy ulicy Pomorskiej 156 m. 20 • jest kreatywna • potrafi działać pod presją czasu • interesuje się sztuką • ma 24 lata
---	---

Źródło: Karty postaci, online


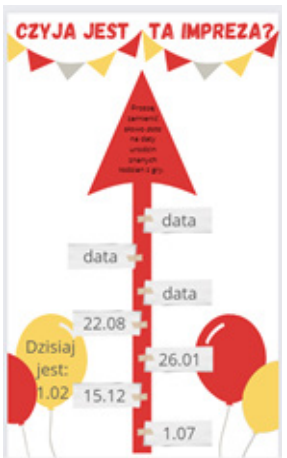

Tabela 9. CV – wariant stacjonarny i online

<p>Dane osobowe:</p> <p>imię:</p> <p>nazwisko:</p> <p>data urodzenia:</p> <p>adres:</p> <p>Wykształcenie:</p> <p>.....</p> <p>Doświadczenie:</p> <p>.....</p> <p>Język/języki:</p> <p>•</p> <p>•</p> <p>Zainteresowania:</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>Kompetencje:</p> <table border="1" data-bbox="671 857 1000 980"> <thead> <tr> <th>cecha/cechy</th> <th colspan="4">doświadczenie (punkty od 1 do 4)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>kreatywna</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>otwarta</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>odpowiedzialna</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="603 1017 1069 1175"> <thead> <tr> <th>umiejętność/umiejętności</th> <th colspan="4">doświadczenie (punkty od 1 do 4)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>potrafi radzić sobie ze stresem</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>umie pracować w grupie</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>potrafi działać pod presją czasu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>umie negocjować</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	cecha/cechy	doświadczenie (punkty od 1 do 4)				kreatywna					otwarta					odpowiedzialna					umiejętność/umiejętności	doświadczenie (punkty od 1 do 4)				potrafi radzić sobie ze stresem					umie pracować w grupie					potrafi działać pod presją czasu					umie negocjować				
cecha/cechy	doświadczenie (punkty od 1 do 4)																																													
kreatywna																																														
otwarta																																														
odpowiedzialna																																														
umiejętność/umiejętności	doświadczenie (punkty od 1 do 4)																																													
potrafi radzić sobie ze stresem																																														
umie pracować w grupie																																														
potrafi działać pod presją czasu																																														
umie negocjować																																														

Źródło: opracowanie własne

Adaptacja poszczególnych kart zadań jest zależna od charakteru zawartych na nich poleceń. W niektórych przypadkach dobrym rozwiązaniem jest możliwość notowania wynegocjowanych zalet i wad miejsc, w których można zorganizować urodziny (uzupełnianie tabeli w aplikacji Learning Apps). W innych skuteczne okazuje się odkrywanie rewersu zgodnie z decyzją dotyczącą lokalizacji przyjęcia (Genial.ly). Niekiedy najlepszym rozwiązaniem jest wspólne konstruowanie grafiki pełniącej funkcję karty zadania dotyczącej wyboru jubilata (Canva).

Tabela 10. Karty zadań – warianty stacjonarne i zdalne

<p style="text-align: center;">JUBILAT</p> <p>Karta pracy: <i>Kto ma urodziny?</i></p> <p>Na osi czasu piszecie:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jaki jest dziś dzień? Kiedy macie urodziny?  <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th>umiejętność</th> <th>punkty</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>umie pracować w grupie</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	umiejętność	punkty	umie pracować w grupie	2	<p style="text-align: center;">CZYJA JEST TA IMPREZA?</p> 	<p style="text-align: center;">MIEJSCE</p> <p>Karta pracy: <i>Gdzie robisz przyjęcie urodzinowe?</i></p> <table border="1" style="width: 100%; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th colspan="2">dom</th> </tr> <tr> <th>zalety (+)</th> <th>wady (-)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th colspan="2">klub</th> </tr> <tr> <th>zalety (+)</th> <th>wady (-)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>umiejętność</th> <th>punkty</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>umie negocjować</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	dom		zalety (+)	wady (-)			klub		zalety (+)	wady (-)			umiejętność	punkty	umie negocjować	3	
umiejętność	punkty																						
umie pracować w grupie	2																						
dom																							
zalety (+)	wady (-)																						
klub																							
zalety (+)	wady (-)																						
umiejętność	punkty																						
umie negocjować	3																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">zalety/wady</th> <th style="width: 25%;">dom</th> <th style="width: 25%;">klub</th> <th style="width: 25%;">mieszkanie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>zaleta</td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> </tr> <tr> <td>wada</td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> </tr> <tr> <td>zaleta</td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> </tr> <tr> <td>wada</td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> </tr> </tbody> </table>				zalety/wady	dom	klub	mieszkanie	zaleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	wada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	zaleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	wada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
zalety/wady	dom	klub	mieszkanie																				
zaleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																				
wada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																				
zaleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																				
wada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																				
																							

Źródło: *Jubilat*, online; *Miejsce*, online; *Negocjacje*, online

Zgodnie z powyższymi przykładami można stwierdzić, że w sytuacji, gdy adapt⁹ stacjonarnego narzędzia online ma zostać wykorzystany podczas jednorazowego spotkania z cudzoziemcami, skomplikowana oprawa aplikacyjna okazuje się zbędna. Doskonalenie kompetencji komunikacyjnej wymaga bowiem prostych graficznie i technicznie aktywności online, które stanowiłyby bodziec do formułowania monologu bądź podejmowania dialogu.

5. WNIOSKI

W świecie, w którym poczucie bezpieczeństwa staje się bezcenne, a umiejętność radzenia sobie ze stresem stanowi jedną z najbardziej pożądanych kompetencji, wykorzystywanie gier w procesie kształcenia okazuje się niepodważalne. Szczególnym przypadkiem jest kształcenie językowe, a co za tym idzie rozwijanie świadomości kulturowej oraz doskonalenie umiejętności interpersonalnych. To właśnie lekcje języka – zgodnie z tematyką niniejszego artykułu języka polskiego jako obcego – są aspektem edukacji obligującym do podjęcia wszelkich możliwych starań, by uczynić proces doskonalenia poszczególnych sprawności, przyswajania leksyki czy gramatyki oraz kształtowania kompetencji komunikacyjnej działaniem generującym wśród uczniów przyjemne skojarzenia oraz właściwie formującym potrzebę uczenia się poprzez pozytywne asocjacje dotyczące osiągania kolejnych poziomów zaawansowania nie tylko w kontekście rozgrywki, lecz przede wszystkim języka (*Gamifikacja. Laboratorium dydaktyki cyfrowej*, s. 4).

BIBLIOGRAFIA

5 sekund, <https://5-sekund.pl/play.html> [14.05.2023].

Baran K., *W co się bawić w pracy, czyli grywalizacja w Twojej firmie* [online], <https://www.ideo.pl/firma/o-nas/nasze-publicacje/w-co-sie-bawic-w-pracy-czyli-grywalizacja-w-twojej-firmie,129.html> [14.05.2023].

Fuchs M, Fizek S., Ruffino P., Schrape N. (red), 2014, *Rethinking Gamification*, Lüneburg. *Gamifikacja*, <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/Gamification> [14.05.2023].

⁹ Adapt – w podanym kontekście – rozumiany jest jako narzędzie stworzone przy użyciu aplikacji na podstawie pierwotnie stacjonarnego wariantu pomocy glottodydaktycznej przygotowanej na potrzeby kształcenia online.

- Gamifikacja. Laboratorium dydaktyki cyfrowej dla szkół województwa małopolskiego*, 2023, broszura Projektu współfinansowanego ze środków Uni Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
- Gra w aplikacji Rossmann PL*, 2021, <https://infowire.pl/generic/release/672301/gra-w-aplikacji-rossmann-pl> [14.05.2023].
- Gryfikacja*, <https://www.gryfikacja.pl/index.php/gryfikacja/> [14.05.2023].
- Jubilat*, <https://www.canva.com/design/DAFMUQPvsGM/M3XcdJrXdsGQNeKX0dPCSA/edit> [14.05.2023].
- Karty postaci*, <https://wordwall.net/pl/resource/52043345> [14.05.2023].
- Kaźmierczak P., 2020, *Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne*, „Homo Ludens”, s. 73–87.
- Miejsce*, <https://learningapps.org/watch?v=pk4z3ab3t22> [14.05.2023].
- Milionerzy*, <https://slidechef.net/templates/free-interactive-who-wants-to-be-a-millionaire-template/> [14.05.2023].
- Minecraft Edu*, <https://education.minecraft.net/de-de> [14.05.2023].
- Mochocki M., Sobocinski M., 2014, *LMS dla edukacyjnej gamifikacji akademickiej: potrzeby i pomysły*, w: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery*, Warszawa, s. 172–186.
- Monopolis*, <https://view.genial.ly/64431c1bedcf4e0018d46c0d/interactive-content-monopolis> [14.05.2023].
- Monopoly*, <https://game-game.pl/216545/> [14.05.2023].
- Negocjacje*, <https://view.genial.ly/63d9a45788f68b0010dc20ab/interactive-content-karty-gry> [14.05.2023].
- Play Dixit Online*, <https://dixit.party> [14.05.2023].
- Play Taboo Game*, <https://playtaboogame.com/index.aspx?lang=74> [14.05.2023].
- Sheldon L., 2011, *The Multiplayer Classroom. Designing Coursework as a Game*, Boston.
- Story Cubes*, <https://davebirss.com/storydice/> [14.05.2023].
- Taboo. Wordwall*, <https://wordwall.net/pl/resource/56564062> [14.05.2023].
- Tkaczyk P., 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych?*, Gliwice.

DZIAŁANIA MEDIACYJNE – WSPÓŁCZESNE PRIORYTETY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Iwona Janowska¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

DZIAŁANIA MEDIACYJNE W CERTYFIKACJI ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. CZAS NA (R)EWOLUCJĘ

Streszczenie: Na początku XXI wieku większość instytucjonalnych egzaminów z języków obcych w Europie została dostosowana do opisów biegłości językowej zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2001/2003)². Tymczasem wydany w 2020 r. tom uzupełniający – *CEFR – Companion volume* znacząco rozszerzył koncepcję posługiwania się językiem, wprowadzając nowe skale i deskryptory w zakresie mediacji. Doprecyzowane i uszczegółowione działania mediacyjne zyskały nowy wymiar, co powinno zostać uwzględnione nie tylko w procesie kształcenia językowego, ale

¹ iwona.janowska@uj.edu.pl; Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

² *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001, Council of Europe, Strasbourg; polskie tłumaczenie dokumentu – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* pochodzi z 2003 r; skróty użyte w artykule odnoszą się do polskojęzycznej wersji dokumentu i są to: *ESOKJ*, *Europejski system opisu* lub *CEFR* z 2001 r.

również w testowaniu i certyfikacji znajomości języków obcych. Celem artykułu jest charakterystyka działań mediacyjnych w nowym ujęciu oraz próba implementacji mediacji na gruncie certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Przedmiotem rozważań będą: specyfika działań mediacyjnych, mediacja w standardach wymagań egzaminacyjnych dla języka polskiego jako obcego oraz zasady tworzenia zadań mediacyjnych, które mogą posłużyć autorom testów i materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe: ESOKJ, działania mediacyjne, testowanie, język polski jako obcy, zadania mediacyjne

MEDIATION ACTIVITIES IN THE CERTIFICATION OF PROFICIENCY IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. TIME FOR (R)EVOLUTION

Abstract: At the beginning of the 21st century, most institutional language examinations in Europe were aligned to the descriptions of language proficiency contained in the Common European Framework of Reference for Languages (2001/2003). Meanwhile, the CEFR Companion volume, released in 2020, significantly expanded the concept of language use by introducing new scales and descriptors for mediation. The clarified and detailed mediation measures have gained a new dimension, which should be taken into account not only in language education, but also in language testing and certification. The aim of the article is to characterize mediation activities from a new perspective and to attempt to implement mediation on the ground of certification of proficiency in Polish as a foreign language. The specificity of mediation activities, mediation in examination standards for Polish as a foreign language, and the principles of creating mediation tasks which can be used by authors of tests and teaching materials will be discussed.

Keywords: CEFR, mediation activities, testing, Polish as a foreign language, mediation tasks

1. WPROWADZENIE

Pojęcie „mediacji” definiowane jest na wiele sposobów w zależności od dziedziny, której dotyczy (zob. Stathopoulou 2015; Huver 2018; Janowska, Plak 2021). Stało się ono przedmiotem badań w różnych dyscyplinach nauk humanistycznych i społecznych. Podstawowym atrybutem mediacji jest jej ścisły związek z relacjami społecznymi oraz z różnymi zjawiskami mającymi wpływ na te relacje. W szerszej perspektywie działania o charakterze mediacyjnym można postrzegać jako procedury regulujące i ułatwiające funkcjonowanie w społeczeństwie kierującym się wartościami dialogu i współpracy.

Mediacja w dydaktyce językowej nie jest niczym nowym, ale od kilku lat zajmuje ważne miejsce we współczesnej wizji uczenia się, nauczania oraz oceniania języków obcych. Doprecyzowana i uszczegółowiona w 2020 r. w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* stała się centralnym pojęciem opisu kształcenia językowego, pojęciem, w którym upatruje się kluczowej cechy udanej komunikacji.

Pomimo dużego zainteresowania tym działaniem językowym (*Council of Europe* 2022), mediacja – w uwspółcześnionej formie – nie pojawia się jeszcze w materiałach dydaktycznych i zadaniach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Mając to na uwadze, stawiamy sobie za cel udzielenie praktycznych wskazówek twórcom zadań egzaminacyjnych i/lub autorom materiałów dydaktycznych zainteresowanych tworzeniem zadań mediacyjnych w świetle ustaleń Rady Europy.

2. POJĘCIE MEDIACJI I JEGO EWOLUCJA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

W dydaktyce języków obcych pojęcie ‘mediacji’ pojawia się pod koniec XX wieku za sprawą *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001)³, w którym jest postrzegana jako naturalne działanie komunikacyjne (obok recepcji, produkcji i interakcji) między- i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich procedur jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie, tłumaczenie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków pozajęzykowych. Koncepcja mediacji z 2001 r. ograniczała się do mediacji językowej (dziś – mediacji tekstów) i jednego z aspektów pośredniczenia w komunikacji, a mianowicie pełnienia roli pośrednika między osobami, które z takich czy innych powodów nie są w stanie się zrozumieć (ESOKJ 2003, s. 24, 83). Po publikacji ESOKJ mediację kojarzono głównie z transkodowaniem językowym, bardzo często utożsamiając ją z tłumaczeniem. Dodatkowo, dla tego działania komunikacyjnego nie opracowano skal deskryptorów, co bardzo utrudniło zrozumienie jego specyfiki.

³ Tom uzupełniający *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* został opublikowany online w 2018 r. Pod koniec 2020 r. Rada Europy wydała ostateczną (papierową) wersję dokumentu pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*; skróty użyte w artykule odnoszą się do anglojęzycznej wersji dokumentu i są to: CEFR-CV, CEFR – *Companion volume*.

Projekt poszerzenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i doprecyzowania w nim pojęcia ‘mediacji’, ukończony w 2018 r., wyznaczył nowy etap refleksji nad działaniami i strategiami mediacyjnymi i nowy sposób ich rozumienia w dydaktyce językowej. Koncepcja mediacji w CEFR – *Companion volume* (2020), została oparta na socjokulturowej wizji języka (Wygotski 1989⁴). Język odgrywa w procesie uczenia się/nauczania istotną rolę, stanowi główne narzędzie mediacji i służy do ustrukturyzowania nauki zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Język jako zjawisko społeczne występuje w różnych odmianach i jest głównym elementem wspomagającym jednostkę w poszukiwaniu przez nią znaczenia; jest jednocześnie narzędziem pracy, przedmiotem nauki, nośnikiem wiedzy oraz wsparciem w refleksji i tworzeniu znaczenia. Zatem nauka języka nie odbywa się poprzez studiowanie kodu, ale poprzez wykorzystanie języka jako środka do nadania sensu najbliższemu otoczeniu i jako narzędzia do współtworzenia znaczenia z innymi. W działaniach mediacyjnych, użytkownik języka/uczący się nie zajmuje się prostymi, codziennymi celami funkcjonalnymi, ale budowaniem nowej wiedzy, relacji, tożsamości i pomaganiem innym w tym obszarze (Piccardo, North 2019, s. 77).

Dla autorów CEFR – *Companion volume* (2020) w działaniach mediacyjnych uczący się/użytkownik jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego. W odróżnieniu od działań recepcji, produkcji i interakcji, mediacja nie opiera się głównie na tym, co zrozumiał lub przekazał interlokutor. Ważniejsza tu jest rola języka w tworzeniu przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się. W dokumencie wyróżniono trzy kategorie działań mediacyjnych: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji⁵; dla

⁴ Dla Lwa Wygotskiego całe uczenie się jest zapośredniczeniem: aby się uczyć, uczący się potrzebuje innych ludzi. Dzięki mediacji, która odbywa się poprzez wszelkiego rodzaju znaki (akustyczne, wizualne i językowe), jednostka wchodzi w interakcje z innymi osobami, które zdobyły już pewną wiedzę – mediatorami – i z ich pomocą jest w stanie osiągnąć wyższy poziom wiedzy i umiejętności, co Wygotski (1989) nazywa ‘strefą najbliższego rozwoju’. Ten proces, zwany ‘budowaniem rusztowania’, przeprowadzany przez nauczycieli, rodziców lub kolegów, którzy mają większą wiedzę i/lub więcej doświadczenia niż podmiot uczący się, pozwala jednostce na postępy, poszerzanie wiedzy i kształcenie umiejętności.

⁵ Mediacja tekstu polega na przekazaniu drugiej osobie treści wcześniej niedostępnego dla niej tekstu, przyjmuje formę różnego typu przekształceń głównie o charakterze językowym; mediacja pojęć ma na celu przekazywanie wiedzy, w tym pojęć i pomysłów w ramach pracy grupowej; działania te łączą w sobie charakter językowy i społeczny, ponieważ dużą wagę przywiązuje się w nich do umiejętności interpersonalnych, współdziałania w grupie lub kierowania nią; Mediacja komunikacji służy niwelowaniu trudności o charakterze socjokulturowym, które uniemożliwiają zapoznanie się z tekstem lub porozumienie z rozmówcą (CEFR-CV 2020, s. 91).

każdej z nich stworzono skale deskryptorów⁶. Takie trójstronne ujęcie zagadnienia umożliwiło spojrzenie na działania językowe przez pryzmat rzeczywistych potrzeb i rezultatów dla każdego, kto pracuje nad rozwojem językowym. Poza wymiarem językowym, działania mediacyjne zapewniają dostęp do informacji i wiedzy, ułatwiają interakcję, a także przyczyniają się do podniesienia jakości wymiany informacji, do rozwiązywania problemów czy porozumienia, do ułatwienia współpracy i wymiany kulturowej.

3. OPERACJONALIZACJA POJĘCIA MEDIACJI

Jak wspomniano powyżej, koncepcja mediacji nakreślona w CEFR w 2001 r. była redukcjonistyczna i mało precyzyjna, utożsamiano ją głównie z przetwarzaniem tekstu. Tak pojmowana, została skonceptualizowana i rozwinięta zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i w praktyce pedagogicznej (zob. Hallet 2008; Kolb 2009, 2016; Reimann 2014). Pierwsze prace na temat działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego oraz próby tworzenia i implementacji zadań mediacyjnych miały miejsce w tych krajach (Niemcy, Austria, Szwajcaria oraz Grecja), w których mediacja międzyjęzykowa weszła w zakres programów i wymagań egzaminacyjnych dla szkoły średniej, a także systemów certyfikacji znajomości języków obcych (zob. np. Reimann 2014; Stathopoulou 2015, s. 28–30; North, Piccardo, Goodier 2019, s. 20–21; CEFR-CV 2020, s. 98).

Już w 2009 r. Elisabeth Kolb nakreśliła kategoryzację językowych zadań mediacyjnych, wyróżniając dwie grupy: pisemne oraz ustne zadania mediacyjne. Podstawowymi technikami stosowanymi w rozwijaniu działań mediacyjnych były: streszczenie, parafraza oraz tłumaczenie – w mowie i w piśmie (2009, s. 73). Kilka lat później Autorka dokonała zmian i uzupełnień swojej typologii, zachowując podział na mediację pisemną i ustną. W pisemnych zadaniach mediacyjnych Kolb wyróżniła dwa podtypy zadań: tłumaczenie (kon)tekstowe oraz przetwarzanie sytuacyjne, z kolei ustne zadania mediacyjne podzieliła na: przetwarzanie sytuacyjne, (kon)tekstowe tłumaczenie konsekutywne, tłumaczenie symultaniczne (2016, s. 58). Według Kolb mediacja językowa może przybrać formę nieinteraktywną, w której mediator językowy przekazuje informacje tylko w jednym języku, lub interaktywną, gdy język jest wykorzystywany naprzemiennie między uczestnikami rozmowy posługującymi się różnymi językami (Kolb 2009, s. 73; 2016, s. 58).

⁶ W sumie stworzono 24 skale deskryptorów: 19 dla działań mediacyjnych i 5 dla strategii mediacyjnych.

Daniel Reimann (2014) wyróżnił trzy podstawowe formy mediacji językowej: streszczenie, parafraza oraz tłumaczenie ustne nieformalne. W przypadku streszczenia i parafrazy możliwe są każdorazowo kombinacje tekstów źródłowych i tych, które powstają w wyniku mediacji, co daje w sumie dziewięć typów możliwych działań mediacyjnych. Autor jednak zwraca uwagę na to, że przy tworzeniu zadań mediacji językowej należy również uwzględnić potrzebę mediacji (między)kulturowej. „Dzieje się tak dlatego, że partnerzy interakcji posługujący się różnymi językami ojczystymi mają, rzecz jasna, różne doświadczenia kulturowe, a zatem sytuacje mediacji językowej są z natury rzeczy predestynowane do (między)kulturowego uczenia się” (Reimann 2014, s. 8–9).

W przywołanych powyżej klasyfikacjach widać wyraźnie, że ich autorzy ograniczają się – co wydaje się w pełni uzasadnione – do form mediacji zdefiniowanej w CEFR z 2001 r., czyli skoncentrowanej głównie na językowym wymiarze tego działania. Jest ona ogólnie rozumiana jako zdolność do rekonstrukcji znaczenia wyrażonego w danym języku w innym języku, w mowie i/lub piśmie, z uwzględnieniem elementów (między)kulturowych.

Na początku XXI wieku mediacja językowa zyskała nawet miano „piątej kompetencji” (Reimann 2014, s. 1; Biedermann 2014, s. 85) obok rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania. Zredukowano ją zatem do sprawności językowej (*language skills*), uruchamianej najczęściej w ćwiczeniach streszczenia czy obcojęzycznego przekładu. Tymczasem Wolfgang Hallet (2008) podkreśla, że należy dokonać rozróżnienia między kompetencją tłumaczeniową, wymagającą adekwatności translacyjnej, a kompetencją mediacji językowej, która koncentruje się na adekwatności komunikacyjnej. Badacz nie uważa mediacji za kolejną – piątą sprawność językową, ponieważ, aby (z)realizować to działanie językowe, należy uprzednio opanować, a następnie zastosować zarówno receptywne, jak i produktywne umiejętności komunikacyjne; stanowią one integralną część mediacji językowej. Hallet (2008, s. 3–5) przedstawia mediację jako kompetencję złożoną, która w praktyce wymaga stosowania i (w)łączenia wielu kompetencji cząstkowych, a mianowicie: językowo-komunikacyjnych, międzykulturowych, interakcyjnych, strategiczno-metodycznych. Działanie komunikacyjne mediacji polega na dopasowaniu tekstu lub wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej i odbiorcy.

Podobnie do umiejętności mediacyjnych podchodzi Maria Stathopoulou (2015), autorka badań nad zastosowaniem działań i strategii mediacyjnych przeprowadzonych podczas krajowych egzaminów znajomości języków obcych (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias) w Grecji. Stathopoulou posługuje się pojęciem „zdolności mediacji” (*ability to mediate*). Według tej badaczki mediacja to umiejętność uczestniczenia w działaniu międzykulturowym, które polega na przekazywaniu informacji z jednego języka na drugi w określonym celu. W procesie tym mediator aktywizuje i wykorzystuje swoją wiedzę

językową i kulturową oraz umiejętność jednoczesnego czerpania z różnych zasobów językowych i kulturowych. Jednakże zdolność użytkownika języka do mediacji to nie tylko biegłe posługiwanie się dwoma językami. Ważna jest tu także umiejętność selekcji i wyboru z repertuaru możliwych znaczeń tego, które mediator uzna za właściwe oraz przekazywanie informacji zgodnie z regułami i założeniami sytuacji komunikacyjnej. Umiejętność prowadzenia mediacji przejawia się nie tylko w radzeniu sobie z wymaganiami zadania, w użyciu odpowiednich struktur językowych, ale przede wszystkim w stosowaniu takich strategii mediacyjnych, które sprzyjają realizacji zadania, a tym samym przyczyniają się do sukcesu mediacji, do osiągnięcia zakładanego rezultatu. Aby skutecznie prowadzić mediację, użytkownik języka – w zależności od postawionego przed nim zadania – musi przewidzieć i wdrożyć szereg czynności przygotowawczych. W pierwszej kolejności powinien dokonać trafego wyboru informacji, idei i wiadomości z tekstu źródłowego, które trzeba będzie wyrazić w języku docelowym, by zniwelować lukę komunikacyjną. Następnie należy zdecydować, za pomocą jakich środków językowych je przekazać oraz jakie strategie mediacyjne (np. łączenie informacji z różnych źródeł, porządkowanie zdań lub całych akapitów tekstu źródłowego, streszczanie informacji źródłowych, przeformułowanie konkretnych słów tekstu źródłowego, syntetyzowanie) zastosować w tym procesie (Stathopoulou 2015, s. 4–5).

Przedstawiona powyżej charakterystyka kompetencji mediacyjnej Wolfganga Hallea oraz „zdolności mediacji” Marii Stathopoulou wyraźnie wskazuje już na kompleksowy i komunikacyjny charakter działań mediacyjnych oraz podkreśla fakt, że nie powinno się utożsamiać mediacji z tłumaczeniem lub innym działaniem polegającym wyłącznie na przetwarzaniu tekstu, co można było obserwować w licznych przykładach zadań egzaminacyjnych.

4. MEDIACJA W WYMAGANIACH EGZAMINACYJNYCH DLA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Działania mediacyjne są obecne już od kilku lat w zadaniach na państwowych egzaminach z języka polskiego jako obcego. Jednak chodzi w nich przede wszystkim o przetwarzanie tekstu. Testowanie tego działania językowego wchodzi w zakres części ustnej egzaminu. Analiza zestawów zadań dla różnych poziomów (przede wszystkim dla poziomów C1 i C2) dowodzi, że działanie to zostało ograniczone do mediacji wewnątrzjęzykowej, rozumianej

jako przetwarzanie tekstów⁷. W arkuszach egzaminacyjnych, w większości przypadków, mamy do czynienia z aktywnościami, które koncentrują się na umiejętnościach językowych, pozbawionych często kontekstu sytuacyjnego, który ukierunkowywałaby użytkownika języka na rzeczywiste działanie. Zdający wykonuje najczęściej stereotypowe zadania, polegające na streszczeniu lub parafrazie, nie (współ)tworzy znaczenia w interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego. Kontekst komunikacyjny zadań nie jest rozbudowany, a ich aspekt różnojęzyczny i międzykulturowy zaledwie sygnalizowany. Mediację na państwowych egzaminach z języka polskiego jako obcego traktuje się w chwili obecnej raczej jako narzędzie kontroli rozumienia tekstów pisanych czy materiałów ikonicznych i tworzenia wypowiedzi ustnej w języku docelowym.

Publikacja CEFR – *Companion volume* (2020) wniosła do pojmowania mediacji szereg istotnych zmian (*supra*), które stopniowo wdrażane są do certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Pierwszym podjętym działaniem w tej kwestii jest przyznanie działaniom mediacyjnym osobnego miejsca w standardach wymagań egzaminacyjnych, przygotowywanych w kontekście nowelizacji aktów prawnych regulujących system poświadczania znajomości polszczyzny⁸. W opisie każdego z poziomów biegłości językowej zamieszczono sekcję pt. „Przetwarzanie wypowiedzi ustnych i pisemnych (mediacja)”⁹, zawierającą ogólny opis umiejętności mediacyjnych oraz specyfikację rodzajów działań, jakie mogą podejmować użytkownicy języka na danym poziomie. Podany poniżej przykład dotyczy poziomu B1:

Ogólny opis umiejętności

Zdający potrafią przekazać informacje podane w przejrzystych, dobrze skonstruowanych tekstach/wypowiedziach o charakterze informacyjnym, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze ich osobistych zainteresowań, mimo tego że ograniczenia leksykalne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi. Potrafią przekazać główne myśli zawarte w nieskomplikowanych językowo tekstach na tematy z zakresu ich osobistych zainteresowań, pod warunkiem że mogą sprawdzić znaczenie niektórych wyrażeń.

⁷ Zob. np.: https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/11/arkusz_c2_2.pdf, https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/C1_test.pdf [13.05.2023].

⁸ *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego* – załącznik nr 1 do rozporządzenia o egzaminach z języka polskiego jako obcego (projekt).

⁹ Obok takich komponentów opisów biegłości, jak: 1) rozumienie wypowiedzi ustnych, 2) rozumienie wypowiedzi pisemnych, 3) tworzenie wypowiedzi ustnych (produkcja i interakcja), 4) tworzenie wypowiedzi pisemnych (produkcja i interakcja), 6) stosowanie środków językowych, 7) role komunikacyjne, 8) katalog intencjonalno-pojęciowy (Katalog A), 9) katalog tematyczny (Katalog B), 10) katalog zagadnień gramatycznych (Katalog C).

Aby udostępnić treść wypowiedzi innym osobom, zdający potrafią uprościć (parafrazując, skracając lub dostarczając prostych przykładów) krótkie, proste teksty mówione lub pisane, dotyczące znanych tematów (np.: krótkie artykuły prasowe, wywiady). Potrafią także rozpoznać i oznaczyć (np. podkreślić) kluczowe informacje w prostym tekście informacyjnym w celu przekazania ich komuś innemu.

Rodzaje działań mediacyjnych:

- 1) ustne i pisemne przekazywanie konkretnych informacji;
- 2) ustne i pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów);
- 3) ustne i pisemne przetwarzanie tekstu;
- 4) notowanie (np.: wykłady, seminaria, zebrania);
- 5) wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie).

Jak wynika z wyżej zamieszczonych opisów, w trakcie egzaminu z języka polskiego jako obcego w nowej formule testowane będą elementy mediacji tekstu, która polega na ułatwieniu drugiej osobie zrozumienia tekstu, szczególnie w sytuacji, gdy nie ma ona do niego dostępu lub nie radzi sobie z nim ze względu na barierę językową, semantyczną, kulturową lub techniczną. W działaniach mediacyjnych użytkownik języka powinien pełnić rolę pośrednika i ułatwiać tworzenie i przekazywanie znaczenia. Odbywa się to m.in. poprzez przekazywanie informacji, objaśnianie danych, przetwarzanie tekstów, notowanie, komentarz itp. Odpowiednio zaprojektowane zadania pisemne i ustne, stosownie dobrane materiały oraz precyzyjne polecenia do zadań mediacyjnych mają szansę na implementację działań mediacyjnych w testowaniu języka polskiego jako obcego oraz w preparowanych w przyszłości materiałach dydaktycznych. Aby tak się stało, trzeba określić podstawowe parametry takich zadań.

5. ZADANIA MEDIACYJNE W ŚWIETLE ZAŁOŻEŃ CEFR – *COMPANION VOLUME*

Ustalenie parametrów zadań mediacyjnych należy rozpocząć od refleksji nad nowym ujęciem tego działania komunikacyjnego, zarysowanym w dokumencie Rady Europy z 2020 r. Dla autorów *Companion volume* termin ‘mediacja’ odnosi się do sytuacji, gdy

użytkownik języka/uczący się działa jako uczestnik życia społecznego, który buduje pomosty i pomaga w tworzeniu lub przekazywaniu znaczenia w obrębie tego samego języka lub pomiędzy różnymi modalnościami (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a czasem z jednego

języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu tworzenia nowego znaczenia, zachęcanie innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie. Kontekst użycia języka może być społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy”.

(CEFR-CV 2020, s. 90)

W powyższym fragmencie znajdujemy kluczowe pojęcia, które warto wziąć pod uwagę przy ustalaniu podstawowych właściwości zadania mediacyjnego. Są to:

1. użytkownicy języka (nadawca – mediator – odbiorca) jako uczestnicy życia społecznego, którzy biorą udział w procesach wyrażania i współtworzenia znaczeń w języku docelowym;
2. problem do pokonania, czyli różnego typu bariery uniemożliwiające porozumienie/kontakty;
3. cel komunikatu i treści do przekazania oraz gatunek powstającego tekstu.

Centralne miejsce w zadaniach mediacyjnych zajmuje mediator, który działa jako uczestnik życia społecznego. Jest to osoba, która funkcjonuje w konkretnym środowisku społecznym i wynikających z niego określonych sytuacjach, posiada on pewną wiedzę i umiejętności, kieruje się specyficznymi potrzebami, ma do wykonania zadania związane ze swoim statusem społecznym/zawodem i aby je wykonać, posługuje się odpowiednimi strategiami.

W procesie mediacji tekstu, uczący się/użytkownik języka mobilizuje swoje kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne, negocjuje znaczenie zawarte w tekście źródłowym (mówionym lub pisany) i przekazuje je konkretnemu odbiorcy, biorąc pod uwagę jego kontekst językowy, kulturowy lub społeczny, za pośrednictwem nowego, stworzonego przez siebie tekstu docelowego.

Przygotowując zadanie mediacyjne, należy zatem w pierwszej kolejności dostarczać niezbędnych danych na temat uczestników sytuacji komunikacyjnej – mediatora i odbiorcy (w tym informacji o ich potrzebach i dążeniach, wieku, znanych im językach, poziomie znajomości tych języków, przyjmowanych przez nich rolach społecznych, nieraz także o ich zainteresowaniach), a także nakreślić specyfikę (inter)kulturową planowanej produkcji czy interakcji. Trzeba również upewnić się, że zadanie jest istotne i znaczące dla uczącego się oraz że wykonując, je może uruchomić swoje umiejętności, wiedzę i doświadczenie i zaprezentować wyniki odbiorcy/ grupie docelowej.

Aby mediator mógł pokonywać bariery, „budować pomosty”, musi wystąpić jakieś utrudnienie lub przeszkoda, która uniemożliwia częściową lub całkowitą komunikację, wzajemne zrozumienie, współtworzenie wiedzy, współpracę. Utрудnienie to może być spowodowane przez różne czynniki: trudność w dostępie do kodu językowego (w obrębie jednego języka lub pomiędzy językami) czy nieznaną gatunku tekstu lub dziedziny, której on dotyczy; złożoność wiedzy, która ma być współtworzona, brak umiejętności interpersonalnych potrzebnych w pewnych delikatnych sytuacjach, różnice interkulturowe wpisane *implicit*e w tekst itp. Dlatego w poleceniu do zadania należy uzasadnić potrzebę przekształcenia komunikatu i przyjęcia przez uczących się roli pośrednika, wskazać na różnicę między uczestnikami komunikacji/lukę informacyjną.

Ostatni ważny element zadania o charakterze mediacyjnym to cel komunikatu i sposób przekazania treści. W tworzeniu tego kryterium możemy kierować się listą wskaźników biegłości zaproponowaną w CEFR – *Companion volume* (2020) w poszczególnych typach mediacji. W wypadku mediacji tekstu, produkcje uczących się/użytkowników języka mogą przybierać różne formy w każdym z siedmiu rodzajów, dla jakich przygotowano skale biegłości, np.: nieformalne sprawozdanie ustne, streszczenie pisemne książki do zamieszczenia na stronie internetowej, formalny e-mail, prezentacja w PowerPoint itp. Zarówno forma, jak i rodzaj tworzonego tekstu docelowego zależą od odbiorców oraz celu procesu mediacji. To on wskazuje, jakie informacje należy koniecznie przekazać, a jakie można pominąć lub skrócić. Mediowanie jest działaniem twórczym, aktywnym i angażującym wszystkie kompetencje osoby mediującej i z tego powodu nie może ona posługiwać się wyłącznie wyuczonymi schematycznymi formułami językowymi. Wykonując zadanie mediacyjne użytkownik języka aktywizuje swoją świadomość językową w kontekście konkretnego (źródłowego i/lub docelowego) gatunku tekstu, a także swoją znajomość tematu, dotychczasowe doświadczenia komunikacyjne, postawy, kompetencje społeczne. Dlatego też każdy tekst zmieniony w wyniku mediowania nosi cechy stylu danej osoby mediującej i jest w swoisty sposób niepowtarzalny.

Mediacja wymaga pośrednictwa na każdym poziomie komunikacji, także kulturowym. W związku z tym, zadania z zakresu mediacji mogą też implikować wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną, angażować kompetencję międzykulturową i różnokulturową. Aby ze społecznego punktu widzenia adekwatnie reagować na sytuacje spoza własnego kręgu kulturowego, należy nauczyć się podchodzić do obcej kultury z otwartością i ciekawością, akceptować, respektować i doceniać różne (odmienne od własnych) postawy i opinie. Umiejętność zmiany perspektywy i postawienia się w sytuacji innej osoby jest podstawą działania mediacyjnego.

6. PRZYKŁAD ZADANIA MEDIACYJNEGO

W prezentowanym poniżej przykładzie odnajdujemy parametry zadań mediacyjnych, opisane powyżej.

Odbywasz staż w polskiej księgarni w Twoim kraju, często odwiedzanej przez Polonię oraz osoby zainteresowane językiem i kulturą polską. Twoim zadaniem jest uzupełnianie na stronie internetowej informacji o nowościach wydawniczych. Na podstawie zamieszczonych poniżej teksów¹⁰ przygotuj – w języku polskim – krótki opis książki Emilii Kiereś pt. „Przepowiednia”, który zostanie zamieszczony w elektronicznym katalogu sklepu.

Opisy pozycji zamieszczanych w katalogu nie mogą przekraczać 250 wyrazów.

Zadanie wpisuje się w zawodowy kontekst użycia języka, a jego końcowym produktem jest opis książki, który zostanie zamieszczony na stronie internetowej polskiej księgarni. W poleceniu do zadania określono, kim są użytkownicy języka: jest to mediator – stażysta, użytkownik języka polskiego na poziomie B2, znający dobrze kontekst socjokulturowy potencjalnych adresatów, odbiorcą tworzonego w ramach zadania komunikatu są osoby zainteresowane językiem i kulturą polską, żyjące poza granicami naszego kraju, których poziom biegłości językowej może być różny, ale najczęściej ogranicza się do komunikacyjnej znajomości języka polskiego.

Problemem, jaki się tu jawi i jaki rozwiązuje mediator, jest stopień złożoności językowej tekstów źródłowych (recenzje książki zamieszczone na branżowych portalach informacyjnych) oraz limit miejsca w internetowym katalogu książek.

W trakcie realizacji zadania uczący się potrafi pisemnie przetworzyć teksty, streszczając główną zawartość złożonych tekstów, których tematy są związane z obszarami jego zainteresowań oraz specjalizacji (CEFR-CV 2020, s. 100)¹¹. Stosuje przy tym strategię skracania tekstu, a mianowicie:

- potrafi przeredagować tekst źródłowy, usuwając fragmenty, które nie dostarczają nowych informacji, ważnych dla danej grupy odbiorców, w celu zwiększenia dostępności istotnych treści;

¹⁰ W oryginalnym zadaniu dwa teksty recenzyjne książki powinny stanowić integralną część zadania; w artykule podajemy wyłącznie linki do tych tekstów: <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4897013/przepowiednia>; <https://www.empik.com/przepowiednia-kieres-emilia,p1238028792,ksiazka-p> [13.05.2023].

¹¹ Tłumaczenia wskaźników dla działań i strategii mediacyjnych pochodzą z opracowania pt. *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki* (Janowska, Plak 2021, s. 98, 134).

- potrafi rozpoznać powiązane informacje lub informacje powtarzające się w różnych fragmentach tekstu, a także potrafi połączyć je w celu wyjaśnienia istotnych wiadomości (CEFR-CV 2020, s. 122).

Zastosowana w trakcie wykonywania zadania wewnątrzjęzykowa mediacja tekstu ma na celu przekazanie wyselekcjonowanych informacji w taki sposób, aby odbiorca mógł je bez problemów zrozumieć. Mediator podejmuje się działania mediacyjnego w celu uproszczenia języka i/lub modyfikacji komunikatu, dostosowując go do poziomu osób, z którymi – wirtualnie – wchodzi w interakcję. Proces mediacji powoduje przekształcenie źródła oraz osadzenie go w nowym kontekście.

7. ZAKOŃCZENIE

Publikacja CEFR – *Companion volume* (2020) wniosła do uczenia się, nauczania i oceniania języków obcych szereg istotnych zmian. Między innymi mediacja zyskała systematyczny, szczegółowy opis, opatrzony zeskalowanymi wskaźnikami, którego była pozbawiona w pierwszym wydaniu dokumentu. Dzięki temu, że została wyodrębniona i dogłębnie scharakteryzowana możemy doceniać jej walory i postrzegać ją jako działanie stwarzające szansę na uczenie się i nauczanie języków w sposób efektywny, autentyczny i integrujący.

Wartość kształcąca mediacji wynika z jej dwoistego charakteru – z jednej strony opiera się ona na działaniach o charakterze indywidualnym, z drugiej zaś zakłada każdorazowe ich wykorzystywanie w interakcji społecznej. W działaniach mediacyjnych równolegle angażowane są kompetencje poznawcze użytkownika języka oraz jego zdolności interpersonalne, pośrednio także kompetencje ogólne. Ze względu na te cechy zwykło się uważać, że mediacja najpełniej ze wszystkich działań językowych realizuje format naturalnej komunikacji. Hanna Komorowska już w 1999 r., czyli przed oficjalną publikacją pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu*, pisała, że „mediacja staje się [...] jednym z podstawowych sposobów naszego porozumiewania się” (1999, s. 211). Mediacja to działanie o bardzo wysokim stopniu autentyczności, która od lat jest cechą wysoko cenioną w dydaktyce ukierunkowanej na nauczanie bliskie realnym doświadczeniom uczącego się oraz na uczenie się poprzez przeżywanie i aktywne działanie osoby uczącej się.

Nowa, bardzo szeroka charakterystyka mediacji w CEFR – *Companion volume*, stała się pretekstem i podstawą do rekonceptualizacji standardów wymagań egzaminacyjnych dla języka polskiego jako obcego, a także wprowadzenia do procesu ewaluacji znajomości polszczyzny działań mediacyjnych. Nie jest to rewolucja, ale nowe spojrzenie na sposób, w jaki się komunikujemy,

spojrzenie, które otwiera nowe perspektywy dydaktyczne, nowe sposoby skupienia się na roli, jaką uczący się mogą odegrać w zrozumieniu siebie, innych, słuchaniu/czytaniu i dzieleniu się wiedzą i umiejętnościami.

BIBLIOGRAFIA

- Biedermann A., 2014, *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*, „Synergies Chili”, nr 10, s. 83–91 [online], <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> [13.05.2023].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [13.05.2023].
- Council of Europe, 2022, *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice*, Strasbourg.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Hallet W., 2008, *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch”, nr 93, s. 2–7.
- Huver E., 2018, *Penser la médiation dans une perspective diversitaire*, „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 15/2 [online], <http://journals.openedition.org/rdlc/2964> [20.08.2022].
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Kolb E., 2009, *Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*, „ForumSprache”, nr 1, s. 69–86.
- Kolb E., 2016, *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*, Münster/New York.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- North B., Piccardo E., Goodier T., 2019, *Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR Companion Volume*, „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, t. 15, nr 1, s. 17–36 [online], https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1612 [13.05.2023].
- Piccardo E., North B., 2019, *The Action-oriented Approach: A dynamic vision of language education*, Bristol.
- Reimann D., 2014, *Sprachmittlung*, „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern” [online], https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [20.08.2022].
- Stathopoulou M., 2015, *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.

Netografia:

https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/11/arkusz_c2_2.pdf, https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/C1_test.pdf [13.05.2023].

<https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4897013/przepowiednia> [13.05.2023].

<https://www.empik.com/przepowiednia-kieres-emilia,p1238028792,ksiazka-p> [13.05.2023].

*Sofia Butko*¹, *Małgorzata Gębka-Wolak*²



<https://orcid.org/0000-0002-4778-2914>



<https://orcid.org/0000-0003-4587-496X>

NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO POPRZEZ DZIAŁANIA PROJEKTOWE (NA PODSTAWIE PROJEKTU „POLSKIE CZTERY PORY ROKU W CHARKOWIE”)

Streszczenie: W artykule zostały zaprezentowane koncepcja i zadania zrealizowane w ramach projektu dydaktyczno-naukowego „Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią”. W projekcie wykorzystano podejście zadaniowe w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych i społeczno-kulturowych odbiorców ukraińskojęzycznych. Podejście to sprawdziło się szczególnie podczas realizacji etapu „Lato z Kopernikiem” (szkoła letnia języka i kultury polskiej). W artykule opisano działania realizowane w trakcie szkoły letniej, które ze względu na cel, formy i sposoby porozumiewania się w języku polskim zostały podzielone na trzy typy: w zakresie dydaktycznym, prywatnego życia codziennego i życia towarzyskiego. Szczególną uwagę poświęcono analizie projektu studentcko-lektorskiego, który w pełni realizował zasady podejścia zadaniowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Artykuł zawiera opis etapów wykonania tego zadania oraz otrzymanego produktu – podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego dla odbiorców ukraińskojęzycznych pt. „Miasto i jego mieszkańcy”.

Słowa kluczowe: podejście zadaniowe, język polski jako obcy, szkoła letnia języka polskiego, studenci ukraińskojęzyczni, projekt „Polskie4PoryRoku”

¹ sophiabutko@karazin.ua, Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W.N. Karazina, Wydział Filologiczny, Katedra Języka Ukraińskiego, majdan Swobody 4, 61022 Charków.

² mge@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Języka Polskiego, Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.



TEACHING POLISH THROUGH PROJECT ACTIVITIES BASED ON THE “POLSKIE CZTERY PORY ROKU W CHARKOWIE” PROJECT

Abstract: The article presents the concept and tasks implemented as part of the didactic and scientific “Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią” project. The project uses a task-based method to developing communication and socio-cultural competences of Ukrainian-speaking recipients. This approach worked especially well during a summer school program of Polish language and culture called “Summer with Copernicus”. The article describes the activities carried out during the summer school. Forms and methods of communication in Polish have been divided into three types: the field of didactics, private everyday life, and social life. Particular attention was paid to the analysis of the student-teacher project, which fully implemented the principles of a task-based approach to teaching and learning Polish as a foreign language. The article contains a description of the stages of this task and the resulting product – a textbook for learning Polish as a foreign language for Ukrainian-speaking recipients entitled *Miasto i jego mieszkańcy*.

Keywords: task-based language teaching, Polish as a foreign language, Polish language summer school, Ukrainian-speaking students, “Polskie cztery pory roku” project

1. WPROWADZENIE

Przed lektorem języka obcego, w tym języka polskiego jako obcego, stoi trudne zadanie – zorganizowanie odpowiednich warunków do nauki oraz stworzenie takiej motywacji, aby studenci przez komunikację naturalną zaczęli posługiwać się danym językiem jak narzędziem służącym do realizowania zadań edukacyjnych i naukowych oraz pozwalającym uczestniczyć w życiu kulturalnym i rozwiązywać problemy dnia codziennego. Wymaga to nie tylko zastosowania odpowiednich materiałów czy metod, ale także przyjęcia takiego podejścia do procesu nauczania, które powiąże kształcenie umiejętności komunikacyjnych z działaniem za pomocą języka. Już od kilkunastu lat można się przekonać, że w realizacji tego postulatu dobrze sprawdza się podejście zadaniowe³, zyskujące coraz większą popularność i zastosowanie także w ramach

³ Należy wspomnieć, że w literaturze przedmiotu funkcjonują też takie określenia, jak metoda zadaniowa (Krawczuk, Kowalewski 2017) i – w ramach dydaktyki zadaniowej – podejście zorientowane na działanie/ podejście działaniowe (Gębał 2019, s. 138–140; Gębał, Miodunka 2020, s. 192). Abstrahując od dyskusji terminologicznej, z którą można się zapoznać w wymienionych opracowaniach, w tekście posługujemy się przede wszystkim terminem podejście zadaniowe, jako – naszym zdaniem – najlepiej utrwalone w glottodydaktyce polonistycznej.

nauczania języka polskiego jako obcego. Niewątpliwie przyczyniła się do tego prezentacja zagadnienia w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003). Polskiemu odbiorcy problematykę nauczania zadaniowego w ujęciu ESOKJ i w konfrontacji z innymi opracowaniami przedstawia monografia Iwony Janowskiej (2011). Poza rozważeniami teoretycznymi monografia zawiera dyskusję osadzoną w ramach praktyki dydaktycznej oraz bogaty materiał przykładowy.

Według ESOKJ podejście zadaniowe zakłada, iż uczący się – na wzór rodzimych użytkowników języka – są postrzegani jako aktywne „jednostki społeczne”, które mają do wykonania pewne zadania, wpisane w kontekst społeczno-kulturowy – środowiskowy i sytuacyjny (ESOKJ 2003, s. 20). Podstawowym wyróżnikiem podejścia zadaniowego jest łączenie komunikacji z działaniem społecznym, czego konsekwencją jest zacieranie różnic między uczeniem się a używaniem języka (Janowska 2011, s. 86)⁴.

Jak zauważają Ała Krawczuk i Jerzy Kowalewski, podejście zadaniowe stawia cel, zgodnie z którym „uczący się ma autentycznie działać za pomocą wyuczonego języka i zachowań pozajęzykowych: studiując, pracując, żyjąc towarzysko. Zatem celem nadrzędnym jest nauczenie wspólnego działania. Służyć temu ma wspólne (grupowe) realizowanie np. projektów dydaktycznych, najlepiej, gdyby się udało tworzyć grupy mieszane – uczących się i już działających w danym języku, idealnie – native speakerów” (Krawczuk, Kowalewski 2017, s. 29). Nauczenie wspólnego działania, czyli uczenie się współpracy, jest celem o charakterze społeczno-komunikacyjnym, a zarazem podstawowym czynnikiem warunkującym powodzenie realizacji zadania. Istotą podejścia zadaniowego jest bowiem uczenie się oparte na współpracy i współdziałaniu (Janowska 2011, s. 154–155).

Tomasz Róg podkreśla, że podejście zadaniowe obecnie jest najlepiej opisanym podejściem do nauczania języków obcych, a badania wskazują na jego dużą skuteczność, gdyż głównym założeniem jest uczenie się języka obcego poprzez użycie go do zrozumienia lub wyrażania treści (Róg 2021, s. 97–98). Najważniejszą zaletą podejścia zadaniowego jest – naszym zdaniem – to, że „wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003, s. 136). To z kolei pomaga utrzymywać wysoki poziom motywacji do nauki języka.

⁴ Można odnieść wrażenie, że metodyka nauczania języków obcych zatoczyła koło. U jej podstaw leży bowiem nauczanie metodą naturalną, bezpośrednią, z którą podejście zadaniowe – przy oczywistych różnicach – ma jednak wiele wspólnego, w szczególności na poziomie założeń i sposobu nauczania.

W literaturze przedmiotu pojawiają się również krytyczne uwagi dotyczące skuteczności i zakresu stosowania podejścia zadaniowego. W 2019 r. w Uniwersytecie Cambridge ukazała się monografia „Task-Based Language Teaching. Theory and Practise”, w której znajduje się rozdział poświęcony krytyce interesującego nas podejścia zarówno ze strony nauczycieli stosujących bardziej tradycyjne metody w nauczaniu języka, jak i ze strony osób tzw. zewnętrznych, czyli niewykorzystujących tej metody w dydaktyce. Autorzy opracowania dokładnie analizują podstawy tej krytyki oraz wskazują szereg problemów, które należy rozwiązać, by zapewnić rozwój diskutowanego podejścia w przyszłości (Ellis, Skehan, Li, Shintani, Lambert 2019). Przenosząc dyskusję na grunt polszczyzny, należy podkreślić, że jedną z podstawowych kwestii budzących kontrowersje jest akwizycja systemu gramatycznego. Podobnie jak w podejściu komunikacyjnym, z którym podejście zadaniowe pozostaje w ścisłym związku (Janowska 2011, s. 95–97; Gębal 2019, s. 138–139)⁵, poznawanie systemu gramatycznego jest wyraźnie podporządkowane realizacji celów komunikacyjno-społecznych, co może utrudnić osiągnięcie pełnej kompetencji językowej w szczególności w przypadku języka o bardziej rozbudowanej i skomplikowanej gramatyce, jakim jest polszczyzna. Helena Kryg podkreśla, że słabą stroną wprowadzania i nauczania nowych struktur poprzez wykonywanie zadań jest to, że nauczyciel nie ma pełnej kontroli „nad przekazaniem wiedzy na temat nowego zagadnienia”, a to „stwarza realne ryzyko błędnego zrozumienia danego zjawiska. Duża samodzielność uczniów w tym zakresie może prowadzić do błędnych wniosków, które w efekcie mogą spowodować niewłaściwe stosowanie danej struktury gramatycznej w praktyce” (Kryg 2022, s. 27). Helena Kryg nie widzi natomiast przeciwskażeń, by podejście zadaniowe wykorzystywać do nauczania gramatyki w grupach słowiańskojęzycznych. Uczący się mają bowiem „wiedzę na temat większości zjawisk i struktur obecnych w języku polskim, dlatego łatwiej jest im zidentyfikować nowe zagadnienie gramatyczne i przyswoić wiedzę w jego zakresie. Wykonywanie zadań nakierowanych na pragmatyczne funkcje języka może pomóc takim uczniom w zautomatyzowaniu stosowania nowych struktur w codziennym użyciu języka” (Kryg 2022, s. 27).

W pełni zgadzamy się z opinią, że podejście zadaniowe najlepiej sprawdza się w pracy ze studentami, którzy już osiągnęli pewien poziom znajomości języka polskiego – znają podstawowe reguły gramatyczne, fonetyczne, ortograficzne – ale którym brakuje biegłości językowej. Z tego powodu właśnie ku dydaktyce zadaniowej warto się zwracać przy planowaniu nauki języka w warunkach pozalekcyjnych, w tym w ramach letnich szkół językowych, staży itp. aktywności polegających na doskonaleniu języka w środowisku *native speakerów*.

⁵ Uściślijmy, że jest to opinia części badaczy. Dla innych jest to autonomiczna metoda nauczania języków obcych. Szerzej na ten temat pisze Janowska (2011). O dyskusji wspominają także Gębal, Miodunka (2020, s. 192).

Programy dydaktyczne i kulturalne współcześnie organizowanych w Polsce szkół letnich języka polskiego i polskiej kultury mają charakter autorski i wynikają z ram organizacyjnych wyznaczanych wymogami stawianymi przez instytucje finansujące dane przedsięwzięcie lub związanych z celami realizowanych w ten sposób projektów kulturalno-edukacyjnych. W literaturze można znaleźć liczne prezentacje zrealizowanych działań tego rodzaju (zob. np. Jarczyński 1990; Wojtoń 2010; Góralczyk-Mowczan 2017). W niektórych z powodzeniem wykorzystywano nauczanie zadaniowe, w szczególności metodę projektu (zob. np. Sałęga-Bielowicz, Bucko, Rogala 2012; Wawrzeń 2017). Podejście zorientowane na działanie otwiera bowiem perspektywę stosowania zróżnicowanych form i narzędzi nauczania – od zadań prostych, realizowanych w ramach jednej jednostki dydaktycznej, do złożonych, wymagających dużej kreatywności i wieloetapowych, rozłożonych w czasie działań zespołowych (Gębał 2019, s. 170; Janowska 2011, s. 186–187). Do tych ostatnich zaliczyć można nauczanie metodą projektu, jednego ze „sposobów wykorzystania zadań kreatywnych, składających się na podejście zadaniowe w uczeniu się i nauczaniu języków obcych” (Gębał 2019, s. 169)⁶.

Pozytywne doświadczenia innych ośrodków oraz rekomendacje zawarte w literaturze metodycznej skłoniły zespół realizujący projekt „Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią” (dalej: *Polskie4PoryRoku*)⁷ do wykorzystania dydaktyki zadaniowej w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych ukraińskojęzycznych odbiorców *Polskich4PórRoku*. W dalszej części artykułu przedstawimy koncepcję i historię całego przedsięwzięcia oraz zrealizowane w jego ramach działania dydaktyczne.

2. POLSKIE4PORYROKU JAKO ŚRODOWISKO DO WDROŻENIA NAUCZANIA ZADANIOWEGO

Projekt *Polskie4PoryRoku* był skierowany do mieszkańców południowo-wschodnich obwodów Ukrainy, w szczególności do młodzieży polskiego pochodzenia. Popularyzacja polskiej historii, kultury, literatury i języka miała wzmocnić pozytywny wizerunek polskiej kultury jako atrakcyjnego przedmiotu

⁶ Przemysław E. Gębał (2019, s. 169) sygnalizuje, że nie dla wszystkich badaczy pojęcie metody projektu jest tożsame z podejściem zadaniowym, co skutkuje odróżnieniem pracy metodą projektu od realizacji podejścia zadaniowego.

⁷ Projekt był realizowany przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W.N. Karazina od stycznia do grudnia 2022 r. w ramach programu NAWA „Promocja języka polskiego” (umowa nr BJP/PJP/2021/1/00011/U).

badania i samokształcenia, podnieść jakość nauczania języka polskiego na Uniwersytecie W.N. Karazina, a także wesprzeć pozyskiwanie studentów dla charkowskiej polonistyki oraz jej instytucjonalny rozwój.

Bezpośrednimi odbiorcami projektu byli studenci, uczniowie najstarszych klas szkół średnich, nauczyciele, miłośnicy języka polskiego uczestniczący w kursach i zajęciach stowarzyszeń i centrów polonijnych z charkowskiego okręgu konsularnego oraz badacze partnerskich uczelni. Działania projektowe obejmowały różnorodne typy aktywności, równomiernie rozłożone w ciągu 12 miesięcy, zgodnie z rytmem zmieniających się pór roku, zob. tab. 1.

Tabela 1. Działania zaplanowane do realizacji w projekcie Polskie4PoryRoku

Etapy realizacji projektu	Zaplanowane działania
„Wiosenny jarmark sztuk”	<ul style="list-style-type: none"> • trzy konkursy: krasomówczy „Mozaika literacka”; plastyczny „W kontakcie”, literacki „Pomniki mównią”; • wykłady stanowiące merytoryczne wprowadzenie do problematyki konkursów.
„Lato z Kopernikiem”	<ul style="list-style-type: none"> • letnia szkoła języka i kultury polskiej w Toruniu dla studentów polonistyki charkowskiej; • studencko-lektorski projekt dydaktyczny pt. „Miasto i jego mieszkańcy”; • seminarium naukowe z udziałem badaczy polskich i ukraińskich, organizowane we współpracy z pracownią <i>Słownika polszczyzny XVI wieku</i> w Toruniu.
„Jesienne zbiory”	<ul style="list-style-type: none"> • podsumowanie „Lata z Kopernikiem”: prezentacja projektu; • seminarium naukowe; • podsumowanie konkursów: publikacja prac laureatów.
„Zimowa spiżarnia”	<ul style="list-style-type: none"> • publikacja skryptu do nauczania języka polskiego jako obcego oraz monografii naukowej; • warsztaty językowe nt. polskiej kultury współczesnej dla studentów filologii polsko-ukraińskiej.

Źródło: opracowanie własne

W styczniu odbyło się kilka spotkań organizacyjnych zespołu Polskich4PórRoku, zostały opracowane regulaminy konkursów, wyznaczeni jurorzy, a zespół rozpoczął przygotowywanie materiałów dydaktycznych.

Rano 24 lutego 2022 r. w wyniku inwazji Rosji na Ukrainę uprzyświecony i w miarę stabilny świat, w którym funkcjonowaliśmy, przestał istnieć, co spowodowało konieczność przewartościowania działań. Wykonawcy projektu Polskie4PoryRoku stanęli przed dylematem: zrezygnować z jego realizacji czy w zmodyfikowanej formie kontynuować pracę. Podjęliśmy decyzję, którą z dzisiejszej perspektywy oceniamy jako

słuszną – kontynuujemy realizację projektu, zachowując jego wyjściowy cel i charakter, ale wprowadzając szereg istotnych i niezbędnych zmian organizacyjnych.

Największe zmiany wprowadziliśmy do etapu pierwszego, „Wiosennego jarmarku sztuk”. Zamiast planowanych konkursów, które z powodów oczywistych (działania wojenne, ewakuacja ludności, mobilizacja do wojska) nie mogły być przeprowadzone, zaproponowaliśmy działania, na które pomysł przyniosło samo życie i historia: opracowanie „Dziennika czasów wojny” – zbioru wypowiedzi studentów charkowskiej filologii polsko-ukraińskiej, dokumentujących ich osobiste doświadczenia oraz doświadczenia ich rodzin, związane z wybuchem wojny w Ukrainie, w tym z ewakuacją do Polski i innych krajów. „Dziennik” został opracowany z wykorzystaniem metody projektu. Był kilkietapowym działaniem wykonanym we współpracy studentów ukraińskich z polskimi, pod kierunkiem nauczycieli z Uniwersytetu W.N. Karazina. Teksty napisane przez studentów w wersjach językowych polskiej i ukraińskiej zostały opublikowane na stronie projektu Polskie4PoryRoku w czerwcu 2022 r., a studentki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika na podstawie wypowiedzi oraz zdjęć z prywatnych archiwów autorów prac przygotowały film⁸. Należy podkreślić, że studenci mocno zaangażowali się w wykonanie tego zadania projektowego, gdyż czuli rzeczywistą potrzebę opowiedzenia innym ludziom o własnej tragedii, osobistych doświadczeniach, przekazania, jak bardzo zmieniło się ich życie. Poza funkcją dokumentującą i terapeutyczną opracowanie „Dziennika” miało funkcję kształcącą. Przygotowanie tekstów w dwóch językach – po polsku i po ukraińsku – rozwinęło tłumaczeniowe umiejętności studentów, kształcone w ramach zajęć „Teoria i praktyka tłumaczenia”, znajdujących się w programie filologii polsko-ukraińskiej na Uniwersytecie im. W.N. Karazina w Charkowie.

Etap drugi projektu, „Lato z Kopernikiem”, udało się przeprowadzić zgodnie z pierwotnym planem. Było to zarazem działaniem najbardziej aktywizujące studentów charkowskiej polonistyki oraz najbardziej dla nich przydatne ze względu na możliwość podniesienia kompetencji komunikacyjnych oraz społecznych. „Lato z Kopernikiem” przewidywało bowiem przyjazd ukraińskich studentów do Torunia i udział w szkole letniej języka i kultury polskiej, a w jej ramach – realizację projektu lektorsko-studenckiego „Miasto i jego mieszkańcy”. W dalszej części artykułu skupimy się na omówieniu tej części projektu, gdyż jest ona doskonałą ilustracją tego, jak skuteczne jest podejście zadaniowe w tego rodzaju przedsięwzięciach dydaktycznych.

Analizując charakter działań, które udało się zrealizować podczas przyjazdu studentów do Torunia, pod względem celu, formy i sposobów

⁸ Dostęp do strony internetowej „Dziennika czasów wojny”: <https://polskie4poryroku.umk.pl/pages/Menu/> [05.03.2023].

porozumiewania się w języku polskim, możemy podzielić je na trzy typy: (1) w zakresie dydaktycznym, (2) prywatnego życia codziennego, (3) życia towarzyskiego.

(1) W zakresie dydaktycznym

Tutaj zaliczamy te zadania i czynności, które były świadomie ukierunkowane na proces uczenia się. Wyróżniamy wśród nich: a) przygotowanie opracowania „Miasto i jego mieszkańcy”, b) udział w programie edukacyjno-kulturalnym –wycieczkach, zwiedzaniu teatru, warsztatach filmowych, c) udział w wykładach specjalnie przygotowanych dla letniej szkoły, d) napisanie relacji o pobycie w Toruniu (fragmenty zostały wykorzystane w publikacji ewaluującej projekt Polskie4PoryRoku), e) przygotowanie przez studentów streszczeń i słowniczków polsko-ukraińskich do tekstów podręcznika „Poczytanka po godzinach”, publikacji, która w zmienionej wersji projektu zastąpiła warsztaty wyjazdowe pracowników UMK w Charkowie. Wszystkie te działania były zarazem zgodne z głównymi zasadami podejścia zadaniowego: aktywnym posługiwaniem się językiem podczas wykonania konkretnych zadań, stałym przebywaniem w naturalnym środowisku językowym, komunikowaniem się z rodzimymi użytkownikami języka, co zaowocowało doskonaleniem umiejętności zarówno receptywnych, jak i produktywnych oraz umożliwiło przyswajanie prawidłowych struktur gramatyczno-leksykalnych.

Należy zwrócić uwagę na to, że działania projektowe stworzyły warunki do stosowania metody zadaniowej również w odniesieniu do polskich uczestników projektu, a mianowicie polskich studentów, którzy w ramach praktyk zawodowych sprawowali opiekę nad studentami ukraińskimi, obsługiwali media społecznościowe projektu, tworzyli produkty audiowizualne i graficzne. Przygotowana przez studentkę lingwistyki praktycznej i *copywritingu* ewaluacja projektu będzie stanowiła podstawę jej przyszłorocznej pracy licencjackiej⁹. Takie praktyczne podejście do nauki pozwala zaangażować studentów do pracy projektowej oraz stwarza warunki zdobycia już podczas studiów doświadczenia zawodowego. Opracowane produkty mogą być z kolei włączone do portfolio dołączanego do CV, co jest niewątpliwym atutem na rynku pracy i zwiększa szansę na szybsze i lepsze zatrudnienie po studiach.

(2) W zakresie prywatnego życia codziennego

Wśród tego typu działań znajdują się te, których celem było rozwijanie umiejętności praktycznych (społecznych) związanych z organizacją pobytu w Polsce oraz rozwiązywaniem problemów dnia codziennego. Tu wymienimy np. zakwaterowanie w akademiku, odbiór diet pobytowych w banku, założenie konta w banku, zakupy w sklepach, zamówienie biletów długookresowych w biurze komunikacji miejskiej. Konieczność komunikowania się

⁹ Dostęp do opracowania ewaluacyjnego: <https://polskie4poryroku.umk.pl/pliki/ewaluacja%20projektu%20Polskie4PoryRoku-31-12-2022.pdf> [05.03.2023].

w prawdziwych sytuacjach życiowych znakomicie służy utrwalaniu określonego słownictwa, struktur gramatycznych i formuł grzecznościowych. Motywacja do doskonalenia znajomości języka obcego w podobnych sytuacjach wzrasta kilkukrotnie, ponieważ studenci doświadczają tego, że ich błędy albo nieznaną pewnego słownictwa mogą powodować zakłócenia komunikacji, nieporozumienia, sytuacje komiczne, a nawet uniemożliwia otrzymania usługi. W takich warunkach język polski z abstrakcyjnego przedmiotu w sali uniwersyteckiej, kojarzonego z licznymi ćwiczeniami czy trudną wymową przekształca się w narzędzie umożliwiające funkcjonowanie (przetrwanie) w nowych okolicznościach społecznych. Staje się sprzymierzeńcem studenta w zmniejszaniu naturalnej bariery między „swoimi a obcymi”, pozwala także na podejmowanie nowych działań.

(3) W zakresie życia towarzyskiego

Jako osobny typ działań wyodrębniamy sytuację komunikacji między studentami polskimi a ukraińskimi, która odbywała się nie tylko w trakcie wykonywania zadań projektowych, jak gdyby „narzuconych” przez organizatorów, ale w czasie wolnym, podczas wspólnego wypoczynku. Taka niesformalizowana i niewymuszona komunikacja jest bezcennym doświadczeniem językowym ze względu na to, że studenci w swoim środowisku bez obecności wykładowców mogli się czuć swobodniej, co ułatwiało wymianę informacji, poglądów, stanowisk, ośmielało do zadawania pytań dotyczących życia prywatnego, które raczej nigdy nie zostałyby skierowane do lektorów języka polskiego. Także takie sytuacje komunikacyjne stwarzają najbardziej naturalne warunki do poznania przez ukraińskich studentów słownictwa slangowego, potocznego, które jest częścią każdego języka i które pomaga w pewnych sytuacjach ożywić język, uczynić go bardziej ekspresywnym.

3. PROJEKT STUDENCKO-LEKTORSKI „MIASTO I JEGO MIESZKAŃCY”

Za zadanie projektowe, które naszym zdaniem najlepiej aktywizowało studentów, a zarazem umożliwiało szybki przyrost kompetencji komunikacyjnych i społecznych, uznajemy realizację projektu studencko-lektorskiego, w ramach którego powstała pomoc dydaktyczna do nauki polszczyzny pt. „Miasto i jego mieszkańcy”.

Od początku planowania szkoły letniej w Toruniu mieliśmy na uwadze potrzebę opracowania takiego programu pobytu studentów w Polsce, który przyniósłby jak najwięcej korzyści przede wszystkim w zakresie doskonalenia języka polskiego. Tak pojawił się pomysł zadania, które studenci ukraińscy musieliby

robić wspólnie ze studentami polskimi i którego efektem byłby jakiś „namacalny” produkt. Przygotowanie dwujęzycznej publikacji dydaktycznej „Miasto i jego mieszkańcy”, zawierającej teksty, zdjęcia oraz linki do materiałów audio, video i dodatkowych ćwiczeń, oprócz widocznej korzyści w postaci książki, która powstała w wyniku ożywionych dyskusji pomiędzy polskimi a ukraińskimi studentkami uczestniczącymi w warsztatach językowych, miało też służyć koncentracji uwagi i pracy studentów wokół konkretnego celu nie tylko podczas pobytu w Toruniu, ale także długo przed jego rozpoczęciem, gdyż wśród przygotowawczego etapu pracy nad podręcznikiem było przemyślenie zawartości pomocy dydaktycznej, a także rozpoczęcie gromadzenia materiałów – tekstów czy zdjęć. Z kolei prace redakcyjne trwały także długo po wyjeździe studentów z Torunia. Niżej zaprezentujemy etapy wykonania tego zadania oraz krótko omówimy otrzymany w jego wyniku produkt – pomoc dydaktyczną do nauki języka polskiego dla osób ukraińskojęzycznych „Miasto i jego mieszkańcy”.

(1) Przygotowanie do wykonania zadania

Już na początku lutego założyliśmy grupę w internetowym komunikatorze „Telegram”, do której dołączyliśmy studentów wybranych do uczestnictwa w szkole letniej. Celem grupy była wymiana pomysłów oraz omawianie wszystkich kwestii związanych ze zgromadzeniem materiałów do przyszłego podręcznika. Grupa służyła również do komunikowania się po polsku, podwyższania umiejętności językowych studentów, gdyż nad poprawnością wypowiedzi studenckich zawsze czuwali lektorzy języka polskiego polonistyki charkowskiej, w tym rodzimy użytkownik polszczyzny.

(2) Realizacja zadania

Po przybyciu do Torunia studenci pod okiem wykładowców przez dwa tygodnie (w tym 20 godzin zajęć zorganizowanych w sali komputerowej i w bibliotece na Wydziale Humanistycznym UMK) aktywnie rozbudowywali zawartość książki: dobierali niezbędne słownictwo do każdego z tematów, wyszukiwali odpowiednie teksty, tworzyli ćwiczenia, gromadzili zdjęcia do rozdziałów. Zebrany materiał został następnie uzupełniony i opracowany graficznie przez studentki lingwistyki praktycznej i *copywritingu* na Wydziale Humanistycznym UMK w ramach praktyk zawodowych. Nad przygotowaniem całości czuwali natomiast pracownicy naukowo-dydaktyczni z obu partnerskich uczelni oraz wydawca.

W grudniu 2022 r. podręcznik został opublikowany w całości na stronie internetowej projektu¹⁰, a informacja o możliwości jego pobrania została upowszechniona w różnych mediach społecznościowych. Osoby, które pobrały książkę, zostały poproszone o wypełnienie bardzo krótkiej ankiety. Do 23 grudnia odpowiedzi udzieliło 61 osób. Większość z nich pobrała podręcznik z zamiarem wykorzystania go do nauczania języka polskiego.

¹⁰ Dostęp: https://polskie4poryroku.umk.pl/pages/Miasto_i_jego_mieszkancy/ [05.03.2023].

(3) Produkt

Książka składa się z 14 rozdziałów tematycznych, dotyczących zagadnień ważnych w życiu codziennym mieszkańców typowego miasta. Są tu takie tematy, jak: „Na ulicy”, „W przychodni lekarskiej”, „Na poczcie”, „Na uniwersytecie”, „Na posterunku policji”, „Na hali sportowej”, „W parku”, „W banku”, „W szkole i przedszkolu”, „Środki transportu”, „Na lotnisku”, „Instytucje kultury”, „W restauracji”, „Przydatne słownictwo miejskie”. Dodatkowym elementem książki jest rozdział „Miasto w literaturze”, zawierający fragmenty utworów literackich, których akcja rozgrywa się w Toruniu.

Każdy rozdział zawiera tekst o charakterze użytkowym (za materiał źródłowy posłużyły tematyczne strony internetowe), ćwiczenia nawiązujące do tekstu (np. uzupełnianie luk, podpisywanie obrazków, testy, dopasowywanie pojęć do objaśnień, tworzenie wypowiedzi pisemnych), słowniczek pojęć tłumaczonych z języka ukraińskiego na język polski oraz przydatne zwroty i zdania, które faktycznie pełnią funkcję rozmówek. Książka jest bogato ilustrowana zdjęciami, które nie tylko ułatwiają naukę trudniejszego materiału leksykalnego, ale również prezentują urokliwe zakątki Torunia. Na końcu podręcznika znalazł się „Klucz odpowiedzi”.

Publikacja jest kierowana głównie do studentów uczelni charkowskiej oraz studentów innych uczelni ukraińskich, na których są lektoraty języka polskiego lub polonistyki. Mogą z niej korzystać także inni uczący się polskiego, np. uczniowie najstarszych klas szkół średnich. Publikacja została pomyślana jako uzupełnienie podręczników kursowych do nauki języka polskiego na poziomach B1–B2. Dzięki ukraińsko-polskim słowniczkom pojęć, listom przydatnych zwrotów oraz zawartych w „Kluczu odpowiedzi” rozwiązaniom ćwiczeń można z niej korzystać nie tylko pod kierunkiem nauczyciela, ale także samodzielnie.

(4) Ewaluacja

Przebiegała dwutorowo. Po pierwsze, uczestniczki projektu zostały poproszone o dokonanie oceny swojego udziału w projekcie. W tym celu wypełniły ankietę, w której zostały zapytane o jakość zajęć dydaktycznych i aktywności kulturalnych zaproponowanych podczas szkoły letniej oraz o skomentowanie udziału w projekcie. Poniżej przedstawiamy wybrane komentarze z ankiet.

1. „Osobiście ja nigdy nie zastanawiałam się nad tym, jaki długi, trudny, ale jednocześnie ciekawy jest proces tworzenia podręcznika. Podczas zajęć pracowaliśmy nad układaniem słownika na każdy temat. Dla mnie to było najciekawsze, bo w ten sposób znacznie poszerzyłam swoje słownictwo języka polskiego”;
2. „Wspólne przygotowywanie materiałów pozwoliło nam rozszerzyć swoją wiedzę i poznać światopogląd Polaków, a także zanurzyć się w polską kulturę, odkryć język

polski od innej strony. Najbardziej spodobało mi się opracowywanie tematu „Na ulicy”, ponieważ opisywaliśmy wszystko, co każdego dnia nas otacza”;

3. „Zawsze interesowało mnie polskie prawo. Proces tworzenia podręcznika zainspirował mnie do tego, żeby kontynuować poszerzanie swojej wiedzy w tym kierunku. W ten sposób zostałam tłumaczem dokumentów sądowych dla obcokrajowców!”

(Ewaluacja projektu... 2022, s. 97–99)

Po drugie, osoby pobierające podręcznik ze strony internetowej projektu zostały poproszone o określenie sposobu wykorzystania materiału oraz o pozostawienie komentarzy o samej książce. W ankietach zadeklarowano chęć korzystania z opracowania zarówno podczas lekcji pod kierunkiem nauczyciela, jak i w ramach samodzielnej nauki, np.:

To po prostu idealny podręcznik dla obcokrajowców, pięknie zrobiony, słowniczek bomba!!!”; „Dziękuję serdecznie za możliwość korzystania z podręcznika! Akurat potrzebowałam podobnego wydania. Jestem pewna, że będzie pomocny jak dla moich uczniów, tak i dla mnie osobiście, dla wzbogacenia mojej wiedzy w języku polskim.

(Ewaluacja projektu... 2022, s. 102–103)

Już po zakończeniu projektu, z pewnego dystansu, uświadomiliśmy sobie, że opracowany w ramach projektu podręcznik z powodzeniem może być wykorzystywany także przez Polaków, którzy chcieliby poznać podstawową leksykę ukraińską. W związku z wojną rosyjsko-ukraińską i przybyciem uchodźców z Ukrainy wzrosło zapotrzebowanie na tego rodzaju materiały, które ułatwiałyby codzienną komunikację Polaków z Ukraińcami, a więc komunikację w przestrzeni miejskiej. Jest to niewątpliwie dodatkowa wartość zrealizowanego projektu. Ponadto w przyszłości chcielibyśmy kontynuować projekt poprzez opracowanie materiału dydaktycznego podobnie umieszczonego w przestrzeni miejskiej, tym razem ukraińskiej.

4. PODSUMOWANIE

Podsumowując, warto podkreślić, że podejście zadaniowe w podobnego rodzaju projektach sprawdza się w całej rozciągłości, czego dowodem są przede wszystkim postępy studentów polonistyki charkowskiej w doskonaleniu znajomości języka polskiego. Wszystkie działania zrealizowane w ramach projektu „Polskie cztery pory roku w Charkowie” przyczyniły się do wzrostu

zainteresowania polską kulturą, historią, językiem oraz udowodniły, że nauka języka polskiego może być ciekawa, żywa, pełna pozytywnych emocji, bogata w nowe znajomości, owocna w twórczość i kreowanie czegoś nowego w gronie dobrych przyjaciół.

Mamy nadzieję, że nasze doświadczenie wykorzystania podejścia zadaniowego w ramach projektu „Polskie cztery pory roku w Charkowie” posłuży przyszłym teoretykom i praktykom nauki języka polskiego jako obcego jako podstawa do badań i jako materiał, na którym można się oprzeć przy planowaniu podobnego rodzaju projektów. Choć projekt był kierowany do studentów i pracowników naukowych z Ukrainy, to jego rezultaty mogą być wykorzystywane nie tylko w trakcie kształcenia tej konkretnej grupy odbiorców, ale z powodzeniem mogą służyć innym osobom uczącym się (lub uczącym innych) języka polskiego. Z jednej strony mogą oni korzystać z powstałych w ramach projektu i udostępnionych materiałów (nagrania wideo, podręczniki, czytanki, dziennik czasów wojny, zbiorcze repozytorium zasobów online), z drugiej zaś powstałe materiały mogą być dobrym punktem odniesienia przy tworzeniu podobnych treści w przyszłości. Doświadczenie zdobyte przez organizatorów i realizatorów projektu może być z powodzeniem wykorzystywane w realizacji innych tego typu działań.

BIBLIOGRAFIA


- Ellis R., Skehan P., Li Sh., Shintani N., Lambert C., 2019, *Task-Based Language Teaching. Theory and Practice*, Cambridge.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Ewaluacja projektu polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią, 2022, <https://polskie4poryroku.umk.pl/pliki/ewaluacja%20projektu%20Polskie4PoryRoku-31-12-2022.pdf> [05.03.2023].
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Góralczyk-Mowczan P., 2017, *Letnia szkoła języka polskiego i kultury polskiej w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE – podsumowanie trzech lat doświadczeń*, w: R. Maćkowiak, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 23–29.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Jaroszyński A., 1990, *Kursy języka polskiego i kultury polskiej dla studentów zagranicznych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim 1974–1987*, „Studia Polonijne”, t. 13, s. 153–166.

- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie: Podręcznik dla szkół wyższych*, Kijów.
- Kryg H., 2022, *Aspekt czasownika w perspektywie nauczania języka polskiego jako obcego osób pochodzenia niemieckiego i wschodniosłowiańskiego*, nieopublikowana rozprawa doktorska, napisana pod kier. D. Wiśniewskiej i W. Hofmańskiego, Poznań.
- Róg T., 2021, *Podejście zadaniowe: założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, 4/21, s. 97–108.
- Sałęga-Bielowicz B., Bucko D., Rogala D., 2012, *Kultura popularna w podejściu zadaniowym: realizacja projektu „Subiektywna mapa studentów Szkoły Letniej 2010”*, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego: materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 41–55.
- Wawrzeń M., 2017, *Chrzęszcz w Szczawnicy: kilka słów o metodzie projektu jako zadaniowej formie pracy*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 311–324.
- Wojtoń R., 2010, *Szkola letnia oraz Spotkania z tradycją jako sposoby promocji języka i kultury polskiej*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 141–144.

Netografia:

<https://polskie4poryroku.umk.pl/pages/Menu/> [05.03.2023].

Anna Rabczuk¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9161-4926>

DZIAŁANIA MEDIACYJNE PRZEZNACZONE DLA POZIOMU C1 – IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Streszczenie: Mediacja, działania i strategie mediacyjne stały się ważnym zagadnieniem zarówno w refleksji naukowej, jak i w praktyce glottodydaktycznej. W środowisku glottodydaktycznym raczej panuje zgoda co do tego, że w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego z 2003 r. nie poświęcono tym elementom, składającym się na biegłość językową, należnego miejsca. Dokładna ich deskrypcja, znajdująca się w tomie uzupełniającym (CEFR–CV) wydanym przez Radę Europy w 2020 r., sprawiła, że coraz więcej glottodydaktyczek i glottodydaktyków uwzględnia rozwój kompetencji mediacyjnej w swojej działalności naukowej i dydaktycznej. Celem artykułu jest omówienie wybranych teorii związanych z mediacją, a następnie przełożenie ich na działania praktyczne na lektoracie języka polskiego jako obcego (jpjo). Przedstawiono autorskie zadania mediacyjne, które zostały zrealizowane ze studentkami i studentami na poziomie C1 z wykorzystaniem metody *case study*. Następnie przeanalizowano wyniki mikrobadań ankietowego przeprowadzonego wśród osób wykonujących ww. zadania. Recepcja działań mediacyjnych prowadzi do konkluzji, które warto wziąć pod uwagę w praktyce glottodydaktycznej. Wnioski z badania dotyczą zarówno samego konstruowania zadań mediacyjnych (warto wprowadzić do nich elementy oddziałujące dobrze jest zapoznać je z ideą przyświecającą takiej aktywności i wykonać zadania wprowadzające w rozwijanie kompetencji mediacyjnej).

Słowa kluczowe: mediacja, działania mediacyjne, zadania mediacyjne, mediacja na lektoracie jpjo, strategie mediacyjne, ESOKJ, poziom C1, case study

¹ anna.rabczuk@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

MEDIATION ACTIVITIES AIMED AT C1 LEVEL – PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstract: Mediation, mediation activities, as well as mediation strategies, have become an important issue in both scientific reflection and foreign language teaching practice. The vast majority of researchers agree that the Common European Framework of Reference for Languages (2001) does not give these elements of language proficiency their proper place. Their precise description — contained in the CEFR *Companion Volume* published by the Council of Europe in 2020 — encouraged more and more linguists and practitioners of foreign language teaching to take into account the development of mediation competence in their scientific and didactic activities. The aim of this article is to discuss selected theories related to mediation in Polish language classes with foreigners, and then incorporate them into practical activities. The author describes her own mediation tasks that she carried out with students at C1 level, using the case study method. Later, she analyzes the results of a micro-survey conducted among the participants. Their reception of mediation activities leads to conclusions that may be useful when creating subsequent mediation tasks. The conclusions from the study concern both the construction of mediation tasks (it is worth introducing elements that affect emotions and competitive ones), as well as the preparation of people participating in their implementation; it is worth familiarizing them with the idea behind such activity and carrying out tasks introducing the development of mediation competence.

Keywords: mediation, mediation activities, mediation tasks, mediation in Polish as a foreign language class, mediation strategies, CEFR, level C1, case study

1. WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest analiza teoretycznych podstaw działań mediacyjnych rekomendowanych w nauczaniu języków obcych oraz próba przełożenia elementów definicyjnych na praktykę glottodydaktyczną (nauczanie jpjo). Na początku tekstu zreferowano krótko najważniejsze ustalenia dotyczące działań mediacyjnych w dokumentach Rady Europy. Następnie zaproponowano wybór jednej definicji mediacji, która może pomóc w konstruowaniu autorskich zadań rozwijających kompetencję mediacyjną adeptek i adeptów polszczyzny na poziomie zaawansowanym – C1. W dalszej części rozważań przedstawiono także wymogi stawiane dobrym zadaniami mediacji (ZM). Po refleksji teoretycznej zaprezentowano implikacje praktyczne – jest to omówienie autorskich zadań mediacyjnych zrealizowanych w heterogenicznej narodowościowo grupie studentek i studentów oraz analiza perspektywy uczących się oparta na wypełnionych przez nich ankietach. Wnioski płynące z tego badania, przedstawione

w końcowej części artykułu, mogą być przydatne w konstruowaniu zadań mediacyjnych, a także sygnalizują rozmaite problemy, z którymi warto się zmierzyć, chcąc rozwijać zdolności mediacyjne uczących się.

2. PRZEGLĄD STANOWISK BADACZEK I BADACZY NA TEMAT MEDIACJI W DOKUMENTACH RADY EUROPY

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. (polskie tłumaczenie z 2003 r.) mediacji nie poświęca się jeszcze aż tak dużo uwagi, o czym pisze co najmniej kilkoro polskich badaczy – Grażyna Zarzycka (2018), Iwona Janowska i Marta Plak (2021, s. 142), Waldemar Martyniuk (2021, s. 3, 5, 7). Pierwsza z naukowczyń, analizując odpowiednie fragmenty ESOKJ, konstatuje, że działania mediacyjne zostały tam sprowadzone do przekształcania tekstów. Definicja mediacji wraz z opisem strategii zajęła nieco ponad stronę „co trzeba uznać za wyjątkowo lakoniczne i zdecydowanie niewystarczające omówienie”, podsumowuje językoznawczyni (Zarzycka 2018, s. 123). Zwraca też uwagę na bardzo istotną kwestię, a mianowicie na fakt, że w omawianym dokumencie w ogóle nie pojawiają się nawiązania do zagadnienia mediacji kulturowej. Odzwierciedlenie takiego stanowiska można znaleźć w publikacji z 2004 r. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, w którym eksperci z Europejskiego Centrum Języków Współczesnych, czyli Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier i Hermine Penz, zauważyli, że mediacja w ESOKJ u została przedstawiona w sposób ograniczony. Ich zdaniem sprowadzenie jej jedynie do ustnych i pisemnych przekładów przesłania istotę wszelkich działań interkulturowych. Te zaś zwykle wymagają uruchomienia szeregu kompetencji związanych ze świadomością różnic międzykulturowych, z umiejętnościami heurystycznymi i interkulturowymi, z cechami osobowości, kompetencją interpersonalną i społeczną (*savoir-être*) (Zarate i in. 2004, s. 12), tak żeby doszło do porozumienia między osobami kierującymi różnymi systemami wartości. Grażyna Zarzycka, analizując wypowiedzi wspomnianych ekspertów, dodaje, że

w koncepcji mediacji zawartej w ESOKJ nie wzięto pod uwagę wielowymiarowości komunikacji, wyrażającej się choćby w skomplikowanej naturze negocjowania, jak też pominięto społeczny aspekt mediacji, który przecież jest akcentowany w rozmaitych dziedzinach (dyscyplinach), w których mediacja jest stosowana.

(Zarzycka 2018, s. 123)

Istotnie, w ESOKJ z początków XXI w. wyróżnia się językowe działania mediacyjne i także strategie, niemniej stanowią one jeden z wielu innych wyróżników – występują obok receptywnych, produktywnych i interakcyjnych działań językowych i strategii. Ich praktyczna realizacja sprowadza się głównie do tłumaczeń ustnych i pisemnych, parafraz, streszczania, podsumowania i innych tego typu aktywności, mających na celu umożliwienie wglądu do danego tekstu osobom, które z różnych powodów nie mają do niego dostępu (ESOKJ 2003, s. 24). Można więc podsumować, że w ówczesnym postrzeganiu biegłości językowej działania mediacyjne interpretowano jako przetwarzanie tekstów na potrzeby osób, które same nie mogą obcować z oryginałem. Takie podejście skrytykował również Waldemar Martyniuk (2021), podkreślając, że choć mediacja – obok różnojęzyczności i kompetencji ogólnych (*savoirs*) – jest jednym z głównych elementów wyznaczających opanowanie języka w ESOKJ z 2003 r. (czy z 1998 r. w pierwotnej wersji), to podobnie jak inne wyżej wymienione sprawności nie była odpowiednio rozwinięta, a więc i stosowana w praktyce.

Zdaniem Iwony Janowskiej i Marty Plak mediacja została omówiona w sposób pogłębiony dopiero w tomie uzupełniającym (CEFR–CV), wydanym przez Radę Europy w 2020 r. Autorki konstatują, że „w trakcie prac dostosowujących opis kształcenia językowego do rzeczywistości okazała się [ona] jądrem procesu komunikacji w środowiskach wielo- i różnojęzycznych” (Janowska, Plak 2021, s. 142). Pogląd ten podziela Waldemar Martyniuk, pisząc o doniosłości rozważań teoretycznych przedstawionych w wymienionym tomie. Badacz tak podsumował zawarte w nich refleksje i ustalenia: „stanowią próbę dalszego rozwinięcia wspomnianych już «zaniedbanych» koncepcji różnojęzyczności i mediacji – przy czym ta ostatnia została zdefiniowana na nowo jako kluczowy tryb używania języka, a w szerszym znaczeniu – kluczowa funkcja edukacji” (Martyniuk 2020, s. 7). Podobne stanowisko prezentują autorzy książki *Education, mobility, otherness. The mediations functions of school* (Coste, Cavalli 2015).

Pracom poświęconym uwydatnieniu znaczenia mediacji w edukacji przewodniczyli Brian North i Enrika Piccardo. Zadaniem ich zespołu było m.in. opracowanie skal dla mediacji komunikacyjnej, które nie odbiegałyby zakresem od wskaźników biegłości przygotowanych wcześniej dla pozostałych trzech sposobów posługiwania się językiem (receptji, produkcji i interakcji). Postawienie takiego celu wydaje się naturalne nie tylko z powodów formalnych, ale i pragmatycznych. Obserwacja zmian zachodzących w ciągu ostatnich lat w zakresie komunikacji we współczesnym, wielokulturowym świecie, prowadzi do konkluzji, że mieszanie się języków, tworzenie się rozmaitych idiolektów bazujących na różnych językach (szczególnie

w międzynarodowych związkach partnerskich²), negocjowanie i wspólne budowanie znaczeń stają się codzienną praktyką. Nie można więc pominąć tego aspektu w projektowaniu nowoczesnych zadań językowych, które wyposażają uczących się w narzędzia adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości.

O tym, w jak wielowymiarowy sposób w najnowszych dokumentach Rady Europy opisano mediację, strategie i działania mediacyjne, świadczy przedstawiona wielość skal. Wspomniane badaczki w *Działaniach mediacyjnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* wyliczają, że w tomie uzupełniającym pojawia się opis dziesięciu działań mediacyjnych i pięciu strategii mediacyjnych. Wszystkie one są dodatkowo opatrzone tabelami z zeskalowanymi wskaźnikami (Janowska, Plak 2021, s. 8, 82, 188, 205). Martyniuk docenia tak wielostronny charakter tego nowego podejścia, konstatując:

W finalnej wersji *CEFR Companion Volume* (2020) skale mediacyjne zostały uporządkowane i przedstawione w inny sposób, mniej jednoznacznie związany z teoretyczną koncepcją edukacyjną zaproponowaną przez Coste i Cavalli, jednak wciąż wyraźnie – jak już pokazują same ich nazwy – wskazują one na uniwersalną wartość edukacyjną sprawności językowej, wykraczającą zdecydowanie poza dziedzinę uczenia się, nauczania i oceniania znajomości języków obcych.

(Martyniuk 2021, s. 10)

Działania mediacyjne, które nie ograniczają się do przetwarzania językowego tekstu, a więc mają dużo szersze niż *stricte* lingwistyczne zastosowanie, to aktywności wynikające z definicji mediacji pojęciowej. Wiążą się one ze współpracą w danej grupie, polegają na ułatwianiu współdziałania i interakcji w pracy zespołowej, prowadzą do wspólnego tworzenia znaczeń, ale także dotyczą zarządzania interakcją, zachęcają do podejmowania dialogu. Innym elementem, wychodzącym poza ramy klasycznie rozumianej biegłości językowej, jest mediacja komunikacyjna. Do jej zadań należą m.in. takie aktywności, jak tworzenie przestrzeni różnokulturowej, pośredniczenie w nieformalnych rozmowach, w tym pomoc przy podejmowaniu delikatnych tematów czy wyjaśnianiu nieporozumień. Tworząc ZM na zajęcia lektoratowe, idealnie byłoby uwzględnić przedstawioną złożoność działań mediacyjnych, a przynajmniej

² Warto zapoznać się z kilkoma wybranymi przykładami takich słów zaczerpniętych z języków par międzynarodowych: „Na śniadanie zjemy skramblecznicę” (czyli jajecznicę w związku polsko-brytyjskim); „Ich koche cie” (czyli polsko-niemieckie wyznanie miłości, oparte na grze słów, gdzie niemiecki czasownik *kochen* oznacza *gotować*, ale zakładamy, że jest użyty w polskim znaczeniu *kochać*; „Elskanku minn” (oznaczające „Kochanie” w związku polsko-islandzkim, gdzie w języku islandzkim *Elskan minn* oznacza *Mój Kochany, Moja Kochana*, dosłownie *Moja miłość*).

wybrane jej aspekty. Ważną kwestią jest także przesunięcie akcentów z poprawności językowej w kierunku osiągnięcia celu, jakim zwykle jest wsparcie komunikacji między osobami niemającymi dostępu do tych samych źródeł informacji. Janowska i Plak, podczas omawiania specyfiki zadań *Task-Based Language Teaching* (TBLT) (2021, s. 177–178), podkreślają zbieżność ich kryteriów oceny z tymi, jakie zastosujemy do ZM, stwierdzają bowiem, że:

najważniejszym kryterium oceny zadania jest osiągnięcie celu/rezultatu. Ocenie podlega nie tylko to, czy zdający użyli stosownych sformułowań, poprawnych językowo, ale przede wszystkim to, czy potrafili zrealizować postawione przed nimi zadanie.

(Janowska, Plak 2021, s. 178)

W innym miejscu badaczki wzmacniają powyższą opinię, konstatując, że

ewaluacja zadań mediacji językowej musi się opierać na innych kryteriach niż w przypadku konwencjonalnych zadań produkcji językowej. Dobrze wykonane zadanie mediacji to nie takie, które cechuje nienaganna poprawność językowa, ale takie, w którym wypowiedź w języku obcym jest precyzyjna pod względem treści i komunikacyjnie odpowiednia. Kryteria oceny powinny się różnić w zależności od zadania – a właściwie jego polecenia.

(Janowska, Plak 2021, s. 164)

3. DEFINICJA MEDIACJI I WYMOGI STAWIANE ZADANIOM MEDIACYJNYM

Autorki *Działań mediacyjnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* przytaczają i omawiają w swoich rozważaniach wiele definicji mediacji. Zważywszy na cel tego artykułu, a więc na implikacje praktyczne, pomocne w tworzeniu autorskich ZM, należy wybrać taką definicję, która stanie się dla lektorek i lektorów swoistym drogowskazem. Grecka badaczka Maria Stathopoulou definiuje mediację w następujący sposób:

Mediacja to umiejętność uczestniczenia w działaniu międzykulturowym, które polega na przekazywaniu informacji z jednego języka na drugi w określonym celu. W procesie tym mediator aktywizuje i wykorzystuje swoją wiedzę językową i kulturową oraz umiejętność jednoczesnego czerpania z różnych zasobów językowych i kulturowych. Jednakże zdolność użytkownika języka do mediacji to nie tylko biegle

posługiwanie się dwoma językami. Ważna jest tu także umiejętność selekcji i wyboru z repertuaru możliwych znaczeń tego, które mediator uzna za właściwe, oraz przekazywanie informacji zgodnie z regułami i założeniami sytuacji komunikacyjnej. Umiejętność prowadzenia mediacji przejawia się nie tylko w radzeniu sobie z wymaganiami zadania, w użyciu odpowiednich struktur językowych, ale również w stosowaniu takich strategii mediacyjnych, które sprzyjają realizacji zadania, a tym samym przyczyniają się do sukcesu mediacji, do osiągnięcia zakładanego rezultatu.

(Janowska, Plak 2021, s. 140)

Najważniejsze wnioski – jeśli chodzi o tworzenie własnych ZM – płynące z tej definicji są następujące. Po pierwsze, ZM powinno opierać się na działaniu międzykulturowym, czyli osobami biorącymi udział w osiągnięciu porozumienia muszą być przedstawicielki/przedstawiciele różnych kultur. Po drugie, celem komunikacji tych osób powinno być wypełnienie luki informacyjnej, która powstała na skutek posługiwania się różnymi językami i/lub różnymi systemami wartości kulturowych. Po trzecie, mediatorzy muszą wykazać się umiejętnością selektywnego podejścia do przekazywanych im treści tak, aby doszło do porozumienia między stronami niemającymi dostępu do tych samych informacji ze względu na brak znajomości tych samych języków. To wybiórcze tłumaczenie, przetwarzanie usłyszanych czy przeczytanych tekstów wiąże się z korzystaniem z odpowiednich strategii, takich jak np. czerpanie z uprzednio nabytej wiedzy, dopasowywanie języka do sytuacji, upraszczanie komunikatu. Pierwotnie zaś mediatorzy i mediatorzy muszą podejmować decyzje, co należy przetłumaczyć, a co można pominąć; zrozumieć istotę problemu danej sytuacji komunikacyjnej i odpowiednio zinterpretować oraz uwzględnić potrzeby obu stron.

Te ogólne ustalenia pozwalają autorkom i autorom ZM nakreślić tło, wyznaczyć główne cele działań i określić rolę osób mediujących. Szczegółowe wymogi stawiane omawianym typom zadań umożliwiają sprawdzenie, czy wszystkie najważniejsze kwestie zostały w nich uwzględnione. Alexander Pfeiffer zaproponował kryteria dobrego ZM (Pfeiffer 2013, s. 52). Według badacza powinno ono 1) dotyczyć zainteresowań osób uczących się; 2) być adekwatne do poziomu opanowania języka; 3) precyzyjnie opisywać sytuację, w której dane działanie mediacyjne będzie miało miejsce; 4) odpowiadać na potrzeby stron w danej sytuacji komunikacyjnej; 5) być opatrzone dokładnym i jasnym poleceniem; 6) być osadzone w środowisku interkulturowym i zawierać takie treści; 7) nawiązywać do zagadnień poruszanych na lektoracie tak, aby przygotowanie się do jego wykonania nie wymagało używania słowników czy innych tego typu pomocy; 8) mieć klarownie sprecyzowane kryteria oceny i zakładać elastyczność, jeśli zadanie wymagałoby wprowadzenia zmian (za: Janowska, Plak 2021, s. 154). Z kolei Maria Stathopoulou (2015, s. 62),

wymieniając cechy dobrego ZM, zwraca uwagę na to, że musi ono nawiązywać do potrzeb i celów uczących się. Autor/ka takiego materiału dydaktycznego powinien/powinna zastanowić się również nad tym, kiedy i po co uczący się mieliby podejmować się działań mediacyjnych, jakie zadania doprowadzą ich do realizacji wyznaczonego celu oraz jakie teksty będą musieli przetworzyć (Janowska, Plak 2021, s. 153–154).

Przedstawione w tej części artykułu wytyczne mają na celu wsparcie kreatywności autorek i autorów zadań mediacyjnych, a także wskazanie aspektów, które należy uwzględnić w przygotowywaniu własnych materiałów dydaktycznych służących rozwijaniu kompetencji mediacyjnej.

4. CASE STUDY

4.1. REALIZACJA AUTORSKICH ZADAŃ MEDIACYJNYCH

Działania mediacyjne, które są przedmiotem niniejszych rozważań, zostały zrealizowane od lutego do kwietnia 2023 r. w heterogenicznej narodowościowo grupie lektoratowej na poziomie C1 na Uniwersytecie Warszawskim. Siedemnaścioro studentów reprezentowało takie kraje, jak: Białoruś, Ukraina, Chiny, Niemcy, Belgia i Holandia. Liczbowo w grupie nieznacznie przeważały kobiety, a średnia wieku wynosiła 22 lata. Na początku semestru poinformowano uczestniczki i uczestników, że do różnych zadań rozwijających ich biegłość językową będą włączane ZM. Pierwszym zadaniem przygotowującym do tego nowego typu aktywności była dyskusja na temat definicji rzeczownika „miłość” i czasownika „kochać”. Cały moduł realizowany w powalentyńkowym okresie dotyczył wyrażania uczuć, miłości i rozmaitych typów związków, które możemy zaobserwować we współczesnych czasach. Zadanie związane z definiowaniem polegało najpierw na przeczytaniu różnych opinii na temat miłości, zaczerpniętych z literatury pięknej z rozmaitych kręgów kulturowych, z wypowiedzi dzieci i znanych osób. Następnie studentki i studenci wyrażali własne poglądy. W odniesieniu do tych cytatów, mówili, z którymi fragmentami tekstów się (nie) zgadzają i uzasadniali swoje stanowisko. Już na tym etapie można było zauważyć różnorodność argumentów i przekonań, co było pomostem do kolejnego zadania. Na zajęciach odczytano definicje wyrazów „miłość” i „kochać” z *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* (Żmigrodzki 2018), a następnie studentki i studenci skomentowali je i porównali zakresy znaczeniowe tych słów z tymi, które znaleźli w słownikach swoich języków

natywnych. Każda osoba musiała znaleźć odpowiednie definicje w słowniku swojego języka ojczystego, przetłumaczyć wybrane przez siebie fragmenty tak, żeby wspólnie ustalić, czym są desygnaty wspomnianych wyrażen. To przygotowujące ZM wywołało wiele emocji i żywą dyskusję. Studentki i studenci nierzadko dziwili się, jak różnie te uniwersalne uczucia są opisywane w innych językach. Przykładowo – Ukrainka nie sądziła, że w języku polskim, inaczej niż w ukraińskim, tym samym czasownikiem „kochać” opisujemy uczucie do rodziców, dziecka, Boga, ojczyzny i partnera. W jej języku na potrzeby romantyczne używa się innego wyrazu. Belg z kolei uświadomił sobie, że w niderlandzkim bardzo często używa się angielskiego *I love you*, którym wyraża się po prostu pozytywne, niekoniecznie głębokie, uczucia do kolegów, koleżanek czy przyjaciółek i przyjaciół, ale jeśli wiąże się z kimś poważne plany, wtedy zdecydowanie wyznaje się miłość po niderlandzku. Refleksji było o wiele więcej, jednak to, co dla nas jest istotne, to fakt, że takie proste działanie wymagało prymarnie uruchomienia rozmaitych kompetencji językowych, a ostatecznie studentki i studenci zostali postawieni w roli mediatorów i mediatorów albo przynajmniej zaczęli być do nich przygotowywani. Musieli bowiem wyselekcjonować te elementy definicji w językach rodzimych, które uznali za istotne ze względu na cel komunikacji, a tym było sprawdzenie, jakie są zakresy semantyczne analizowanych leksemów w różnych kulturach, porównanie ich ze sobą, wyciągnięcie wniosków, negocjowanie znaczeń również po to, by lepiej poznać siebie, swój język i swoją kulturę, a także poglądy, języki i kultury koleżanek i kolegów. Równocześnie studentki i studenci wyzwalali wiele działań mediacyjnych takich, jak np. przekazywanie informacji z języka niedostępnego dla większości grupy, współpraca w grupie nawet na poziomie wewnątrzjęzykowym, kiedy to Chinki i Chińczycy ustalali, jak przetłumaczyć daną treść na język polski. Wszyscy niewątpliwie przetwarzali teksty, parafrazowali definicje, streszczali je i notowali. Wszystkie te działania miały miejsce w przestrzeni różnokulturowej. Ponadto zupełnie spontanicznie uczący się obierali właściwe strategie mediacyjne, takie jak: wyjaśnianie nowego pojęcia w połączeniu z uprzednio nabytą wiedzą; dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji, upraszczanie tekstu i dopasowywanie swoich działań do założonego celu komunikacyjnego.

Drugie zadanie wprowadzające (czy przygotowujące) polegało na znalezieniu przez studentki i studentów w Internecie informacji w języku ojczystym o jakimś święcie lub zwyczaju z ich rodzimych kultur i wybraniu z tego tekstu najciekawszych informacji tak, żeby po pierwsze – zaznajomić osobę z innej kultury z danym fenomenem, a po drugie – „wygrać” konkurs na „wprowadzenie danego święta czy zwyczaju do kalendarza światowego”. W praktyce pierwszym działaniem po znalezieniu i przeczytaniu tekstu było wybranie informacji w języku rodzimym (przez student/kę/a nr 1), następnie przetłumaczenie ich

w formie opowieści osobie z pary (student/ka nr 2). Kolejny krok to wysłuchanie na forum grupy charakterystyki „swojego” święta/zwyczaju z ust koleżanki/kolegi (student/ka nr 2). Dzięki temu zabiegowi osoba prymarnie opowiadająca (student/ka nr 1) mogła stwierdzić, czy właściwie przekazała treść, ponieważ druga część zadania polegała na tym, by znowu student/ka nr 1 (na kolejnych zajęciach) sam/a opowiedział po polsku o tym święcie całej grupie tak, by „wygrać” konkurs na „wprowadzenie danego święta do kalendarza świata”. Celem tego zadania było znowu selektywne tłumaczenie, przetwarzanie tekstu z języka rodzimego na polski, dostosowywanie języka, dzielenie się informacjami, weryfikacja sposobów przetwarzania tekstu, możliwość zmiany strategii na potrzeby konkursu, a także budowanie poczucia sprawczości i zaangażowania w przedstawianie własnej kultury, wzbudzanie nią zainteresowania.

Oba zadania przygotowujące miały oswoić studentów z konceptem selektywnego wyboru treści z języka niedostępnego dla większości grupy w celu zaprezentowania treści, wypełnienia luki informacyjnej i osiągnięcia porozumienia (czasami student/ka nr 1 korygowała przekaz student/ki/a nr 2, jeśli pojawiały się w nim jakieś nieścisłości) bądź zdobycia nagrody. Dzięki tym działaniom studentki i studenci zrozumieli, że na zajęciach można używać innych języków niż tylko polski, jeśli sytuacja tego wymaga, że wypowiedź nie musi być idealnie skonstruowana, ale że ważne jest wykonanie ZM i osiągnięcie zakładanego celu komunikacyjnego w środowisku różnojęzycznym i wielokulturowym. Dodatkowo opisane działania miały przygotować grupę do aktywnej partycypacji w kompleksowym właściwym ZM.

Kolejny realizowany z grupą moduł poświęcony był świętom i zwyczajom, dodatkowo zawierał wiele informacji na temat polskiego wesela, co miało stanowić pomoc podczas wykonywania zadania głównego. Ostatecznie uczestniczyło w nim 13 osób. Po odpowiedziach na pytania zaproponowane przez Stathopoulou (przytoczone w 3. podrozdziale tego artykułu), a także po zweryfikowaniu swojego ZM z wytycznymi Pfeiffera (także znajdują się w 3. podrozdziale), zaproponowano studentkom i studentom (podzielonym na grupy) następujące ZM. Wszyscy mieli czas na przygotowanie się do jego wykonania i poczynienie ustaleń już po wylosowaniu poszczególnych ról.

Sytuacja

Narzeczoney i narzeczona pochodzą z różnych krajów. Poznali się jednak w Polsce i chcieliby, żeby ich ślub i wesele odbyły się w tym kraju. Rodzice obojga są dość konserwatywni (wariant A) lub liberalni (wariant B). Dzisiaj będzie miało miejsce spotkanie narzeczonych z rodzicami. Rodzice opowiedzą o tradycjach ślubnych i weselnych w swoich krajach (na podstawie konkretnych tekstów z Internetu w językach „rodziców”). Państwo młodzi opowiedzą o polskich zwyczajach i swoich preferencjach. Cała grupa musi dojść do porozumienia w sprawie:

1. Daty i miejsca ślubu oraz wesela;
2. Dekoracji (kolory, kwiaty, stroje państwa młodych);
3. Muzyki (zespół/DJ);
4. Podawanych dań;
5. Zachowania ewentualnych przesądów;
6. Tradycji, które zostaną zachowane podczas wesela (zabawy i zwyczaje);
7. Finansowania kosztów imprezy.

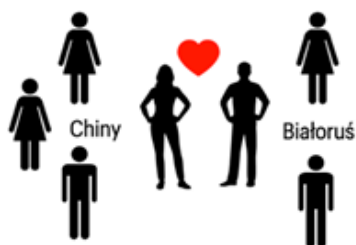
A. Wariant, w którym rodzice są bardzo konserwatywni.

B. Wariant, w którym rodzice są liberalni.

Ustalenie wszystkich szczegółów będzie świadczyło o sukcesie podjętych działań.

Studentów i studentki, zgodnie z ich prawdziwą przynależnością kulturową, podzielono na następujące grupy:

Rys. 1. Rodziny realizujące wariant A



Rys. 2. Rodziny realizujące wariant B



Pierwsza grupa (wariant A) składała się z rodziców, babci i panny młodej pochodzących z Chin. Cała rodzina reprezentowała konserwatywne spojrzenie na kwestie zachowania tradycji i zwyczajów. Partnerem chińskiej panny młodej był Białorusin, którego obecni podczas spotkania rodzice także hołdowali tradycjom. W drugiej grupie (wariant B) mieliśmy ukraińsko-belgijską parę młodych, choć korzenie Belga były także wielokulturowe – matka pochodziła z Chin, ojciec z Niemiec, ale cała rodzina mieszkała od lat w Belgii, w której urodził się ich syn. Zarówno małżeństwo chińsko-niemieckie, jak i ukraińskie miały liberalne poglądy w kwestii zachowania tradycji narodowych podczas ślubu i wesela.

W pierwszej fazie mediacji rodzice obu par rozmawiali z dziećmi tylko w swoich językach narodowych, udając, że nie znają polskiego. Ich dzieci przekazywały sobie komunikaty od rodziców po polsku, a następnie wypowiedzi jednych rodziców do drugich z polskiego tłumaczyły na języki natywne. W drugiej zaś fazie wszyscy zebrani mówili tylko po polsku. Niemniej musieli negocjować ustalenia dotyczące organizacji wesela tak, by doszło do porozumienia

z przyszłymi teściami i by podczas uroczystości zostały uwzględnione ważne dla nich tradycje. Można więc powiedzieć, że byli mediatorami uwarunkowań kulturowych i narzuconego podejścia do tradycji. Co ciekawe, cała grupa czuła się lepiej, kiedy używano tylko języka polskiego, czyli w strategii obranej w drugiej fazie wykonywania ZM.

Po zrealizowaniu ZM sprawdzono jeszcze raz, czy odpowiadało ono wytycznym Stathopoulou i Pfeiffera. Po wnikliwej analizie stwierdzono, że tak – zadanie odpowiadało zainteresowaniom uczących się. Grupa zgodnie przyznała, że każdy z nich może się kiedyś znaleźć w podobnej sytuacji, w której celem przedstawienia sobie rodzin będzie wywarcie jak najlepszego wrażenia, a także osiągnięcie porozumienia w różnych sprawach. Przy realizacji ZM należało posłużyć się międzyjęzykową mediacją tekstu, ponieważ dochodziło do przetwarzania i tłumaczenia tekstów powstałych w językach natywnych na język polski, a potem z polskiego na inne natywne. Tekst źródłowy był tutaj początkowo w języku innym niż polski, ale potem materiał wyjściowy (do kolejnych tłumaczeń) stanowiły wypowiedzi po polsku, a językiem docelowym stawał się inny język natywny. Następnie zaś zastosowano wewnątrzjęzykową mediację tekstu, kiedy to i językiem źródłowym, i docelowym była polszczyzna. Przetwarzano głównie teksty mówione, choć studenci podczas przygotowań korzystali także z tekstów pisanych na temat tradycji i zwyczajów ślubnych oraz weselnych w swoich językach rodzimych. Zadanie językowo było dopasowane do poziomu C1 i korespondowało z tematyką zajęć, nie wymagało więc od studentów korzystania z pomocy leksykograficznych, instrukcja nie wzbudzała w uczących się wątpliwości, co właściwie mają robić. Zdecydowanie zawierało treści międzykulturowe. Studentom zostały przedstawione także kryteria oceny. O ich sukcesie stanowić miało osiągnięcie porozumienia w kwestiach organizacji wesela. Wprowadzono także dwie zmiany, gdyż sytuacja tego wymagała. Jedną z nich to wymyślenie nowej postaci – chińskiej babci (na zajęcia przyszła studentka, której nie było podczas losowania ról), drugą z kolei dotyczyła przełączenia się z języków natywnych studentów tylko na język polski.

4.2. BADANIE ANKIETOWE DLA UCZESTNIKÓW MEDIACJI

Po wykonaniu głównego (właściwego) ZM, dotyczącego ustalenia szczegółów ślubów i wesel, wśród studentek i studentów przeprowadzono ankietę – badanie nad ich odbiorem tego typu działań. Wybór ankiety jako narzędzia badawczego wydaje się w tym przypadku najlepszym rozwiązaniem, ponieważ technika ta pozwala respondentkom i respondentom na zachowanie komfortu podczas badania, oszczędza czas i ewentualne koszty, pozwala na zastosowanie

różnego rodzaju pytań (otwarte, półotwarte, zamknięte), dzięki którym łatwiej zweryfikować postawione hipotezy, a także uzyskać niezbędne informacje. Dodatkowo, jak zauważyły Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik w *Metodologii badań w glottodydaktyce* (2010, s. 168), taka forma zbierania opinii, przy odpowiednio postawionych pytaniach, jest przyjazna dla badanych, a także w stosunkowo łatwy sposób pozwala opracować zebrane dane. Ankieta została przeprowadzona zdalnie, skonstruowano ją przy wykorzystaniu narzędzia *Formularze Google*. Mimo ciągłego kontaktu z grupą badaną (na zajęciach), który pozwolił na omówienie całego badania przed przystąpieniem do wypełniania ankiet przez uczestniczki i uczestników ZM, ankieta była opatrzona wstępem zawierającym wszystkie niezbędne informacje. Kwestionariusz składał się z 14 pytań różnego typu. Zamknięte i otwarte stanowiły blisko po 40% wszystkich pytań. Pierwsze pozwalały na wybór jednej lub kilku opcji spośród podanych, drugie wymagały napisania własnej odpowiedzi. Dzięki tym ostatnim uzyskano dokładniejszy wgląd w odczucia respondentek i respondentów. Około 20% to pytania półotwarte, które pozwalały na uzupełnienie gotowych odpowiedzi swoimi przemyśleniami. W analizie wyników badania bardzo pomocne okazały się automatycznie wygenerowane grafy, ilustrujące odpowiedzi badanych, i zestawienia procentowe dotyczące poszczególnych zagadnień. Ze względu na fakt, iż omawiane tu jest jedynie mikrobadanie, które może być przyczynkiem do kontynuacji tego typu rozważań, do artykułu nie dołączono formatki ankiety. Niemniej dalsza szczegółowa analiza danych pozyskanych w ankietach zdaje się wystarczająco przybliżać zakres badania.

W opisanym ZM wzięło udział 13 osób, w ankiecie uczestniczyło zaś ich 11. Anonimowo i dobrowolnie udzielane odpowiedzi dotyczyły podstawowych kwestii związanych z mediacją na lektoracie. Z ankiety wynika, że 91% badanych podobają się ZM na zajęciach językowych, ponieważ mają praktyczny charakter i są skuteczne komunikacyjnie. Większość studentek i studentów (80%) nie zetknęła się z tego typu zadaniami na innych zajęciach językowych (20% zna mediację z lektoratów języka angielskiego). Niemal wszyscy ankietowani uważają, że ZM podnoszą ich kompetencję językową w dużym bądź bardzo dużym stopniu. Tylko jedna osoba „raczej nie zgadza się” z tą opinią. ZM są dla uczących się przede wszystkim ciekawe, praktyczne i przyjemne, sprawiają, że czują się oni ważni i mają realny wpływ na rozwój wydarzeń oraz osiągnięcie porozumienia. Nikt nie uznał ich za nudne. 18,2% badanych, mimo zauważenia walorów tych zadań, uznało je także za stresujące, co może wiązać się z konkretnymi cechami osobowości danych osób. Ponad 90% respondentów zgadza się z opinią, że ZM na zajęciach pomogą im w sytuacjach komunikacyjnych w życiu codziennym, a 81% chciałoby mieć je częściej na lektoracie. Badani uważają, że w działaniach mediacyjnych jedną z najważniejszych strategii jest „dobre”, co niekoniecznie oznacza „wierne”, tłumaczenie z języka na język

i opieranie się na znajomości różnych kultur. Ankietowani wymienili różnorodne sytuacje codzienne, w których uczestniczyli w Polsce. Wymagały one zdolności mediacyjnych. Była to m.in. pomoc koleżance nieznającej polskiego w wynajmie mieszkania w Warszawie – osoba ankietowana podsumowała ten proces następująco: „Nie było to tłumaczenie słowo w słowo, ale wymagało zastosowania pewnych umiejętności mediacji i rozumienia”. Ten komentarz jest idealnym dowodem na dobrze rozwiniętą kompetencję mediacyjną jej autora lub autorki. Inne okoliczności wymagające działań mediacyjnych, opisane przez ankietowanych, to międzynarodowe spotkania towarzyskie, a także sytuacje w sklepach, aptekach, punktach oferujących usługi telekomunikacyjne i urzędach. Ankietowani zauważają potrzebę dalszego rozwoju kompetencji mediacyjnej, co więcej – zasugerowali w badaniu konteksty kulturowe, które warto przećwiczyć na lektoracie. Wśród ich propozycji znalazły się sytuacje w restauracji, biurze podróży, podczas wynajmu mieszkania czy wyrabiania dokumentów dla cudzoziemców (m.in. karty miejskiej), a także przedstawianie partnera/partnerki członkom rodziny. Większość badanych ceni sobie w ZM fakt, że podczas ich wykonywania mogą łączyć wiedzę o różnych osobach i kulturach, korzystając równocześnie z języka obcego. Podoba im się także to, że dzięki takim działaniom nie tylko uczą się języka, lecz także osiągają wyznaczone cele i – co zdaje się szczególnie interesujące – mogą manipulować sytuacją. Równocześnie każdy ceni sobie ZM za ich praktyczny wymiar i skuteczność. Studentki i studenci podkreślili, że ZM rozwijają ich zdolność improwizacji, symulują sytuacje, które mogą wydarzyć się w życiu codziennym, a więc wykonywanie ich jest partycypacją w swego rodzaju próbie generalnej. Jedna osoba skrytykowała ZM, zauważając, że podczas ich realizacji w sytuację komunikacyjną wkrada się chaos i nie trzeba używać wyszukanych fraz, ponieważ „prosty sposób wyrażania myśli zwykle rozwiązuje problem”. Spostrzeżenia te są ciekawe i zostały skomentowane w ostatniej części tego artykułu. Większość badanych dobrze się czuje w roli mediator/ki/a z wyjątkiem jednego badanego, który odczuwał pewien dyskomfort, ponieważ jak sam ocenił – ma niewystarczająco rozwiniętą sprawność mówienia.

5. PYTANIA, WĄTPLIWOŚCI, REFLEKSJE – PODSUMOWANIE

Podczas tworzenia i realizacji ZM, pojawiło się kilka pytań, które warto sobie zadać, by jak najbardziej przyczynić się do rozwoju kompetencji mediacyjnej uczących się polszczyzny i prawdopodobnie innych języków obcych. Po pierwsze, zastanawiające jest dość arbitralne stwierdzenie, że mediator nie

powinien być związany z żadną ze stron. Iwona Janowska i Marta Plak charakteryzują go w następujący sposób: „mediator nie jest bezpośrednio zaangażowany w wymianę jako taką, ale odgrywa rolę pośrednika, doradcy, facylitatora, a także rozjemcy szukającego kompromisu” (2021, s. 143). Wydaje się, że definicja ta pasuje do klasycznie pojmowanej roli osoby mediującej, jednak czy w życiu codziennym nie jest tak, że nierzadko prowadzimy mediacje, mając wciąż jakiś swój interes? Cudzoziemska para, przedstawiając się wzajemnie swoim rodzinom, raczej zawsze będzie zaangażowana w odbywającą się wymianę informacji. W tego typu sytuacji zwykle każdy chce wywrzeć jak najlepsze wrażenie, więc trudne, a może nawet niemożliwe, wydaje się ograniczenie tylko do roli pośrednika. Kolejna sprawa to czas, który lektorki i lektorki chcą poświęcić na realizację ZM w sali lekcyjnej. Warto sobie uzmysłowić, że ciekawe ZM są po prostu (bardzo) czasochłonne. Jeszcze inna kwestia to dokładność instrukcji do ZM. Wiemy z opracowań teoretycznych, że uczący się muszą otrzymać precyzyjne i jasne wytyczne do wykonania ZM. Nie jest jednak oczywiste, o jakim poziomie dokładności jest tutaj mowa. Przykładowo, czy w instrukcji dotyczącej omówienia szczegółów ślubu i wesela należy zaznaczyć, że jeśli rodziny nie poznały się wcześniej, to trzeba je najpierw sobie przedstawić? Inna wątpliwość po stronie lektorki/lektora to sposób przekazywania informacji zwrotnej na temat poprawności językowej podczas realizacji ZM. Wiemy, że zważywszy na cel ZM, którym jest osiągnięcie porozumienia, informacja o popełnionych błędach nie musi być aż tak dokładna, jak ma to miejsce podczas oceny tych zadań rozwijających sprawność mówienia, które są nastawione na precyzję leksykalno-gramatyczną. Być może należy skomentować tylko rażące błędy. Kolejna wątpliwość to pytanie o prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji przedstawianych w ZM w życiu codziennym. Doświadczenie pokazuje, że niekiedy koloryzacja rzeczywistości, wyzwalając więcej emocji, doskonale wpływa na skuteczność działań mediacyjnych. Oczywiście, przećwiczenie komunikatów, które mogą być przydatne podczas zakupu leków w aptece, ma nieocenione korzyści praktyczne. Jednak przedstawienie np. skrajnie lewicowego partnera rodzinie o ekstremalnie prawicowych poglądach wzbudzi o wiele więcej emocji, a tym samym sprawi, że uczący się nie tylko będą rozwijali kompetencję mediacyjną, lecz także będą się doskonale bawili, co jest niezwykle istotne w procesie dydaktycznym. Wzmianka o poglądach wybranka i najbliższych jest przykładem koloryzacji rzeczywistości. Ostatnim zagadnieniem, które warto wziąć pod uwagę, jest narzucanie scenariusza. Podczas analizy ankiet zwrócono uwagę na wypowiedź osoby, która skrytykowała ZM ze względu na chaos i prostotę języka. Skonstruowanie sztywnych reguł mogłoby wyeliminować te elementy, np. poprzez wyznaczenie kolejności zabierania głosu, kontrolowanie czasu przeznaczonego na poszczególne wypowiedzi, narzucenie konkretnej odmiany języka albo struktur do wykorzystania.

Jednak zdaje się, że brak rygoru i symplifikacja wypowiedzi są typowe dla mówionej odmiany polszczyzny. Ograniczanie spontaniczności czy nawet chaosu wypowiedzi, wymaganie użycia skomplikowanych wyrażeń spowodowałoby, że ZM stałoby się po prostu innym typem zadania. Mogłoby w pewnym, raczej ograniczonym, zakresie rozwijać kompetencję mediacyjną, ale rozwój ten nie byłby już głównym celem takiej aktywności.

Podsumowując rozważania na temat tworzenia i realizacji materiału dydaktycznego rozwijającego zdolności mediacyjne uczących się, warto zauważyć, że ZM będą ciekawsze, a przez to bardziej efektywne, jeśli wprowadzimy do nich albo elementy wzbudzające emocje, albo rywalizację (jak w przypadku święta, które miałyby się dostać do kalendarza świata). Te elementy zwykle bardzo pozytywnie wpływają na motywację studentek i studentów, a tym samym na ich zaangażowanie. Kolejną kwestią jest przygotowanie zadań wprowadzających, oswajających uczących się z tym konkretnym typem aktywności na lektoracie.


Trzeba też mieć świadomość, że podkreślenie znaczącej roli ZM w nauce języków obcych w dokumentach Rady Europy miało miejsce na tyle niedawno, że wdrażanie ich do programów nauczania może powodować niepewność wśród uczących się przyzwyczajonych do klasycznych metod nauczania. Mogą oni zadawać sobie pytanie, czemu właściwie służą te nowe typy zadań. Należy więc przedstawić im samą ideę przyświecającą takiemu materiałowi dydaktycznemu, aby stosowane techniki nie budziły wątpliwości i żeby doceniono ich atuty. Istotne tutaj może być wskazanie, że wiele uprzednio stosowanych metod rozwijających sprawność mówienia, czyli przede wszystkim kreatywne zadania, w których odgrywa się rolę i należy rozwiązać w nich jakiś konflikt, posiadają wiele cech ZM. Nierzadko przecież należy w nich przetworzyć wzorce myślowe z kultury natywnej i zaaplikować je do danej sytuacji tak, żeby, uzupełniając luki informacyjne, rozwiązać jakiś problem we współpracy z przedstawicielem innej kultury i innego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [04.05.2023].
- Coste D., Cavalli M., 2015, *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Council of Europe, <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [04.05.2023].

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf [05.05.2023]. http://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.12
- Pfeiffer A., 2013, *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht*, w: D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 44–64.
- Stathopoulou M., 2015, *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, „New Perspectives on Language and Education”, Bristol.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, http://archive.ecml.at/documents/pub122e2004_zarate.pdf [04.05.2023].
- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa, s. 117–132.
- Żmigrodzki P. (red.), 2018, *Wielki słownik języka polskiego*, Warszawa.

*Michalina Biernacka*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>

ROZWIJANIE DZIAŁAŃ MEDIACYJNYCH OD POZIOMU PODSTAWOWEGO – NA PRZYKŁADZIE KURSU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA STUDENTÓW STOMATOLOGII

Streszczenie: Celem artykułu było przedstawienie sposobów wspierania działań i strategii mediacyjnych na poziomie A1. Jako przykład posłużył kurs języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii, którzy uczą się w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Opisano przebieg prowadzenia analizy potrzeb (triangulacja) i główne założenia kursu zgodnego z podejściem działaniowym, które poskutkowały zaplanowaniem 40 godzin kursu specjalistycznego. Ze względu na to, że nie ma jeszcze na polskim rynku wydawniczym podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (nawet ogólnego) na poziomie A1 opartych na podejściu ukierunkowanym na działanie, za ESOKJ (2003) i CEFR-CV (2020) przytaczano informacje argumentujące konkretne zasady projektowania wspomnianego kursu. Na podstawie wybranych zadań mediacyjnych omówiono możliwości, a także trudności, jakie niesie ze sobą wprowadzanie działań mediacyjnych na najniższym poziomie nauczania jppo. Na koniec przedstawiono wyniki ankiet ewaluacyjnych, potwierdzających skuteczność proponowanych rozwiązań metodycznych.

Słowa kluczowe: podejście działaniowe, działania mediacyjne, glottodydaktyka specjalistyczna

¹ michalina.biernacka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

DEVELOPING MEDIATION ACTIVITIES FROM THE BASIC LEVEL – POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR DENTAL STUDENTS

Abstract: The aim of this paper was to present how to support mediation activities and strategies at the A1 level. An example was a course of Polish as a foreign language for dental students who study at the Foreign Languages Center of the Medical University of Lodz. The analysis of needs was described. It resulted in planning 40 hours of a specialty course, as well as the main assumptions of the course – in accordance to the action-oriented approach. There are no textbooks for teaching Polish as a foreign language (even general language) at the A1 level based on the action-oriented approach. Therefore, CEFR (2001) and CEFR-CV (2020) quoted information justifying the specific rules for designing such a course. On the basis of selected mediation tasks, the possibilities and difficulties of introducing mediation activities at such a low level were discussed. Finally, the results of the evaluation surveys were presented, confirming the effectiveness of the proposed methodological solutions.

Keywords: action-oriented approach, mediation activities, English for Specific Purposes

1. WSTĘP

Współczesna dydaktyka języków obcych w centrum stawia ucznia, jednocześnie czyniąc go współodpowiedzialnym za postępy w nauce, autonomicznym i społecznie zmotywowanym. Zarówno praktycy, jak i badacze od lat podkreślają rolę tekstów autentycznych, koncentrowania uwagi uczniów na rozwiązywaniu problemów w potencjalnych sytuacjach komunikacyjnych czy takiego myślenia o celach zajęć, by przykładowo gramatyka nie była istotą uczenia się, a służyła codziennej komunikacji (por. Janowska 2010; Janowska 2011; Sowa 2020; Bączar 2023). Rozpowszechnienie się podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych uczyniło zwrot w kierunku samego ucznia, a coraz częściej propagowane dziś na świecie podejście działaniowe zaczęło zacierać granice między uczeniem się a użyciem języka w praktyce, wynikającym z określonych, aktualnych i naturalnych potrzeb. Uczących się języków obcych zaczęto więc postrzegać „jako aktywne «jednostki społeczne», czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ 2003, s. 20).

Tego rodzaju refleksje skłaniają nauczycieli języka polskiego jako obcego do nieustannego rewidowania dydaktycznych i metodycznych poglądów, przyglądania się swojej roli w procesie nauczania czy prowadzonym kursom z punktu widzenia wprowadzanych treści, technik nauczania bądź rozwijania

poszczególnych działań językowych. Rozważania takie doprowadziły autorkę tekstu do zwrócenia się w stronę działań mediacyjnych, wyraźnie wciąż niedocenianych, mylnie interpretowanych lub po prostu ignorowanych, szczególnie na zajęciach ze studentami na najniższych poziomach biegłości językowej. Wobec powyższego celem niniejszego artykułu stał się opis ciekawego wyzwania dydaktycznego, jakim było zaplanowanie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów IV roku stomatologii w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, ze szczególnym uwzględnieniem przeprowadzonych zadań, mogących przyczynić się do rozwoju działań i strategii mediacyjnych na poziomach A1 i A1+.

Warto w tym miejscu przypomnieć powszechny pogląd, wedle którego uczący się języka obcego powinni najpierw opanować choćby podstawy języka ogólnego, zanim przejdą do uczenia się słownictwa czy struktur z jakiejś branży zawodowej. Współczesne podejścia do nauczania języków specjalistycznych, a także rynek pracy czy polityki uczelni weryfikują jednak takie przekonania i zmuszają do rewizji własnych lektorskich upodobań czy przyzwyczajęń. Co więcej, podejście ukierunkowane na działanie pozwala na odpowiednie doprecyzowanie celów nauczania i determinuje osadzanie zajęć w ważnych dla uczących się sytuacjach komunikacyjnych, precyzyjnie uwarunkowanych społecznie. Sprzyja to budowaniu kursów już od początku poziomu podstawowego: zarówno tych dla potrzeb zawodowych, jak i tych do celów zawodowych (por. podręcznik rozwijający kompetencje transwersalne *Polski w pracy* (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010) na poziomie A1+).

Opisywany w artykule kurs przygotowano więc, opierając się na podejściu działaniowym, które według wielu glottodydaktyków jest najskuteczniejszym sposobem uczenia się – szczególnie cennym dla glottodydaktyki specjalistycznej (por. Gajewska, Sowa 2014). Według niego uczący się jest członkiem pewnej społeczności, który w konkretnych okolicznościach ma do wykonania konkretne zadania, a – by zrealizować je właściwie – powinien uruchomić zarówno językowe kompetencje komunikacyjne, jak i kompetencje ogólne czy określone strategie (por. ESOKJ 2003, s. 20–21).

2. OPIS KURSU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA STUDENTÓW STOMATOLOGII

Kurs zaplanowany został przez uczelnię na dwa semestry, w każdym po 20 godzin. W pierwszym semestrze przedmiot nazwano *Komunikacją z pacjentem polskojęzycznym*, zaś w drugim był to *Język polski dla stomatologa (obcokrajowca)*. Wymogami ze strony uczelni były: dostosowanie programu

nauczania do nazw poszczególnych przedmiotów oraz położenie nacisku na leksykę typową dla języka stomatologów. Przygotowanie kursu rozpoczęło więc od analizy potrzeb, którą przeprowadzono wielotorowo (por. koncepcję triangulacji metod badawczych opisywaną m.in. przez Vogt, za: Gębał 2016).

Rozpoczęto od wywiadów z poprzednim lektorem, bowiem kurs miał się odbyć odpowiednio w VII i VIII semestrze, po roku przerwy (studenci zrealizowali 120 godzin języka polskiego jako obcego od pierwszego do czwartego semestru studiów – był to język polski jako obcy ogólny, czwarty semestr zajęć wypełniony był leksyką charakterystyczną dla języka stomatologów). Poziom biegłości studentów określony został jako A1.1–A1.2. Otrzymało bardzo szczegółowy opis grup wraz z prezentacją poszczególnych studentów, ich mocnymi i słabszymi stronami w opanowywaniu jppo. Przejrzano skrypt ostatniego semestru, ustalono zakres materiału gramatyczno-leksykalnego i wykorzystane metody (podejście komunikacyjne z elementami metody gramatyczno-tłumaczeniowej) oraz techniki nauczania. Zainspirowano się wybranymi sytuacjami komunikacyjnymi i funkcjami języka, a następnie rozpoczęto ekscerpcję dialogów typowych dla określonego wcześniej typu adresata kursu.

Pozyskanie autentycznych dialogów dla tak niskiego poziomu biegłości językowej było w zasadzie niemożliwe. Brakuje też na polskim rynku wydawniczym materiałów przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego dentystów lub studentów stomatologii². Znalaziono wyłącznie podręcznik *Język polski dla stomatologów* autorstwa Urszuli Swobody-Rydz (2015), jednak był on przygotowany z myślą o studentach na znacznie wyższym poziomie. Ostatecznie zbudowano korpus tekstów, wykorzystując dostępne w Internecie teksty pisane przez stomatologów, filmiki z platformy YouTube, strony internetowe klinik stomatologicznych, strony dla stomatologów (np. o skutecznej komunikacji z pacjentami). Ponadto przysłuchiwano się prawdziwym dialogom prowadzonym w zaprzyjaźnionym gabinecie stomatologicznym w Łodzi, a także przeprowadzono wywiad z doświadczonym stomatologiem (było to swego rodzaju szkolenie na temat podstawowych narzędzi dentystycznych czy sposobów porozumiewania się z pacjentami w konkretnych sytuacjach problemowych). Ostatecznie również udział samej grupy docelowej okazał się ważnym czynnikiem planowania kursu. Na pierwszych zajęciach w języku angielskim przeprowadzono krótkie wywiady ze studentami na temat ich potrzeb i oczekiwań, ustalono też zadania konieczne do wykonywania w codziennej praktyce studenckiej (por. Long 2005). Natomiast po każdym zajęciu przeprowadzano krótką ewaluację, która kilkukrotnie zmieniła przebieg kursu – dostosowywano treści do rzeczywistych potrzeb i sposobów pracy typowych dla studentów praktykujących wówczas

² Ze względów stylistycznych terminy *stomatolog* i *dentysta* traktuje się jako synonimy i używa się ich zamiennie.

w Centralnym Szpitalu Klinicznym CKD w Łodzi (por. propozycje przeprowadzenia analizy potrzeb według Bronisławy Ligary i Wojciecha Szupelaka 2012).

Kurs podzielono na 4 moduły, po dwa w każdym semestrze: 1. *Kim jestem?*, 2. *Wizyta u dentysty*, 3. *Wywiad z pacjentem*, 4. *Ból – studia przypadku*. Analiza dialogów między dentystami a pacjentami pozwoliła wyłonić te leksemy i struktury, które są lub mogą być najczęściej stosowane w środowisku stomatologów. Jednocześnie starano się pokazywać, które struktury (i kiedy) można z łatwością wykorzystywać w życiu codziennym lub też jakie znaczenia podstawowe mają neosemantyzmy. Każdy z modułów miał inne cele szczegółowe (językowe i kulturowe), np. wprowadzenie narzędnika l.p. i l.mn. (w kilku funkcjach), utrwalenie dopełniacza w l.p. i l.mn. (w kilku funkcjach), opanowanie wybranych rzeczowników odczasownikowych w bierniku i dopełniaczu, wprowadzenie czasu przyszłego prostego; opanowanie akceptowalnej wymowy tzw. samogłosek nosowych w wygłosie i przed spółgłoskami szczelinowymi; opanowanie akceptowalnej wymowy spółgłosek retrofleksyjnych; stosowanie leksyki związanej z podstawowymi narzędziami stomatologicznymi, stosowanie leksyki dotyczącej najczęstszych chorób jamy ustnej; uwrażliwienie na kulturowe różnice dotyczące stosowania znieczuleń czy inne sposoby codziennego dbania o zdrowie jamy ustnej. Kurs miał za zadanie wprowadzić słownictwo specjalistyczne, potrzebne studentom stomatologii i tak często nim operować, by użycie poszczególnych wyrazów zaczęło być naturalne (w odpowiednich strukturach, z właściwym doбором końcówek fleksyjnych i wystarczająco wyraźnie). Ponadto założono, że choć na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej oraz pragmatycznej język specjalistyczny różni się od ogólnego, to w zakresie podsystemu fonicznego (wraz z paralelną ortografią), a także w dużej mierze gramatycznego (np. w obrębie morfologii) nie odnotowuje się różnic – co sprzyja naturalności i autentyczności proponowanych zadań.

Każdy moduł miał rozwijać wszystkie działania językowe. Największy nacisk kładziony był na interakcję ustną, a także recepcję ustną i audiowizualną. Działania mediacyjne, interesujące z punktu widzenia tematu artykułu, wprowadzano w ramach zwięzienia opanowywania poszczególnych partii materiału i koncentrowano się przede wszystkim na ich ustnej formie – w pierwszej kolejności w zakresie mediacji komunikacji (ale także mediacji pojęć i mediacji tekstu). Istotnym elementem było rozwijanie różnorodnych strategii, nie zapominano o kompetencjach ogólnych użytkowników języka. Wiele miejsca w kursie zajmowały wobec tego różnego typu dialogi – najczęściej preparowane na podstawie prawdziwych, zasłyszanych rozmów. Istotne było też kształcenie kompetencji międzykulturowej: umiejętności obserwacji, empatii, dostrzegania podobieństw i różnic między systemami komunikacyjno-kulturowymi, rozmawiania o problemach (zob. Zarzycka 2000). Bardzo dużo pracowano w grupach lub parach, a każdy z modułów kończył projekt zaliczeniowy, do którego realizacji prowadziły wszystkie zadania cząstkowe.

3. POZIOM PODSTAWOWY A DZIAŁANIA MEDIACYJNE

Zgodnie z ogólnym opisem umiejętności według CEFR-CV na poziomie A1 uczący się „potrafi używać prostych słów/znaków migowych i środków niewerbalnych, aby wykazać zainteresowanie pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych, zawarte w krótkich i prostych tekstach, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy itp.”, zaś na A2 „potrafi odgrywać wspomagającą rolę w interakcji, pod warunkiem, że pozostali rozmówcy mówią/migają wolno i co najmniej jeden z nich pomaga mu włączyć się do rozmowy i wyrazić własne propozycje. Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzystym zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem, że dotyczą one konkretnych, znanych tematów i są sformułowane w prostym, codziennym języku. Potrafi użyć prostych słów/znaków migowych, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawiają się trudności, i wskazać prostym językiem oczywisty charakter problemu. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w krótkich, prostych konwersacjach lub tekstach na codzienne tematy, dotyczących spraw aktualnych, pod warunkiem, że są one wyrażone jasno i prostym językiem” (*Council of Europe* 2020, s. 91–92, za: Janowska, Plak 2021, s. 87). Wobec powyższego, tworząc program nauczania, uwzględniano w ramach poszczególnych działań mediacyjnych wskaźniki z poziomów A1 oraz A2 – każdorazowo sprawdzając, czy grupa odbiorców kursu ma wystarczające kompetencje komunikacyjne i językowe w ramach znajomości języka polskiego ogólnego, by móc zmierzyć się z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi nauczanie języka do potrzeb akademickich.

Na poziomie A1+ w grupie przyszłych dentystów uznano za osiągalne i istotne wykształcenie następujących umiejętności mediacyjnych, przydatnych od samego początku w trakcie odbywania praktyk, a więc podczas kontaktów z pacjentami polskojęzycznymi: werbalne i niewerbalne wykazywanie zainteresowania tym, co mówi pacjent; przekazywanie informacji na podstawie danych (typu: diagnoza), zawartych w konwersacjach na znany temat (np. rozmowa z rodzicem pacjenta a młodym pacjentem), prostych instrukcji i zaleceń (w dialogach typu dentysta – pacjent); wspomaganie interakcji (jako wspierający praktykant), o ile dentysta prowadzący i/lub pacjent pomagają włączyć się do rozmowy; dopytywanie i proszenie o wyjaśnienie czegoś, o doprecyzowanie (np. w celu pozyskania danych do ustalenia diagnozy); rozpoznawanie komunikacyjnych trudności, nazywanie charakteru problemu, odpowiednie, przynajmniej ogólne reagowanie (np. na emocjonalną reakcję pacjenta wyrażającą stres czy ból).

Uzupełnienia, które odnaleźć można w dokumencie CEFR-CV, znacznie poszerzają zakres funkcjonalny działań mediacyjnych (zob. wcześniejsze definicje

mediacji wg ESOKJ 2003). Osobno rozpatrywać więc warto mediację tekstu (ułatwiająca drugiej osobie dostęp do treści), mediację pojęć (której celem jest ułatwianie dostępu do samej wiedzy i pojęć) oraz mediację komunikacji, wspierającą relacje międzyludzkie. Należy jednak pamiętać, że wszystkie typy i opisywane względem nich deskryptory odnoszą się nie do profesjonalnych tłumaczy, a wszelkich użytkowników języka, działających w sytuacjach codziennych. Jak piszą Przemysław E. Gębał i Władysław Miodunka „mediacja w sposób naturalny odkrywa i wspiera różnokulturowy wymiar zajęć językowych, zachęcając uczących się do podejmowania działań w swoistej roli pośrednika między językami i kulturami w formalnych i nieformalnych kontekstach komunikacyjnych” (2020, s. 317).

Wszystkie komponenty na opisywanym kursie były więc każdorazowo dostosowywane do interesujących słuchaczy tematów, sytuacji komunikacyjnych i funkcji języka, z uwzględnieniem nauczanego słownictwa ogólnego i specjalistycznego. Głównym celem kursu było rozwijanie kompetencji działaniowych i transwersalnych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, charakterystycznych dla codziennych zajęć klinicznych studentów. Starano się wprowadzać jak najwięcej zadań, skłaniających do współpracy i rozwiązywania problemów, które potencjalnie mogłyby pojawić się w życiu codziennym uczniów. Prowokowano do rozmaitych negocjacji, proponowano dyskusje na temat podejść do pacjentów w poszczególnych krajach, moderowano niezwykle proste językowo, a jednak często naprawdę refleksyjne rozmowy na tematy bliskie uczącym się. Jedną z takich inspiracji było prezentowane poniżej ćwiczenie, które prawidłowo rozwiązać można było na wiele sposobów, należało to jednak w odpowiedni sposób wyjaśnić (ceny mogą być różne w zależności od intencji stomatologa i choćby tego, czy próbuje on wyłudzić więcej pieniędzy od pacjenta niż to konieczne; ciekawe okazały się m.in. dyskusje, w których studenci dokładnie wyliczali dwie różne kwoty i wskazywali, że jedna jest dla rodziny i przyjaciół, a druga dla nieznanomych):

Zadanie 1. Autentyczne sytuacje problemowe

32. Proszę przeczytać dialog, a następnie popatrzeć na cennik i pomyśleć, ile to będzie kosztować i dlaczego?	
Stomatologia Jarzębiny	
Scaling (usuwanie kamienia nazębnego) + polerowanie, 1 łuk	90 zł
Piaskowanie (usuwanie osadów nazębnych), 1 łuk	90 zł
Fluoryzacja, 1 łuk	70 zł
Leczenie nadwrażliwości, 1 ząb	70 zł
Scaling + Piaskowanie, 2 łuki	330 zł
Dialog 8	
Dentysta: Na górze widzę tylko trochę osadu, ale na dole jest sporo osadu i dużo kamienia. Proponuję piaskowanie i usunięcie kamienia.	
Pacjent: A fluoryzacja?	
Dentysta: Nie, myślę, że nie jest potrzebna.	
Pacjent: A ile to będzie kosztować?	
Dentysta: Razem to będzie _____ zł	

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie zadania przygotowane zostały dla studentów na poziomie A1+, rozumianym jako podstawowy, jednak z dodatkowym komponentem języka specjalistycznego przyszłych dentystów. Każdorazowo jest to mediacja wewnątrzjęzykowa (język źródłowy i docelowy to język polski), choć niekiedy studenci posiłkowali się samodzielnie znajduwanymi tekstami specjalistycznymi w językach rodzimych lub angielskim, co rozszerzało pole zmagania na mediację międzyjęzykową. Zadania budowano według 10 kryteriów zadań mediacji językowej Alexandra Pfeiffera (za: Janowska, Plak 2021, s. 154), a więc biorąc pod uwagę: uwzględnianie zainteresowań uczących się, dopasowywanie treści do poziomu, określanie sytuacji podjęcia działań, nawiązywanie do potrzeb adresata, klarowne formułowanie poleceń, uwzględnianie treści międzykulturowych, osadzanie w tematyce zajęć, niwelowanie konieczności uciekania się do pomocy leksykalnych, podawanie przejrzystych kryteriów oceny, umożliwianie zmiany gatunku.

4. PRZYKŁADOWE ZADANIA ROZWIJAJĄCE DZIAŁANIA MEDIACYJNE

Studenci cudzoziemcy mają świadomość częstej niechęci, jaką Polacy żywią do obcojęzycznych lekarzy. Bariery kulturowe i językowe utrudniają komunikację, wobec czego cenne są wszelkie sposoby ułatwiania interakcji, na przykład poprzez wzbudzanie zaufania pacjenta odpowiednimi informacjami na temat czynności podejmowanych przez specjalistę. Umiejętność budowania właściwych relacji z polskojęzycznym pacjentem charakteryzowała dwa pierwsze moduły. Przykładem zadania jest jedno z ostatnich z modułu drugiego, które miało na celu rozwijanie recepcji pisemnej, a także interakcji, produkcji i mediacji ustnej, wykorzystywało wcześniej poznane lub utrwalone struktury i słownictwo (1. lub 3. osoba liczby pojedynczej czasu teraźniejszego podstawowych czasowników typowych dla języka stomatologów, rekcja biernikowa, podstawowe narzędzia). Pracowano według woli indywidualnie lub w parach – najczęściej tworzyły się pary jednokulturowe. Polecenie jest kilkufazowe, tak też realizowano zadanie – odkrywając przed studentami kolejne jego elementy.

Zadanie 2. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie A1+ – informowanie pacjenta o postępie wizyty

1a. Miły dentysta zawsze informuje pacjenta, co robi albo co zaraz zrobi. Proszę ułożyć informacje w logicznej kolejności.

1b. Jesteś już dentystą, pacjent czeka na fotelu. Co mówisz? Proszę wybrać te zdania, które są najważniejsze w komunikacji z pacjentem.

1c. Rozmawiamy w parach: O czym dentysta w Twoim kraju musi poinformować, a co jest nieważne? Proszę na forum zaprezentować podobieństwa i różnice.

	Sprawdzam, co się dzieje.		Wkładam ssak.
	Zaczynam borować.	1	Włączam fotel i lampę.
	Zakładam wypełnienie / plombę.		Wyłączam turbinę.
	Robię znieczulenie / zastrzyk.		Wkładam kształtkę.
	Kończę badanie. (już znam diagnozę).		Biorę lusterko.
	Pytam: Chce Pani / Pan znieczulenie?		Pytam: Gdzie boli? Jak boli?

Źródło: opracowanie własne

Mimo iż zadanie wydaje się niepozorne, pomaga kształtować zarówno mediację tekstu, jak i mediację pojęć czy komunikacji, rozwija też strategie medycyjnne. Jednym z najważniejszych jego celów było umiejętne wybieranie informacji ważnych do przekazania – zarówno z punktu widzenia pacjenta (dorosłego lub małego), jak i dentysty. Inspirowało do rozmów na temat opieki dentystycznej podczas wizyty, zwracało uwagę na różnice kulturowe czy poszczególne fazy wizyty (na przykład konieczność zapytania w Polsce o chęć otrzymania znieczulenia w stosunku do niemieckiego uznawania tego za oczywistość i ewentualnego oczekiwania, że pacjent, który nie chce go dostać, odpowiednio wcześniej o tym poinformuje). Poszczególne cechy zadania z punktu widzenia typów mediacji i strategii medycyjnnych skrótkowo przytoczone zostały w poniższej tabeli³.

Tabela 1. Opis parametrów zadania nr 2 na podstawie deskryptorów z CEFR-CV (2020)

Mediacja tekstu	Mediacja pojęć	Mediacja komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> • ustne przekazywanie konkretnych informacji (krótkie instrukcje); • ustne przetwarzanie tekstu (streszczanie, wybieranie głównych/najważniejszych myśli tekstu). 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwianie współpracy i interakcji w grupie; • współpraca w celu tworzenia znaczenia; • zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (pytanie o opinię, okazywanie zainteresowania pomysłem). 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie przestrzeni różnokulturowej; • ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.
Strategie medycyjnne:	Dostosowywanie języka (strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia).	Skracanie tekstu (strategie upraszczania tekstu).

Źródło: opracowanie własne

Wybór najistotniejszych treści był też elementem kolejnego zadania, które znajdowało się w module trzecim. Miało ono na celu rozwijanie recepcji pisemnej, interakcji, produkcji i mediacji ustnej, a także ewentualnie produkcji pisemnej. Pracowano w grupach narzuconych przez nauczyciela i – o ile było to możliwe – grupy były zróżnicowane kulturowo.

³ Analogiczne opisy towarzyszyć będą także kolejnym z opisywanych zadań.

Zadanie 3. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie A1+ – formułowanie zaleceń

Proszę przeanalizować sytuację pacjenta, a następnie wybrać 3 najlepsze zalecenia (można też napisać inne rekomendacje). Proszę dyskutować w grupie (nr 1 lub 2), a potem zaprezentować zalecenia na forum: proszę mówić do pacjenta. Dlaczego te zalecenia są najlepsze? Przykład: Ma pani trochę kamienia, więc proszę myć zęby regularnie.				
1	Proszę czyścić zęby nitką codziennie na noc.	7	Proszę myć zęby mocniej.	Na przykład: ..., więc, bo ...
2	Proszę nitkować zęby zawsze po jedzeniu.	8	Proszę myć zęby szczoteczką elektryczną.	
3	Proszę myć zęby 2 razy dziennie.	9	Proszę myć zęby zwykłą szczoteczką.	
4	Proszę myć zęby 3 minuty.	10	Proszę kupić dobrą pastę z fluorem.	
5	Proszę wieczorem płukać zęby płynem.	11	Proszę raz w roku usuwać kamień.	
6	Proszę myć zęby delikatnie.	12	Proszę myć zęby pastą bez fluoru.	
Grupa 1. Pacjent ma dużo kamienia na zębnego. Rzadko myje zęby. Myje zawsze zwykłą szczoteczką. Pije dużo kawy i pali papierosy.		Grupa 2. Pacjentka ma delikatne dziąsła. Często widzi i czuje krew, kiedy myje zęby. Myje zęby regularnie szczoteczką elektryczną.		

Źródło: opracowanie własne

W tym zadaniu nauczyciel wcielił się w rolę pacjenta, zaś każdy ze studentów na chwilę stawał się dentystą i prezentował jedną z przedyskutowanych w grupie rad – obudowywał ją odpowiednią argumentacją (studenci z grupy działali na podobieństwo konsylium, po czym wypowiadali się jeden po drugim). Lektor zaznaczał propozycje danej grupy na tablicy, po czym prosił grupę przeciwną o chwilę zastanowienia i udzielenie ewentualnych rad kolegom stomatologom z sąsiedniej kliniki (co do sposobów motywowania określonego typu pacjenta). Ten sposób pracy podkreślał jednocześnie odpowiedzialność zawodu stomatologa, natomiast samych studentów wdrażał do tzw. oceny koleżeńskiej. W tego typu zadaniu szczególnie cenne było rozwijanie mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji.

Tabela 2. Opis parametrów zadania nr 3 na podstawie deskryptorów z CEFR-CV (2020)

Mediacja tekstu	Mediacja pojęć	Mediacja komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> • ustne przekazywanie konkretnych informacji (diagnoza, zalecenia); • ustne przetwarzanie tekstu (wyjaśnianie, wybiernie głównych/ najważniejszych myśli tekstu). 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwianie współpracy i interakcji w grupie; • współpraca w celu tworzenia znaczenia; • zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (pytanie o opinię, okazywanie zainteresowania pomysłem). 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie przestrzeni różnokulturowej; • ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.
Strategie mediacyjne:	Dostosowywanie języka (strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia).	Skracanie tekstu (strategie upraszczania tekstu).

Źródło: opracowanie własne

Kolejne z przykładowych zadań, ucząc hierarchizowania informacji, pozwalało na użycie ćwiczonych wcześniej przysłówków w stopniu wyższym (ewentualnie i najwyższym). Zwracało uwagę na różnice pomiędzy sposobem formułowania diagnozy

a formą jej przekazywania pacjentowi i korelowania z nią właściwych zaleceń. Pracowano w parach lub grupach, by możliwe było weryfikowanie opinii, a niekiedy i precyzyjniejsze stawianie diagnozy. Rozwijano liczne działania językowe: recepcję pisemną, interakcję, produkcję i mediację ustną, a także produkcję pisemną.

Zadanie 4. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie A1+ – informowanie pacjenta o diagnozie i konsekwencjach zaniedbań

Pacjent ma 40 lat, przyszedł do dentysty i ma kilka problemów. Do stomatologa skierował go internista, ale on nie rozumie dlaczego. Rzadko myje zęby, ale nic go nie boli. Ostatni przegląd miał 10 lat temu.

1a. Na podstawie zdjęć⁴ proszę napisać diagnozę, np. siedem ubytków, osad, zaczerwienione dziąsła, ... Następnie proszę przedyskutować i zdecydować, co i jak należy powiedzieć pacjentowi. Co jest ważne/najważniejsze w tej sytuacji? Proszę poinformować pacjenta o diagnozie.

1b. Jakie trzeba dać zalecenia? Proszę ułożyć zalecenia w kolejności: bardzo ważne – ważne – mało ważne.

Źródło: opracowanie własne

Wielokrotnie podczas wykonywania tego ćwiczenia okazywało się, że studenci najwięcej czasu potrzebują na negocjowanie, które elementy diagnozy są na tyle nieważne, że pacjent nie musi o nich wiedzieć. Często też, w zależności od indywidualnych lub kulturowych przyzwyczajzeń, kolejność podawania zaleceń zmieniała się z tej narzuconej w zadaniu na odwrotną. Mediacja tekstu nabierała tu rysu typowego dla omawianej odmiany języka specjalistycznego, a więc była to słowna interpretacja informacji zwizualizowanej (zdjęcia prawdziwych pacjentów, pobrane z Internetu). Co prawda autorzy CEFR-CV nie stworzyli w tym zakresie deskryptorów dla poziomu A1, a nawet początkowego poziomu A2, a jednak specjalistyczny charakter kursu w sposób szczególny zachęcał do wprowadzania podobnych zadań. Okazywały się one bardzo cenne, silnie wzmacniały motywację i były bezpośrednio skorelowane z tym, co na co dzień towarzyszyło studentom w trakcie pracy z pacjentami.

Tabela 3. Opis parametrów zadania nr 4 na podstawie deskryptorów z CEFR-CV (2020)

Mediacja tekstu	Mediacja pojęć	Mediacja komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> • ustne przekazywanie konkretnych informacji (diagnoza, zalecenia); • ustne objaśnianie danych (interpretacja zdjęć). 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwianie współpracy i interakcji w grupie; • współpraca w celu tworzenia znaczenia; • zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (pytanie o opinię, okazywanie zainteresowania pomysłem). 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie przestrzeni różnokulturowej; • ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.
Strategie mediacyjne:	Dostosowywanie języka (strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia).	Skracanie tekstu (strategie upraszczania tekstu).

Źródło: opracowanie własne

⁴ Ze względu na prawa autorskie nie zamieszcza się w artykule zdjęć wykorzystanych podczas zajęć.

Rozwijanie mediacji z zakresu doboru i wyboru ważnych informacji było istotne także w jednym z ostatnich zadań trzeciego modułu, w którym język należało dostosować do wieku i możliwości poznawczych pacjenta oraz jego opiekuna. Elementem końcowym było tu odegranie polilogowej scenki (narrator informujący resztę grupy o diagnozie, stomatolog, mały pacjent i jego opiekun). Zadanie bazowało na utrwalonych wcześniej różnicach w terminologii stosowanej w rozmowach z dziećmi i dorosłymi, zwracało uwagę na zmianę rejestru, a więc i form gramatycznych (z 3. na 2. osobę liczby pojedynczej), rozwijało recepcję i produkcję pisemną oraz interakcję, produkcję i mediację ustną.

Zadanie 5. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie A1+ – informowanie pacjenta o diagnozie z dostosowaniem się do typu odbiorcy komunikatu

<p>1a. To jest diagnoza małego pacjenta. Proszę przedyskutować i zdecydować, co jest ważne, to znaczy, co mały pacjent powinien usłyszeć. Pacjent bardzo się denerwuje. Proszę napisać tekst: wytłumaczyć, co się dzieje. (Obok jest matka pacjenta, ale proszę pamiętać, że będą mówić Państwo do dziecka).</p> <p>1b. Teraz dentysta rozmawia z rodzicem pacjenta. Co rodzic musi usłyszeć? Proszę napisać drugi tekst.</p> <p>1c. Proszę przedstawić scenkę: rozmawiają dentysta, dziecko (mały pacjent) i rodzic.</p> <p>1d. Rozmowa z małym a dorosłym pacjentem – czym się różni w Polsce i w innych krajach?</p>	
<p>1A. To jest diagnoza małego pacjenta. Zdecyduj, co jest ważne, to znaczy co mały pacjent powinien usłyszeć. Obok jest matka pacjenta, ale pamiętaj, że mówisz do dziecka. Powiedz to tak jak myślisz, że będzie najlepiej. Pacjent bardzo się denerwuje. Wytłumacz, co się dzieje.</p>	<p>2A. To jest diagnoza małego pacjenta. Zdecyduj, co jest ważne, to znaczy co mały pacjent powinien usłyszeć. Obok jest ojciec pacjenta, ale pamiętaj, że mówisz do dziecka. Powiedz to tak jak myślisz, że będzie najlepiej. Pacjent bardzo się denerwuje. Wytłumacz, co się dzieje.</p>
<p>Pacjent ma 4 lata. Ma zaawansowaną próchnicę: widać 15 ubytków na zębach mlecznych. Nie chce myć zębów. Pije dużo soków i je dużo słodczy. Zęby są krzywe. Dwa zęby trzeba natychmiast usunąć. Zęby trochę bolą, ale nie bardzo.</p>	<p>Pacjentka ma 7 lat. Ma 5 ubytków. Ma tylko zęby mleczne, nie ma zębów stałych. Nie je twardych warzyw, tylko pije musy owocowe. Myje zęby niedokładnie. Trzeba usunąć dolną prawą jedynkę. Bardzo boli ją górna lewa trójka.</p>
<p>Posłuchaj, ...</p> <p>Jesteś bardzo dzielny.</p>	<p>Posłuchaj, ...</p> <p>Jesteś bardzo dzielna.</p>
<p>1B. Teraz rozmawiasz z mamą pacjenta. Co musi usłyszeć?</p>	<p>2B. Teraz rozmawiasz z tatą pacjenta. Co musi usłyszeć?</p>
<p>Proszę pani...</p>	<p>Proszę pana...</p>

Źródło: opracowanie własne

Było to jedno z zadań, które w najpełniejszy sposób mobilizowało uczących się do mediowania. Efektem dłuższej pracy nad zadaniem były urozmaicone scenki, które bardzo wyraźnie pokazywały językowe i interpersonalne różnice w pracy z dzieckiem i dorosłym. Uczący się ćwiczyli także własną wrażliwość i empatię, a przygotowywane polilogi, często poza określonymi ramami, prezentowały jeszcze dodatkowe nieporozumienia, które w trakcie rozmowy były wyjaśniane.

Tabela 4. Opis parametrów zadania nr 5 na podstawie deskryptorów z CEFR-CV (2020)

Mediacja tekstu	Mediacja pojęć	Mediacja komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> • ustne przekazywanie konkretnych informacji (diagnoza, zalecenia, krótkie instrukcje); • upraszczanie przekazu (poszukiwanie leksyki dostosowanej do odbiorcy); • ustne przetwarzanie tekstu (wyjaśnianie; streszczanie wybranych głównych myśli tekstu: diagnozy). 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwianie współpracy i interakcji w grupie; • współpraca w celu tworzenia znaczenia; • zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (pytanie o opinię, okazywanie zainteresowania pomysłem). 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie przestrzeni różnokulturowej; • ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.
Strategie medycyjnne:	Dostosowywanie języka (strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia).	Skracanie tekstu (strategie upraszczania tekstu).

Źródło: opracowanie własne

Ostatnie z opisywanych zadań, wieńczące moduł czwarty, pozwalało na bezpośrednie porównywanie różnych wersji podobnego dialogu. Zwracało też uwagę na strategie komunikacyjne i pozwalało na poszukiwanie najlepszych dla uczących się sposobów komunikacji z polskim pacjentem.

Zadanie 6. Rozwijanie działań medycznych na poziomie A1+ – rozmowa z pacjentem

Pacjent ma ropieć, bardzo go boli. Boi się i nie zna jeszcze diagnozy.			
1a. Proszę przeanalizować tabelkę (osobno grupy nr 1, 2 lub 3) i napisać dialog. UWAGA! Pacjent musi czuć, że dentysta go słucha i rozumie.			
1b. Proszę w parach zaprezentować grupie dialog z frazami z tabeli i wytłumaczyć, dlaczego są potrzebne? Czy w każdym kraju samopoczucie pacjenta jest ważne dla dentysty?			
Grupa 1	Sygnalizuję zrozumienie sytuacji	Mój pacjent wie, że słucham i reaguję na jego odpowiedzi, mimikę. Rozumiem sytuację pacjenta, ale czasem proponuję coś niemiłego, bo jest to konieczne.	Yhm... / Rozumiem. / Aha, dobrze. Zaraz to sprawdzę. / Dobrze, ... / Oj, niedobrze... / Bardzo mi przykro, ale... / Niestety... / Oczywiście, ale... / W porządku, tylko jeszcze...
Grupa 2	Proszę o wytłumaczenie sytuacji	Pytam, kiedy nie wiem albo nie jestem pewny. Interesuję się samopoczuciem pacjenta. Bardzo ważne są dla mnie reakcje pacjenta na to, co robię.	Jak bardzo boli? / W skali od 1 do 10 jak boli? / Boli? / Czy to boli? / Czy teraz boli? / Czy boli, kiedy dotykam? / Czy wszystko w porządku / dobrze? / Proszę zagryźć. Czy jest panu wygodnie?
Grupa 3	Wspieram	Chcę, żeby mój pacjent czuł się komfortowo i bezpiecznie. Eliminuję stres. Dbam o atmosferę.	Proszę się nie denerwować/nie stresować/nie bać. / Proszę się nie martwić. / Wszystko będzie dobrze. / Wyleczymy ten ząb

Źródło: opracowanie własne

Pracowano w grupach, rozwijając recepcję pisemną, interakcję ustną i pisemną, a także mediację ustną. Z dotychczas zaprezentowanych zadań to było najtrudniejsze dla studentów, jego realizacja podczas zajęć zajmowała też najwięcej czasu – wszyscy bowiem na koniec porównywali poszczególne wersje. Wykonanie zadania wymagało także wielokrotnych negocjacji, jak choćby ustalenia wspólnego sposobu leczenia i kolejno podejmowanych kroków w celu ustalenia z pacjentem planu działania.

Tabela 5. Opis parametrów zadania nr 6 na podstawie deskryptorów z CEFR-CV (2020)

Mediacja tekstu	Mediacja pojęć	Mediacja komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> • ustne przekazywanie konkretnych informacji (diagnoza, zalecenia, krótkie instrukcje); • upraszczanie przekazu (poszukiwanie leksyki dostosowanej do odbiorcy); • ustne przetwarzanie tekstu (wyjaśnianie; streszczanie wybranych głównych myśli tekstu: diagnozy). 	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwianie współpracy i interakcji w grupie; • współpraca w celu tworzenia znaczenia; • zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (pytanie o opinię, okazywanie zainteresowania pomysłem). 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie przestrzeni różnokulturowej; • ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.
Strategie mediacyjne:	Dostosowywanie języka (strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia).	Skracanie tekstu (strategie upraszczania tekstu).

Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że wszystkie opisane wcześniej zadania wymagały częstego stosowania różnych strategii mediacyjnych, zarówno z zakresu wyjaśniania pojęć, jak i upraszczania tekstu. W tabelach pod zadaniami przytaczane są te strategie, które były nieodzowne i pojawiały się zawsze w każdej grupie. Poszczególni studenci korzystali jednak *ad hoc* w trakcie pracy nad dialogami lub ich prezentacji z przeróżnych strategii, np. łączenia z uprzednią wiedzą czy dzielenia skomplikowanych informacji (co ciekawe w CEFR-CV (2020) deskryptory dla nich są dopiero od poziomu B1).

Ponadto, tak jak wspomniano, każdy z modułów kończył się projektem, pozwalającym na wykorzystanie wszystkich umiejętności zdobytych podczas wcześniejszych tygodni pracy. W tabeli poniżej znajdują się krótkie opisy wszystkich makrozadań. W zasadzie każde z nich na swój sposób rozwija działania i strategie mediacyjne, nie zawsze co prawda odnosząc się do wszystkich typów mediacji, jednak każdorazowo uczący się zobligowani byli do wejścia w interakcję z pozostałymi osobami z grupy i/lub tekstami czy typami dyskursu.

Zadania 7–10. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie A1+ – projekty końcowe

Projekt 1: <i>Jestem świetnym specjalistą...</i>	Projekt 2: <i>Zaraz zrobię znieczulenie...</i>	Projekt 3: <i>Zalecam używanie nitki...</i>	Projekt 4: <i>Proszę zagryźć zęby...</i>
prezentacja multimedialna	odgrywanie ról	wywiad	odgrywanie ról
<ul style="list-style-type: none"> • przedstawianie się, • mówienie o sobie i o swoich planach, • prezentowanie siebie jako dobrego studenta stomatologii i świetnego, choć młodego specjalisty (specjalizacja, hobby zawodowe a prywatne itd.). 	<ul style="list-style-type: none"> • informowanie pacjenta o tym, co dentysta robi lub zaraz zrobi, • informowanie o fazie leczenia, • dbanie o odpowiednią atmosferę w gabinecie, • reagowanie na stres i strach pacjenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • zadawanie pytań o alergię, choroby przewlekłe, powód wizyty itp., • podawanie informacji o wstępnej diagnozie, • dawanie zaleceń na temat sposobów dbania o jamę ustną i ewentualnych konsekwencji. 	<ul style="list-style-type: none"> • dopytywanie o typ i siłę bólu, • dopytywanie o komfort pacjenta po podaniu znieczulenia i po założeniu wypełnienia, • informowanie o diagnozie i proponowanym leczeniu.
Produkcja i mediacja ustna.	Interakcja i mediacja ustna.	Interakcja i mediacja ustna.	Interakcja i mediacja ustna.

Źródło: opracowanie własne

Pierwszy projekt realizowany był indywidualnie i polegał na prezentacji materiałów graficznych. Po prezentacji lektor oraz pozostali uczniowie zadawali dodatkowe pytania: głównie były to prośby o wyjaśnienie lub dopytywanie się o coś (zob. strategię mediacyjne). Pozostałe projekty były zadaniami grupowymi lub w parach, a więc rozwijanie działań mediacyjnych miało tam szersze spektrum. Warto przypomnieć, że działania mediacyjne możliwe są wtedy, gdy uczniowie opanowali lub właśnie opanowują działania niższego szczebla: interakcję, a więc w konsekwencji zarówno recepcję, jak i produkcję. Taki sposób myślenia o mediacji implikuje prosty wniosek – bazą do rozwijania działań czy strategii mediacyjnych są wszelkie działania językowe: oparte o kontekst społeczny, z określonym celem i produktem końcowym, obudowane w poleceniu realną i interesującą dla określonej grupy sytuacją komunikacyjną, implikujące użycie języka i poszukiwanie znaczenia, które uruchomią doświadczenie oraz wiedzę ogólną (i specjalistyczną). Sprostanie takim wymaganiom determinuje proponowanie w trakcie kursu raczej pracy w parach lub grupach niż indywidualnej czy frontalnej (choć żadnej formy pracy nie należy zaniebdywać). Taki typ zadań Iwona Janowska (2011) określa zadaniami kompleksowymi o charakterze działaniowym i zdaje się, że zarówno w wersji mikro-, jak i makro- to właśnie one sukcesywnie przygotowują do podejmowania prawdziwej komunikacji pozalekcyjnej. Oczywiście rozmowy, które na tym poziomie prowadzą studenci w ramach pracy w parach czy grupach, często wspierane są językiem ojczystym uczniów lub językiem medium, nie są to też rozbudowane dyskusje, których można spodziewać się na wyższych poziomach. Zwykle są to proste repliki, powtarzające stosowane czy właśnie opanowywane na zajęciach struktury, wielokrotnie wspierane podpowiedziami ze strony nauczyciela, dotyczącymi słownictwa, które warto

wykorzystać czy początkami ewentualnych wypowiedzeń. Co więcej, podkreślane jest na zajęciach znaczenie stosowania strategii językowych, a więc lektor wcale nie krytykuje za użycie języka medium, jeśli służy to wspólnemu osiągnięciu rezultatu i wypracowaniu ostatecznej formy prezentacji, oczywiście już w języku polskim.

Najtrudniejszym elementem całego procesu z punktu widzenia nauczyciela zdaje się ocenianie. Zdecydowano się na różne jego formy, ze szczególnym uwzględnieniem wspólnych analiz nagrywanych scenek (przygotowywano do nich ćwiczenia np. na recepcję ustną lub audiowizualną), oceniania kształtującego i koleżeńkiego. Dla wielu studentów były to pierwsze tego typu doświadczenia, wiązały się więc początkowo z pewnym stresem, jednak ostatecznie zebrane ankiety ewaluacyjne wykazały, że zarówno same zajęcia, jak i sposób oceniania projektów, zostały przez uczących się wysoko ocenione.

5. WYNIKI ANKIETY

Ankiety przeprowadzono w języku angielskim i zebrano na koniec drugiego semestru zajęć we wszystkich trzech grupach, były one anonimowe i dobrowolne. Nie da się przytoczyć danych liczbowych, bowiem pozwolono na ich grupowe wypełnienie. Ostatecznie otrzymano 5 ankiet, z czego dwie indywidualne. W poniższej tabeli przytacza się oryginalne odpowiedzi na dwa przykładowe pytania, związane z tematem artykułu.

Tabela 6. Wyniki ankiet ewaluacyjnych

<p>Co Państwo myślą o projektach końcowych?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I think Project 4 is the most important for dentist student, • I can't agree it more, there projects are fantastic! I personally learned a lot while working on these projects and dialogues. I highly suggest to do it in front of the group, cuz this will really sitmulate people to try to learn those sentences in mind and use in clinic, • I think presenting live made us all practice a bit more. And the variety was good. • Project 3 and 4 helped me memorize sentences needed for my clinical classes.
<p>Poniżej znajdują się fragmenty niestandardowych technik, które stosowaliśmy na zajęciach (mediacja). Co Państwo o nich myślą? Czy uważają Państwo, że były pomocne, ważne, a może zbędne?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Everything is good, • In my opinion the most helpful part is the dialogue, • For me, this is really important and helpful! This non-traditional technique is very effective, because when you have actual cases and pictures to assist, it makes me have more memory points when learning and memorizing it, and accelerates me understanding of new words.
<ul style="list-style-type: none"> • I think the name of the tool is okay But the dialogue between physician and patient is important and useful. • I think they're good. A variety of many different exercises and real life scenarios is what really helps us learn. Instead of memorizing something strictly, we were able to understand more of ways we can see and use it in our everyday lives. • It helps me think which helps with memorizing.

Źródło: opracowanie własne

6. ZAKOŃCZENIE

Skoro głównym celem działań mediacyjnych jest ułatwienie interakcji w określonej sytuacji komunikacyjnej, uzupełnienie luki informacyjnej lub też rozwiązanie jakiegoś problemu komunikacyjnego (por. Janowska, Plak 2020, s. 154), to ich rozwijanie uznaje się za jedną z podstawowych potrzeb uczących się języków obcych od samego początku poziomu podstawowego (rzecz jasna w ramach możliwości związanych głównie z ograniczeniami z zakresu kompetencji językowych). Takie nakreślenie rozumienia procesu uczenia się języka implikuje bardzo konkretne podejście do nauczania, dostrzegające szeroki kontekst społeczny, w którym odnaleźć się muszą uczniowie. Ich cele i priorytety zdeterminowane są potrzebami, wynikającymi m.in. z ich wieku czy ról, jakie na co dzień odgrywają w domu, w towarzystwie, w szkole czy w pracy. Glottodydaktyka specjalistyczna (zob. Gębał 2019) w sposób szczególny zmierza wobec tego w kierunku podejścia działaniowego do nauczania języków obcych, wyjątkowo doceniając kształcenie działań językowych, a wśród nich szczególnie tych mediacyjnych.

Oczywiście zdecydowanie łatwiej wprowadza się zadania mediacyjne na poziomach A2 czy B1 i wyższych, niemniej jednak – co starano się udowodnić – nie jest to niemożliwe i na poziomie najniższym. Glottodydaktyka do celów zawodowych pokazuje, na jakie aspekty procesu nauczania warto zwracać uwagę, jak ważne jest koncentrowanie się na rzeczywistych potrzebach uczących się czy prowadzenie badań nad realizacją ich specyficznych potrzeb. Przyniesione refleksje po odbytych kursie nakreślają ramy problemu, pokazują różne trudności, stojące na drodze zarówno uczących się, jak i lektorów, a jednak być może stanowią pewną inspirację do podejmowania kolejnych prób empirycznego pochylenia się czy to nad sposobami planowania kursów dla studentów kierunków medycznych (i innych specjalistycznych), czy to nad procedurami i technikami wdrażającymi uczących się w przestrzeń mediacji. Uważa się, że dla języka polskiego jako obcego wciąż brakuje tego rodzaju badań, przykładów dobrych praktyk czy opracowań teoretycznych opartych na licznych danych jakościowo-ilościowych, warto więc w każdy możliwy sposób poszerzać wiedzę z tego zakresu.

BIBLIOGRAFIA

- Bączar K., 2023, *O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 35–42.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, [CEFR-CV; CEFR – *Companion volume*], Strasbourg,

- [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [20.03.2023].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, [ESOKJ], Warszawa.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gębal E.P., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 19–33. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.02>
- Gębal E.P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal E.P., Miodunka T.W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., 2010, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 561–571.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu*, Kraków.
- Long M., 2005, *Methodological issues in learner needs analysis*, w: M. Long (red.) *Second languageneedsanalysis*, Cambridge, s. 19–76. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299.002>
- Sowa M., 2020, *Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 93–101.
- Swoboda-Rydz U., 2015, *Język polski dla stomatologów*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.

Netografia:

<http://stomatologiajarzebiny.pl/> [20.03.2023].

NAUCZANIE JEZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO – WSPÓŁCZESNE WYZWANIA I PRIORYTETY

Ewa Lipińska¹, Anna Seretny²



<https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>



<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

KOMPETENCJE UCZNIÓW W ZAKRESIE JEZYKA POLSKIEGO JAKO ODZIEDZICZONEGO I JAKO OJCZYSTEGO W UJĘCIU KOMPARATYWNYM – PODSUMOWANIE PROJEKTU BADAWCZEGO

Streszczenie: Kompetencje lingwistyczne zagranicznych nastolatków polskiego pochodzenia nie były dotychczas badane. Z nieudokumentowanych danych wiadomo, że są one niższe niż u ich równoletków uczących się w Polsce. W Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej podjęto próbę ich porównania i udokumentowania. Na potrzeby projektu *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* opracowano kompleksowe narzędzie pomiaru umiejętności językowych dla młodzieży dwujęzycznej kognitywnie. Tekst

¹ ewa.lipinska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

² anna.barbara.seretny@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



przedstawia przebieg badania, rezultaty ogólne oraz cząstkowe z wybranych podsystemów i sprawności. W zakończeniu zebrano wnioski wypływające z całości projektu.

Słowa kluczowe: test kompetencji, ewaluacja wyników, kompetencja lingwistyczna, język odziedziczony, polskie szkoły za granicą

COMPETENCES OF POLISH HERITAGE AND NATIVE LANGUAGE LEARNERS IN A COMPARATIVE APPROACH – A RESEARCH PROJECT REPORT

Abstract: The language competences in the Polish of teenage heritage language learners so far have not been compared to the skills of their Polish peers. Such an attempt was made at the Institute of Polish Language and Culture for Foreigners. For the purposes of this project (*Heritage vs. Native Language – Comparison of Language Competences of Polish Native and Heritage Language Learners*), a comprehensive tool for measuring language skills of bilingual youth was developed. The level of their language was assessed on the basis of a written test with a structure and content similar to the primary school competence graduation exam. The test involved two groups, bilingual teenagers and monolingual Polish peers. The article will present the background of the project and the quantitative analysis of its results. We will focus on the scores from writing and reading (language skills), as well as on vocabulary and spelling. We will also present the conclusions drawn from the project.

Keywords: competence test, evaluation, linguistic competence, heritage language, Polish schools abroad

1. WSTĘP

Przekonanie o tym, że kompetencje językowe uczniów polskich różnią się od tych, którymi wykazują się ich rówieśnicy mieszkający zagranicą pochodzi z niepotwierdzonych naukowo źródeł czy z wiedzy na temat języka odziedziczonego³. Do tej pory nie było ono udokumentowane za pomocą kompleksowych badań porównawczych. Ważnych empirycznych danych dostarczył szeroko zakrojony, trwający dwa lata, projekt *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Pozyskane w jego ramach próbki wypowiedzi uczniów szkół

³ Charakterystykę tę można znaleźć w wielu publikacjach, m.in. Polinsky, Kagan (2007); Lipińska, Seretny (2012); Seretny, Lipińska (2016); Montrul (2016).

polskich w Polsce i zagranicą, które poddano wieloaspektowemu oglądowi, umożliwiły wstępne określenie różnicy w kompetencjach językowych między użytkownikami edukacyjnego języka odziedziczony (EJOD) a tymi, dla których polszczyzna ma status języka rodzimego (J1).

W niniejszym tekście omówiony zostanie przebieg realizacji projektu oraz jego ogólne rezultaty. Szczegółowej analizie poddamy natomiast wyniki, jakie osiągnęli nastolatki z obydwu grup w zakresie sprawności pisania i czytania oraz słownictwa i ortografii. Na końcu przedstawimy wnioski wpływające z całości projektu oraz rekomendacje dla instytucji troszczących się o nauczanie polszczyzny zagranicą.

2. OGÓLNE OMÓWIENIE PROJEKTU

Projekt *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* został przygotowany i zrealizowany przez PRACOWNIĘ BADAŃ JĘZYKA I KULTURY POLONII (Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego) oraz OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (Stowarzyszenie Wspólnota Polska). W projekcie brali udział: dr hab. Ewa Lipińska, prof. UJ, dr hab. Anna Seretny, prof. UJ, dr Małgorzata Banach, mgr Tomasz Moździerz (doktorant SDNH UJ), mgr Iga Dudek, mgr Dominika Tokarz, mgr Katarzyna Czyżycka (dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli – Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”)⁴.

Zasadnicze pytanie badawcze przyświecające poczynaniom zespołu, brzmiało: „Jaki jest stopień biegłości językowej kończących szkołę podstawową użytkowników EJOD w porównaniu z tym, jakim legitymują się ich rówieśnicy w Polsce?”. W obszarze zainteresowań zespołu leżało też ujawnienie subkompetencji, w których różnice między obiema grupami są największe. Wiedza na temat ewentualnych braków nastoletnich uczniów jest szczególnie ważna w przypadku potencjalnej reemigracji. Wówczas status ich polszczyzny się zmienia: z języka odziedziczony musi szybko przeobrazić się w funkcjonalnie pierwszy. Fakt, że językiem edukacyjnym w szkole jest polski, wymusza konieczność operowania nim jako ojczystym. Należy zaznaczyć, że w okresie przejściowym występuje on pod postacią języka drugiego (zob. Lipińska, Seretny 2019), tak samo, jak w przypadku wszystkich imigrantów – nie tylko tych z polskimi korzeniami.

⁴ Raport z przebiegu projektu oraz wyniki badań zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/> [26.07.2023].

W badaniach uczestniczyło 292 uczniów:

- szkół polonijnych oraz polskich (przyambasadzkich/przykonsulackich), nadzorowanych przez ORPEG, posługujących się edukacyjnym językiem odziedziczonym (EJOD),
- szkół polskich⁵, posługujących się językiem ojczystym.

Testowanie, które odbyło się zdalnie z powodu pandemii COVID-19, administrowali nauczyciele klas biorących udział w projekcie na podstawie otrzymanych instrukcji.

2.1. OPIS NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Dla potrzeb badań, których celem było określenie stopnia znajomości edukacyjnego języka odziedziczonego uczniów kończących szkołę podstawową na obczyźnie i porównanie ich kompetencji z umiejętnościami polskich rówieśników, został opracowany specjalny test w formie pisemnej. Wzorowano go na jednej z części egzaminu ósmoklasisty (zawartość, układ, typy zadań)⁶. Obszarami, które podlegały kontroli były: słownictwo, gramatyka i ortografia (podsystemy językowe) oraz czytanie i pisanie (sprawności receptywna i produktywna). Nie weryfikowano sprawności słuchania ani mówienia (wraz wymową), gdyż w teście ósmoklasisty takiej części nie ma. Ponadto przeprowadzenie badań w tym zakresie byłoby mocno utrudnione z powodów technicznych (np. wymagałoby wypełnienia skomplikowanej procedury uzyskania zgody rodziców uczestników na nagrywanie ich wypowiedzi). Układ i zawartość testu właściwego, który powstał po wprowadzeniu korekt w teście pilotażowym, pokazuje tabela nr 1.

⁵ Badania przeprowadzono w szkołach o różnym statusie prawnym (państwowa, społeczna, prywatna) oraz funkcjonujących w dużych miastach (Kraków, Katowice) i w małej miejscowości (Wielogłowy – woj. małopolskie, pow. nowosądecki).

⁶ Bliskość z egzaminem ósmoklasisty przejawia się również w wyborze tekstów, które znajdują się na liście lektur obowiązkowych dla VIII klasy lub są wymagane na egzaminie. Wykorzystano bowiem fragmenty: *Latarnika* Henryka Sienkiewicza w teście pilotażowym (ze względu na wysoką rozwiązywalność zadanie zostało odrzucone), *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego jako dyktando, *Świteziankę* Adama Mickiewicza do sprawdzenia znajomości archaicznego języka literackiego, *Artystę* Sławomira Mrożka do ćwiczeń słownikowych oraz *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego jako materiał wyjściowy do napisania rozprawki.

Tabela 1. Układ i zawartość testu właściwego

CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ II	CZĘŚĆ III
1. dyktando (zadanie z lukami) – 8 p. 2. zadanie sprawdzające znajomość zasad interpunkcji – 2 p. 3. zadanie wymagające wyjaśnienia archaizmów – 5 p.	1. i 2. zadania sprawdzające rozumienie tekstu wyjściowego (wybór jednej z czterech odpowiedzi) – 2 x 0,25 p. 3. zadanie z leksykalno-gramatycznymi transformacjami podanych zdań – 6 p. 4. zadanie sprawdzające rozumienie tekstu typu prawda/fałsz – 1,5 p. 5. zadanie wymagające komentarza do materiału ikoniznego powiązanego z tekstem – 3 p. 6. zadanie polegające na napisaniu e-maila o długości 100 wyrazów – 10 p.	1. rozprawka o długości 200 wyrazów – 25 p.

Źródło: opracowanie własne

Za poprawne rozwiązanie zadań można było uzyskać maksymalnie 60 punktów: 15 p. za pierwszą część, 20 p. – za drugą i 25 p. – za trzecią.

Powstałe narzędzie spełniało kryteria testu różnicującego o cechach diagnozujących, co jest ważne z powodu wspomnianej możliwości powrotu/przyjazdu dzieci władających EJOD do Polski. Taki test w przypadku uczniów kończących szkołę podstawową może stanowić pomoc w określeniu ich potencjału oraz słabszych stron w posługiwaniu się językiem szkolnej edukacji (JSE). Jest to odmiana bardzo różna tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym⁷ od polszczyzny codziennej (zob. Pamuła-Behrens 2018; Seretny 2018, 2022; Jędryka 2022), którą dzieci znające język z domu na ogół posługują się bez problemów.

Ocena znajdujących się w teście zadań otwartych wymagała opracowania kryteriów ewaluacji. Powstały one na bazie wytycznych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), stosowanych podczas poprawy testu ósmoklasisty, oraz kryteriów oceny zadań z państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego. Po teście pilotażowym uznano bowiem za konieczne przesunięcie

⁷ JSE jest pełen terminów przedmiotowych, słownictwa abstrakcyjnego oraz wyrazów rzadziej używanych, a właściwe mu struktury morfosyntaktyczne i obecne w nim wskaźniki metatekstowe są zupełnie 'niecodzienne'.

punktu ciężkości z kompetencji ogólnych, na które kładzie nacisk CKE, na – będące zamierzoną istotą pomiaru – umiejętności językowe. Pełniejszą ich ewaluację umożliwiają kryteria stosowane na certyfikatowych testach biegłości⁸, gdyż są one ukierunkowane na język w dużo większym stopniu. Pozwalają także na stosowanie skal zawierających rozszerzone widełki punktowe⁹. Wraz ze sposobnością odniesienia się do deskryptorów określających różne stopnie spełnienia danego kryterium przez autora pracy, daje to egzaminatorom szansę na bardziej obiektywną jej ocenę.

2.2. PROCEDURA BADAWCZA

Badania zostały przeprowadzone w dwu etapach – jako pilotażowe i właściwe. W badaniu pilotażowym wzięło udział 108 osób: 85 uczniów polskich, 14 uczniów EJOD z sekcji polskiej w gimnazjum Montaigne (Paryż) oraz 9 cudzoziemców¹⁰. Miało ono na celu zweryfikowanie narzędzi badawczych, czyli budowy i zawartości testu, czasu jego wykonania oraz kryteriów poprawy i oceny. W badaniu właściwym wzięły udział 184 osoby: 115 z Polski i 69 z zagranicy (ze szkół w Chicago, Münster, Wiedniu, Rzymie, Londynie, Antwerpii). Do oceny zakwalifikowano po 54 prace z obu grup badawczych, pozostałe (88) odrzucono ze względu na ich niekompletność.

Zarówno w pilotażu, jak i badaniu właściwym procedura była taka sama: po uzyskaniu zgody na testowanie od dyrektorów poszczególnych placówek, którym przesłano listy wyjaśniające, kontaktowano się z nauczycielami mającymi je prowadzić. W korespondencji skierowanej do nich zawarto niezbędne informacje oraz wskazówki i instrukcje. Uzupełnione arkusze zostały następnie przekazane zespołowi badawczemu, który sprawdzał je zgodnie z ustalonym

⁸ Za podstawę posłużyły kryteria z poziomu B1. Wynika to z założenia, że na końcu szkoły podstawowej uczniowie osiągają taki mniej więcej stopień biegłości językowej – według podziału przyjętego dla użytkowników polszczyzny jako języka obcego (zob. Seretny, Lipińska 2020).

⁹ Przykładowo, za poprawność gramatyczną można uzyskać od 0 do 2 p. Egzaminator, mając do wyboru przedział punktowy: 0 p. – 0,25 p. – 0,5 p. – 0,75 p – 1 p. – 1,25 p. – 1,5 p. – 1,75 p. – 2 p., stawia bardziej drobiazgową i trafną ocenę niż wtedy, gdy postępuje zgodnie z zasadami CKE, gdzie wybór jest ograniczony do całych punktów, czyli: 0 p. – 1 p. – 2 p.

¹⁰ Grupkę tę stanowili Chińczycy ze Szkoły Języka i Kultury UJ, z poziomu B1. Z konieczności „zastępowali” oni uczniów polonijnych, do których dostęp z powodu pandemii koronawirusa był niemożliwy. Badaczom chodziło o próbne wykonanie zadań przez cudzoziemców, którzy byli w stanie zrozumieć polecenia i wykonać zadania (stąd wybór B1). Założono, że Chińczycy wykonają zadania najwolniej, co umożliwi ustalenie limitu czasu na wypełnienie testu właściwego.

wcześniej kluczem. Prace pisemne poprawiano w parach według opracowanych kryteriów. Te, które były niekompletne, nie podlegały sumarycznej punktacji.

3. SUMARYCZNE WYNIKI TESTU

W tabeli nr 2 zebrano ogólne wyniki punktowe kompletnych testów z badania właściwego.

Tabela 2. Sumaryczne wyniki testu

	CZEŚĆ I			CZEŚĆ II						CZEŚĆ III	RAZEM	
	1	2	3	1	2	3	4	5	6		P.	%
U. POLSCY	7,7	1,8	3,6	0,1	0,1	5,1	1,3	1,5	7,3	15,8	44,3	73,7
U. EJOD	6,8	1,7	3,3	0,1	0,1	4,6	1,3	1,1	6,7	11,7	37,5	62,4

Źródło: opracowanie własne

Uczniowie polscy, zgodnie z przewidywaniami, wypadli lepiej od kolegów uczących się na obczyźnie – średnio uzyskali 74% punktów. Wspólny wynik uczniów zagranicznych, 62%, wskazuje zaś na bardzo słabo zdany egzamin. Po rozdzieleniu uczących się w szkołach pod patronatem ORPEG od tych, którzy chodzą do etnicznych (polonijnych) szkół, okazało się jednak, że ci pierwsi są blisko osiągnięcia rezultatu polskich rówieśników (71%), natomiast drudzy mocno odstają od pozostałych (58%)¹¹ (zob. tab. 3).

Tabela 3. Sumaryczne wyniki testu z podziałem na szkoły polonijne i polskie pod nadzorem ORPEG

	CZEŚĆ I			CZEŚĆ II						CZEŚĆ III	RAZEM	
	1	2	3	1	2	3	4	5	6		P.	%
U. POL.	7,7	1,8	3,6	0,1	0,1	5,1	1,3	1,5	7,3	15,8	44,3	73,7
U. ORPEG	7,5	1,9	4,4	0,2	0,1	5,5	1,4	1,4	7,0	13,1	42,5	70,9
U. ETN.	6,4	1,5	2,3	0,0	0,1	3,8	1,3	1,2	6,7	11,4	34,7	57,9

Źródło: opracowanie własne

Dysproporcje między trzema typami szkół uwidoczniły się jeszcze wyraźniej, gdy wyniki uczniów zostały przełożone na ich orientacyjne oceny mieszczące się w następujących przedziałach punktowych (za wielkość

¹¹ Uczniowie polonijni wykazali się mniejszą wiedzą i umiejętnościami od pozostałych badanych we wszystkich wyróżnionych w tabeli aspektach. Co więcej, wśród ich testów jest też największy odsetek niezdaných.

graniczną między „zdanym” a „niezdanym” przyjęto 50% – zgodnie z wymogami egzaminu certyfikatowego dla dzieci i młodzieży):

- 0–29 p. → egzamin niezdany
- 30–39 p. → ocena dostateczna
- 40–49 p. → ocena dobra
- 50–60 p. → ocena bardzo dobra

Procentowy udział ocen poszczególnych grup (polskiej, polonijnej i orpegowskiej) przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Procentowy udział ocen w przyjętych przedziałach punktowych

PRZEDZIAŁ PUNKTOWY	0–29 p.		30–39 p.		40–49 p.		50–60 p.	
OCENA	ndst = 2		dst = 3		db = 4		bdb = 5	
	l. u.	%	l. u.	%	l. u.	%	l. u.	%
U. POLSCY	1	1,9%	12	22,2%	26	48,4%	15	27,8%
U. SZKÓŁ ORPEG	1	3,1%	14	43%	15	46,9%	2	6,3%
U. ETNICZNI	7	31,8%	11	50%	4	18,2%	0	0

Źródło: opracowanie własne

Jedynie w przypadku młodzieży ze szkół ORPEG rozkład wyników jest zbliżony do normalnego, większość wyników jest bliska średniemu, mniej jest zaś rezultatów odchylnych od średniej. Dla uczniów polskich test nie był trudny – wyniki dobre i bardzo dobre uzyskało prawie 80% z nich, natomiast uczący się w szkołach polonijnych poradzili sobie z nim słabo – nieco ponad 80% otrzymało oceny niedostateczne i dostateczne.

4. SZCZEGÓŁOWE OMÓWIENIE WYNIKÓW WYBRANYCH CZĘŚCI TESTU

W niniejszym artykule szczegółowej analizie zostały poddane dwa podsystemy języka (słownictwo i ortografia) oraz dwie sprawności (czytanie i pisanie)¹². Umiejętności te są ważnymi znacznikami edukacyjnej sprawności językowej. Ich opanowanie u uczniów spoza Polski, dla których prymarnym narzędziem poznawania świata jest kod kraju osiedlenia, może więc zostać uznane za przejaw ich dwujęzyczności kognitywnej (Lipińska 2015).

¹² Stanowi to nawiązanie do rekoncesansu badawczego (zob. Seretny, Lipińska 2021), który skupiał się na ocenie stopnia opanowania sprawności pisania i czytania u uczniów polonijnych.

4.1. SŁOWNICTWO

Słownictwo testuje się bezpośrednio lub pośrednio. W pierwszym przypadku sprawdzana jest znajomość określonych aspektów znaczenia wyrazów (poziom recepcji) bądź umiejętność posługiwania się nimi w różnych kontekstach (poziom produkcji); w drugim słownictwo stanowi kryterium oceny zadań sprawdzających kompetencje inne niż leksykalne, tak jak to ma miejsce w wypowiedzi pisemnej. W opracowanym narzędziu wykorzystano obydwa rodzaje weryfikowania zasobności słownika uczniów.

Zadaniami leksykalnymi *sensu stricto* były:

- tłumaczenie wewnątrzjęzykowe;
- wybór jednej z czterech podanych odpowiedzi;
- transformacje leksykalno-gramatyczne podanych zdań.

Zadanie (cz. I, nr 3) polegające na parafrazowaniu kierunkowanym sprawdzało umiejętność niełatwej sztuki przekazywania tego samego innymi słowami. Dodatkową trudność stanowił materiał wyjściowy, którym były fragmenty *Świtezianki* Adama Mickiewicza. Należało uwspółcześnić wskazane (zaznaczone) przestarzałe słowa lub wyrażenia¹³. Wybór takiego zadania i takiego tekstu był podyktowany chęcią przekonania się, jak z niedzisiejszym słownictwem poradzą sobie „niepolscy” uczniowie w porównaniu do polskich rówieśników, dla których ta część warstwy leksykalnej języka także nie jest łatwa. Kolejne trzy zadania słownikowe (cz. II, nr 4, 5, 6) zostały oparte na opowiadaniu Sławomira Mrożka *Artysta*¹⁴. Dwu z nich (5 i 6), choć sprawdzały znajomość rzeczowników abstrakcyjnych, w istocie rzeczy nie można było wykonać bez zrozumienia treści i przesłania tekstu, co łączyło je z rozumieniem tekstu pisanego. Uczniowie mieli zaznaczyć, który z czterech podanych wariantów jest prawdziwy (wybór wielokrotny). W zadaniu 6. natomiast trzeba było dokonać przekształceń leksykalno-gramatycznych w taki sposób, by nie zmieniając treści przekazu, ‘zmieścić się’ w podanej strukturze. Materiał wyjściowy stanowiły zdania odnoszące się do tekstu, ich wykonanie nie było jednak uwarunkowane zrozumieniem przekazu.

Słownictwo podlegało ocenie pośredniej w dwóch zadaniach: w e-mailu oraz w rozprawce. W obu punktowano bogactwo leksyki, jej adekwatność kontekstową oraz poprawność. W przypadku maila były to 2 p. na 10 p. możliwych, w rozprawce 5 p. na 25 p.

¹³ Podobne działania były przedmiotem innego rekonesansu, w którym na tekście *W pamiętniku Zofii Bobrowny* Juliusza Słowackiego sprawdzałyśmy deklaratywną znajomość słownictwa dawnego u uczniów, dla których polski jest językiem ojczystym, odziedziczonym lub drugim (zob. Seretny, Lipińska 2020).

¹⁴ Teksty Sławomira Mrożka znajdują się w kanonie lektur dla klasy VIII. O tym, że *Artysta* może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy na lekcjach polskiego jako obcego oraz o pożytkach z tego płynących, zob. Sitarz-Janus (2006).

Uczniowie zagraniczni za większość zadań bezpośrednio sprawdzających znajomość słownictwa dostali mniej punktów niż ich polscy rówieśnicy (zob. tab. 5a i 5b). Różnice w realizacji zadań zamkniętych są niewielkie (zob. cz. II, zadania 1 oraz 2), większe natomiast zaznaczają się w otwartych (zob. cz. I, zadanie 3 oraz cz. II, zadanie 3), zwłaszcza zaś ostatniego z nich, w którym należało dokonać przekształceń leksykalno-gramatycznych.

W testowaniu pośrednim jest podobnie – wyższą punktację za bogactwo słownikowe przyznano uczniom polskim. Formą znacznie mniej wymagającą leksykalnie od rozprawki był e-mail, dlatego też tu różnica między grupami nie jest duża – uczący się spoza Polski otrzymali średnio 1 p. na 2 p. możliwe, czyli 50%, a ich jednojęzyczni rówieśnicy – 1,23 p., tj. 61,5%. Wyniki obu grup nie były więc wysokie. W rozprawce natomiast (cz. III), której napisanie wymagało wykazania się znajomością leksyki edukacyjnej (zob. Seretny 2022; Jędryka 2023), w tym ważnych dla poprawności gatunkowej złożonych wskaźników metatekstowych, różnicę tę widać znacznie wyraźniej – użytkownikom EJOD przyznano średnio 2,69 p., czyli 53,8% punktów, a ich polskim kolegom 3,48 p., tj. 69,6%.

Zupełnie inny obraz uzyskujemy jednak, gdy grupa uczniów zagranicznych podzielona zostanie na tych ze szkół pod nadzorem ORPEG-u oraz tych, którzy uczą się w placówkach etnicznych. Nietrudno wówczas zauważyć, iż w przypadku niektórych zadań wyniki uczniów ze szkół przyambasadzkich/przykonsulackich są wyższe nawet od tych, które otrzymali ich polscy rówieśnicy. Tak jest na przykład w zadaniu 3. z części I, które polegało na wewnątrzjęzykowym tłumaczeniu fragmentów *Świtezianki* oraz zadaniu 3. z części II, wymagającym transformacji leksykalno-gramatycznych.

Można zatem przypuszczać, że gdyby uczniowie ze szkół przyambasadzkich/przykonsulackich znaleźli się w Polsce, poradziliby sobie na lekcjach polskiego, choć z pewnością potrzebowaliby intensywnego wsparcia językowego z innych przedmiotów. Uczniowie szkół polonijnych są zaś tą grupą, której kompetencje są wyraźnie słabsze.

Tabela 5a. Wyniki uczniów – zadania bezpośrednio sprawdzające znajomość słownictwa

	TESTOWANIE BEZPOŚREDNIE							
	CZĘŚĆ I		CZĘŚĆ II					
	3		1		2		3	
	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%
U. POL.	3,62	72,4	0,14	56	0,12	48	5,05	84,17
U. EJOD	3,34	66,8	0,11	44	0,12	48	4,58	76,3
U. ORPEG	4,43	88,6	0,19	76	0,12	48	5,47	90,17
U. ETN.	2,33	46,6	0,015	3,75	0,11	44	3,79	62,6

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5b. Wyniki uczniów – zadania pośrednio sprawdzające znajomość słownictwa

	TESTOWANIE POŚREDNIE			
	CZĘŚĆ II MAIL		CZĘŚĆ III ROZPRAWKA	
	P.	%	P.	%
U. POL.	1,23	61,5	3,48	69,6
U. EJOD	1	50	2,69	53,8
U. ORPEG	1,09	54,5	3,02	60,4
U. ETN.	0,95	47,5	2,59	51,8

Źródło: opracowanie własne

4.2. CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Materiałem wyjściowym zadania sprawdzającego sprawność czytania było, jak wyżej wspomniano, opowiadanie Sławomira Mrożka *Artysta*. Nie tylko należy ono do kanonu lektur szkolnych, ale jest komunikacyjnie bardzo nośne: Mroźek, na co zwraca uwagę Janus-Sitarz (2006, s. 163) wyłuskuje z natury ludzkiej najbardziej charakterystyczne przymioty i przedstawia je w sposób, który śmieszy i intryguje. Przesłanie opowiadania prowokuje zaś czytelnika nie tylko do refleksji, lecz także do dzielenia się swoimi przemyśleniami (Lipińska, Seretny 2022)¹⁵. Na potrzeby testu opowiadanie zostało nieznacznie skrócone (ze 194 wyrazów w oryginale do 184). Nie miało to wpływu na wydźwięk całości, a dzięki takiej operacji uczniowie zyskali nieco więcej czasu na działania językowe. Rozumienie treści tekstu sprawdzano za pomocą zadania typu ‘prawda/fałsz’¹⁶, w którym znalazło się 6 stwierdzeń. Wybór tej techniki podyktowany był chęcią odciążenia badanych od konieczności formułowania wypowiedzi pisemnych, gdyż w teście było już kilka operacji tego typu.

Wyniki uczniów polskich i zagranicznych z tego zadania są bardzo zbliżone przy minimalnej przewadze tych drugich (zob. tab. 6). Jeśli jednak ponownie podzielimy grupę EJOD na dwie, wówczas widać, że ów wysoki rezultat zawdzięcza ona uczniom ze szkół przyambasady/przykonsulackich, którzy rozwiązywali to ćwiczenie nawet lepiej niż ich polscy rówieśnicy. Ogólnie trzeba

¹⁵ Teksty takie są zatem dla czytelnika podwójnie autentyczne – tak dosłownie (ESOKJ 2003), jak i w rozumieniu Widdowsona (1978), którego zdaniem autentyczność ‘rodzi się’ w wyniku interakcji słuchacza/czytelnika z treścią wypowiedzi, a nie jest jej cechą immanentną.

¹⁶ Nie zastosowano opcji „brak informacji” (BI), gdyż nie pojawia się ona w testach kompetencyjnych dla ósmoklasistów, a bazą kryteriów ewaluacji testów biegłości był poziom B1.

jednak zaznaczyć, iż było to jedno z zadań testowych, z którym wszyscy zdający poradzili sobie bardzo dobrze – najslabsi (ETN.) otrzymali 83,33%, najlepsi (ORPEG) – aż 94,67% punktów możliwych do uzyskania.

Tabela 6. Wyniki uczniów – zadanie sprawdzające czytanie ze zrozumieniem

CZĘŚĆ II		
ZADANIE 4		
U. POL.	1,27	84,7%
U. EJOD	1,3	86,7%
U. ORPEG	1,42	94,6%
U. ETN.	1,25	83,3%

Źródło: opracowanie własne

4.3. PISANIE

W teście znalazły się trzy zadania badające umiejętność pisania. Pierwsze miało postać odpowiedzi rozwiniętej (3 p.), drugie polegało na napisaniu e-maila do koleżanki na bazie tekstu ogłoszenia o pracę i materiału ikonograficznego (9 p.), a trzecim – rozprawki, którą należało osnuć na tekście będącym fragmentem lektury (25 p.). Wszystkie zadania miały charakter obowiązkowy¹⁷ i zostały oparte na materiale wyjściowym niedyskryminującym żadnego z uczestników badania. Wyniki ich realizacji przedstawia tabela nr 7.

Tabela 7. Zbiorne wyniki w zakresie umiejętności pisania

UCZNIOWIE	ODP. ROZSZERZONA	E-MAIL	ROZPRAWKA
POLSCY	49,3%	81%	63,4%
SZKÓŁ ORPEG	47%	78%	52,3%
SZKÓŁ ETNICZNYCH	41%	74%	46%

Źródło: opracowanie własne

Nawet przy najprostszym dopasowaniu skali procentowej do ocen, jaką przykładowo przedstawiono poniżej (tab. 8) widać, że rezultaty są słabe.

¹⁷ Zadania obowiązkowe dostarczają bardziej wiarygodnych rezultatów niż zadania wybierane przez uczestników.

Tabela 8. Skala ocen stopniowana co 10%

PRZEDZIAŁ %	OCENA		PRZEDZIAŁ %	OCENA
0–49	2		70–79	4
50–59	3		80–89	4+
60–69	3+		90–100	5

Źródło: opracowanie własne

Najlepiej, na mocną ocenę dobrą, wypadł list, na ledwo dostateczną – rozprawka, a za odpowiedź rozszerzoną uczniowie otrzymaliby ocenę niedostateczną. Szczególnie niepokoi wynik rozprawki, której wartość wynosi 25 p. (prawie 42%), a więc mocno odbija się na wynikach. Zaznacza się także wyraźna przewaga uczniów polskich – zwłaszcza w punktacji rozprawki (mimo że wypadła tylko na ocenę 3+).

4.3.1. ODPOWIEDŹ ROZSZERZONA

Instrukcja do realizacji tej jednostki tekstu brzmiała: „Odpowiedz krótko na pytanie: *Jaki, Twoim zdaniem, jest przekaz tej ilustracji?*” (widniał na niej banan mówiący ‘za pomocą’ komikowego dymku: „Jestem jabłkiem”). Zadanie ma charakter intersemiotycznego transferu informacji¹⁸. Posiada też znamiona transmutacji pierwszego stopnia (zob. Lipińska 2016, s. 149), z tym, że nie dotyczy opisu ilustracji, a werbalizacji komunikatu częściowo nieliterowego w J1. Choć u uczniów spoza Polski ma on postać polszczyzny zagranicznej, to wciąż jest językiem nieobcym.

Propozycja refleksji nad istotą przekazu *Artysty* miała stanowić swego rodzaju rozgrzewkę intelektualną i językową dla piszących. Oceniano ją globalnie (holistycznie), co oznacza, że nie stosowano kryteriów, lecz wystawiono jedną, punktową ocenę w oparciu o wrażenie ogólne¹⁹. Realizacja zadania i słabe wyniki pokazują, że uczniowie nie są przyzwyczajeni do takiej formy komunikacji, a szkoda, gdyż jest to operacja bardzo wartościowa lingwistycznie; sprzyja także rozwijaniu umiejętności twórczego pisania.

¹⁸ Mowa o odczytaniu informacji w podanej formie i zaprezentowanie jej w innej formie, zob. *Przewodnik...*, 2004, s. 148.

¹⁹ Szerzej o poprawie i ocenie prac pisemnych zob. Lipińska (2023).

4.3.2. E-MAIL

Drugie zadanie polegało na napisaniu 100-wyrazowego elektronicznego listu z radą, a ściślej – z odradzeniem koleżance pracy, którą zamierzała podjąć podczas wakacji. Ponieważ zajęcie to zupełnie nie odpowiadało jej osobowości ani usposobieniu, piszący miał zasugerować dwie inne prace zgodne z jej charakterem. W pierwotnym kształcie testu materiał stymulujący do wykonania tego zadania stanowiły wyrażenia pomocnicze określające cechy adresatki. Były one jednak często kopiowane (zazwyczaj bezrefleksyjnie) przez autorów tekstów, co nadawało wypowiedziom pewnej schematyczności. Zmieniono więc bodziec słowny na ikoniczny, zamieszczając obrazki reprezentujące cechy charakteru koleżanki (trzy w postaci samych rysunków, dwa opatrzone tekstem), przy czym żaden z nich nie nazywał wprost określonej wady/zalety. Wdrożenie takiej procedury elicytacyjnej miało stać się impulsem do bardziej twórczej reakcji ze strony badanych. W ocenie tego zadania, wzięto pod uwagę:

- wymogi formalne, którymi były: długość, forma, odniesienie się do cech Leny, propozycja dwóch prac dla Leny, uzasadnienie sugestii tych prac;
- poprawność językową, na którą składały się: poprawność gramatyczna, poprawność leksykalno-stylistyczna i rejestr, spójność, ortografia, interpunkcja.

W niniejszym opracowaniu skupiono się na analizie sposobu realizacji: długości (max. 0,5 p.) i formy (max. 1 p.) wypowiedzi (zob. tab. 9) oraz – w dalszej części – ortografii (max. 0,5 p.) i interpunkcji (max. 0,5 p.).

Tabela 9. Wyniki kategorii „długość” i „forma” w ewaluacji e-maila

	DŁUGOŚĆ	FORMA
U. POLSCY	50%	82%
U. SZKÓŁ ORPEG	31,3%	81,7%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	53%	81%

Źródło: opracowanie własne

Ocena pierwszego elementu ‘wymogów formalnych’, czyli długości, nie wypadła zbyt dobrze. Wyniki są mocno zróżnicowane, ich rozpiętość bowiem zawiera się w wielkościach od 20% (Austria) do 56% (USA). Co ciekawe, lepiej z tym aspektem poradzili sobie uczniowie ze szkół etnicznych. Realizacja formy natomiast jest zadowalająca – w każdym przypadku skutkowałaby oceną 4+.

4.3.3. ROZPRAWKA

Rozprawka jest stałą częścią egzaminów kompetencyjnych, dlatego postanowiono włączyć ją do testu. Pilotażowe polecenie brzmiało: „Dom ma decydujący wpływ na nasze życie” – napisz rozprawkę, nawiązując do lektury *Kamienie na szaniec*. Wymagana długość wynosiła 200 słów. W teście właściwym poszerzono instrukcję o możliwość nawiązania do innych lektur lub własnych doświadczeń. Stanowiło to ułatwienie, zwłaszcza dla uczniów, którzy nie znali tej lektury (mogło to mieć miejsce w szkołach polonijnych), ale też stwarzało okazję do stymulowania kreatywności piszących. Elementy podlegające ewaluacji tego zadania zostały również podzielone na dwie grupy, czyli na:

- wymogi formalne, którymi były: długość, temat, forma, kompozycja, retoryka, styl;
- poprawność językową, obejmującą: słownictwo i frazeologię, gramatykę i składnię, ortografię oraz interpunkcję.

Podobnie, jak w e-mailu, analizie poddano tu jakość realizacji długości (max. 1 p.) i formy (max.1 p.) tekstu (zob. tab. nr 10) oraz – w p. 4.3. – ortografii (max. 1,5 p.) i interpunkcji (1,5 p.).

Tabela 10. Wyniki kategorii „długość” i „forma” w ewaluacji rozprawki

	DŁUGOŚĆ	FORMA
U. POLSCY	37%	78%
U. SZKÓŁ ORPEG	37%	57%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	44,5%	43,5%

Źródło: opracowanie własne

Długość prac jest mocno niezadowolająca, o sporej rozpiętości mieszczącej się w zakresie 19% (Niemcy) vs 70% (USA). Ogólnie żadna grupa uczniów nie otrzymałaby oceny pozytywnej w zakresie tego kryterium. Forma została również sklasyfikowana w niskich przedziałach (z wyjątkiem prac z Anglii – 80%). Uczniowie polscy są w tej kwestii – jak widać – wyuczeni, ich koledzy ze szkół przykonsulackich/przymasadzkich mieliby szansę uzyskać zaliczenie, natomiast chodzący do szkół etnicznych wypadli dużo słabiej.

Podsumowując rezultaty w zakresie długości i formy e-maila oraz rozprawki, należy stwierdzić, że uczniowie nie radzą sobie z napisaniem tekstu o określonej liczbie słów. Najlepiej wypadły szkoły polonijne, gdzie – być

może – zwraca się na to uwagę ze względu na częste przystępowanie młodzieży do egzaminów certyfikatowych²⁰, w których kładzie się nacisk na ten element, przede wszystkim jednak w amerykańskim systemie umiejętność ta jest powszechna.

Dobra, a nawet w ogólnym oglądzie dobra z plusem, ocena formy w liście elektronicznym jest prawdopodobnie efektem zastosowania autentyczności sytuacyjnej, czyli odzwierciedlenia cechy rzeczywistych sytuacji, w jakich używa się języka (*Przewodnik...*, 2004, s. 118). Zadanie to spełnia także wymogi ‘pozorowania prawdziwego życia’ oraz ‘bycia znajomym i istotnym dla zdającego’ (*ibid.*). Daje tym samym szansę na jego lepsze wykonanie, zwłaszcza, że w grę wchodziło użycie języka na poły formalnego (struktura listu), na poły zaś potocznego (komunikacja międzykoleżeńska). Materiał wyjściowy implikował odpowiedź skierowaną do konkretnego odbiorcy, przy zachowaniu rejestru zdeterminowanego przez rodzaj materiału wyjściowego (zob. *op. cit.*, s. 150). Korespondencja dominuje wśród form pisemnych jako „najczęstszy, najpopularniejszy oraz najbardziej znany i bliski każdemu człowiekowi sposób pisemnego komunikowania się” (Lipińska 2003, s. 130) – tym bardziej w dobie cyfryzacji i technicyzacji. Nie dziwi więc fakt, że badani wypełnili to zadanie, które stało się powszechną czynnością, całkiem nieźle. Rozprawka natomiast przekroczyła możliwości koncepcyjne, językowe, organizacyjne i twórcze większości uczniów spoza Polski. Zaskakuje fakt, że piszący nie skorzystali z możliwości oparcia się na innych lekturach lub własnych doświadczeniach, gdyż dawało im to szersze pole do działań. Negatywną rolę w miernym poziomie prac z pewnością odegrały kwestie organizacyjne – widać było, że uczniowie nie zdążyli napisać tekstów w określonym czasie, co w oczywisty sposób rzutuje na ich braki, ale nietrudno też dostrzec niedostatki w odpowiednim przygotowaniu młodzieży do wykonywania takich zadań w działających na obczyźnie placówkach edukacyjnych. Trzeba podkreślić, że w ocenie prac ewaluacji poddawano nie tylko warstwę językową, sprawdzano także zgodność tekstu z wzorcem gatunkowym w oparciu o wyznaczniki metatekstowe, które rozprawce nadają kształt i świadczą o jej specyfice²¹.

²⁰ To jest domniemanie oparte na wieloletnich doświadczeniach autorek we wprowadzaniu nauczycieli szkół etnicznych, a wraz z ich pracą – kandydatów, w tajniki systemu certyfikacji. Podczas różnorodnych szkoleń i warsztatów podkreślano wagę umiejętności pisanie prac o narzuconej długości, co wpływa na obiektywną ich ocenę, przedstawiając metody i techniki uczenia (się) tej sztuki. Zob. np. Lipińska (2023).

²¹ Takie refleksje pojawiły się u autorek po rekonesansie badawczym, zob. Seretny, Lipińska (2021). Tam właśnie pokazano, że niestosowanie przez autorów prac zasad konstruowania danej formy skutkuje niepoprawną ich realizacją. Dodatkowo zaciemnia rzeczywisty obraz ‘wykonania zadania’, co przez niektórych egzaminatorów może być przeoczone, wskutek czego wystawiają ocenę zbyt wysoką, noszącą znamiona subiektywnej.

4.4. ORTOGRAFIA I INTERPUNKCJA

Znajomość reguł poprawnej pisowni oraz interpunkcji sprawdza się w testach jawnie i nie wprost. W omawianym egzaminie pierwszy sposób znalazł odzwierciedlenie w dyktandzie częściowym, polegającym na wypełnianiu pustych miejsc wyrazami (8 p.). Sposób radzenia sobie z interpunkcją był zaś weryfikowany za pomocą krótkiego tekstu pozbawionego znaków interpunkcyjnych (2 p.), w którym lukami zamarkowano, niekiedy fałszywie, ich potencjalne miejsca. Uczniowie mieli zdecydować, gdzie i jakie znaki wpisać. Zestawienie wyników ewaluacji jawnej pokazuje tabela nr 11.

Tabela 11. Wyniki realizacji zadań jawnie sprawdzających ortografię i interpunkcję

	ORT.	INT.
U. POLSCY	96,3%	90%
U. SZKÓŁ ORPEG	93,8%	95%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	79,6%	76,5%

Źródło: opracowanie własne

Zadania zostały wykonane dobrze i bardzo dobrze. Nie jest pewne, czy były zbyt łatwe, czy nauczyciele przeprowadzający dyktando świadomie lub nie ułatwili ich wykonanie (przez np. czytanie kilkakrotnie albo zbyt wolne). Zdarza się też czasem, że podpowiadają swoim uczniom²².

W zadaniach ocenianych analitycznie ortografia i interpunkcja weryfikowane były nie wprost, gdyż stanowiły część zestawu sprawdzającego poprawność językową. W e-mailu ich wartość wynosiła 0,5 p., w rozprawce – 1,5 p. Wyniki przedstawia tab. nr 12.

Tabela 12. Punktacja ortografii i interpunkcji w zadaniach otwartych

	E-MAIL		ROZPRAWKA	
	ORT.	INT.	ORT.	INT.
U. POLSCY	72%	66%	76%	63%
U. SZKÓŁ ORPEG	58,7%	52%	60%	49%
U. SZKÓŁ ETN.	53%	59%	60%	61%

Źródło: opracowanie własne

²² Było to widoczne w pracach jednej ze szkół, gdzie luki w dyktandzie były identycznie wypełnione, a także w zadaniu „odpowiedź rozszerzona”, gdzie wszyscy uczniowie z danej klasy rozpoczęli swoje „refleksje” od takiego samego zdania.

Rozpiętość wielkości procentowych u uczniów spoza Polski nie jest zbyt duża, ale oscyluje między oceną niedostateczną, a plus dostateczną. Ich polscy koledzy wypadli lepiej, choć nie są to wyniki zadowalające. Uzyskaliby oceny w przedziale od +3 do 4.

Ogólnie uczniowie kiepsko wypadli w ocenie poprawności zapisu i znajomości stosowania znaków interpunkcyjnych – zwłaszcza w zestawieniu z zadaniami jawnie je testującymi. W obydwu przypadkach gorzej wypadły umiejętności interpunkcyjne.

Jak pokazały zestawienia, egzekwowanie osobnego kryterium poprawności zapisu jest konieczne, gdyż to autorskie teksty ciągle pokazują rzeczywiste umiejętności piszących w tym zakresie.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przeprowadzone w ramach projektu *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* badanie umiejętności językowych uczniów, dla których polszczyzna jest językiem ojczystym oraz młodzieży posługującej się nią jako językiem odziedziczonym, przyniosły obszerny materiał badawczy. W pierwszej fazie jego opracowania dokonano analizy ilościowej, której część przedstawiono w niniejszym tekście, w kolejnej zostanie on poddany badaniom jakościowym. Wnioski wypływające z realizacji projektu można podzielić na (1) proceduralne oraz (2) merytoryczne.

1. W realizacji badań tego typu koniecznością jest przeprowadzenie testu pilotażowego. Wysłuchanie wniosków i wprowadzenie korekt są kwintesencją przygotowań następnego etapu. Dzięki tym działaniom uzyskano poprawnie skonstruowany test oraz opracowano optymalne – dla zawartych w nim treści – kryteria ewaluacji²³.

Nieprzeprowadzanie testów osobiście przez badaczy było w niniejszym projekcie jedynym możliwym wyjściem, lecz stało się przyczyną wielu mankamentów technicznych. Mimo że uczący, którzy byli wykonawcami tego zadania, otrzymali szczegółowe instrukcje – w tym prośbę o upewnienie się, że wszystkie części zostały podpisane (do zakodowania danych), o przeprowadzenie na lekcji tylko dwóch części, a zadanie trzeciej do domu, o spięcie/zszywanie wszystkich kartek, o zadbanie o właściwe rozplanowanie czasu przez

²³ Próbné zastosowanie zasad oceny testów ósmoklasisty, używane przez CKE, skutkowało nie tylko dużo niższymi ocenami (zgodnie z nimi, na przykład, praca za krótka w ogóle nie podlega ocenie), ale blokowały pełny wgląd w subkompetencje badanych.

uczniów – otrzymaliśmy mnóstwo niekompletnych arkuszy, bez podpisów, nieuporządkowanych lub zupełnie nieczytelnych. W efekcie, o czym już wspomniano, aż 88 prac zostało odrzuconych²⁴, co znacznie uszczupliło zebrany materiał. Z całą mocą można zatem stwierdzić, że brak obecności badacza/badaczy wpływa negatywnie na całokształt procesu.

2. Meritum projektu stanowiło określenie stopnia znajomości edukacyjnego języka odziedziczonego uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej w konfrontacji z umiejętnościami równolatków z Polski, dla których jest to język ojczysty i jako taki nauczany w szkole. Kompetencje uczniów zza granicy okazały się, zgodnie z oczekiwaniami, niższe. To więc, co było wiadome, lecz nieudokumentowane, zyskało potwierdzenie w badaniach empirycznych. Słabe wyniki nie napawają optymizmem, tym bardziej, że w ocenie prac pisemnych zastosowano kryteria hybrydowe, powstałe z połączenia glottodydaktycznych zasad poprawy z polonistycznymi. Gdyby wypowiedzi uczniów oceniał zgodnie z ostatnimi, czyli wykorzystywanymi w ewaluacji testu ósmoklasisty, większość użytkowników EJOD przypuszczalnie by takich egzaminów nie zdała. Warto mieć tego świadomość, zwłaszcza w kontekście wzmózonych ruchów migracyjnych, a więc częstych powrotów/przyjazdów uczniów z obczyzny do polskich szkół.

W obszarze zainteresowań zespołu leżało też wskazanie subkompetencji, w których opanowaniu różnice między obiema grupami były największe. Są to na pewno kompetencja ortograficzna i interpunkcyjna oraz znajomość słownictwa edukacyjnego, co wyraźnie pokazała analiza punktacji rozprawek. W konstrukcji ich formy także ujawniły się spore różnice. Jednakowo źle wypadła natomiast realizacja kryterium „długość” w ocenie wykonania zadania obydwu prac pisemnych. Najmniejsze rozbieżności między grupami odnotowano w opanowaniu sprawności czytania ze zrozumieniem. Trzeba jednak zaznaczyć, że tekst był niedługi i stosunkowo łatwy (według aplikacji jasnopis.pl przypisano by mu stopień 2 na 7 możliwych).

Badania potwierdziły konieczność różnicowania uczniów EJOD na tych, którzy uczęszczają do działających w systemie polskim placówek przyambasadzkich / przykonsulackich, od uczących się w szkołach polonijnych. Kompetencje pierwszych okazały się zdecydowanie bliższe rodzimym użytkownikom polszczyzny (w niektórych aspektach podlegających kontroli wypadli oni nawet lepiej od polskich rówieśników), drudzy zaś wyraźnie od nich odstają. Proces dydaktyczny w obydwu typach szkół jest jednak odmienny²⁵, więc fakt, że wyniki testu obu podgrup nie są nawet zbliżone, nie jest zaskakujący. Zagraniczne instytucje oświatowe powinny mieć taką wiedzę i umiejętnie szerzyć ją wśród

²⁴ Poprawiono jednak wszystkie wykonane zadania, mogą bowiem zostać wykorzystane w innych badaniach.

²⁵ Zob. informacje na stronie: <https://www.oreg.pl/szkoly/> [26.07.2023].

rodziców, zwłaszcza tych, którzy rozważają/mogą rozważyć powrót do Polski. Nauczycielom i dyrektorom placówek krajowych warto z kolei uświadamiać, że zaplecze językowe uczniów, którzy pobierali naukę w szkole polonijnej, może być dużo skromniejsze niż ich rówieśników z placówek przyambasadzkich/przykonsulackich i będą w związku z tym potrzebowali rozleglejszego wsparcia.

Na koniec warto podkreślić, że uzyskany materiał może być wykorzystywany w wielu kontekstach badawczych i/lub praktycznych dotyczących użytkowników EJOD, w tym, przykładowo, w opracowywaniu pomocy dydaktycznych, które byłyby dostosowane do ich potrzeb i możliwości, tj. zdecydowanie bardziej ukierunkowane na zagadnienia językowe²⁶. Lepsza znajomość polszczyzny umożliwiłaby nauczycielom efektywniejsze kształcenie literackie, a uczniom – pełniejsze korzystanie z dóbr kultury odziedziczonej, w przypadku zaś ich powrotu/przyjazdu do Polski sprawiłaby, iż początki edukacji stałyby się mniej problematyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2022, *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 39–56.
- Jędryka B.K., 2023, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok, s. 159–186.
- Lipińska E., 2003, *Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe*, „Języki Obce w Szkole” nr 6, s. 129–135.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska E., 2016, *Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 141–163.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.

²⁶ Warta polecenia jest metoda skorelowana, która też dobrze się sprawdza w grupach heterogenicznych, dominujących w szkołach polonijnych. Szerzej na ten temat: E. Lipińska, A. Seretny (2022).


- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|l|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Lipińska E., Seretny A., 2022, *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego”, t. 8, s. 19–36.
- Montrul, 2016, *The acquisition of heritage language*, Cambridge.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 171–186.
- Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom*, „Language and Linguistics Compass”, nr 1(5), s. 368–395.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* [tłum. i adaptacja M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny], Kraków, 2004.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog”, nr 58/1, s. 98–118.
- Seretny A., Lipińska E., 2016, *Polish as a Heritage Language – Somewhere in Between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 2 (160), s. 177–201.
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 5, Toruń, s. 15–33.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46.
- Sitarz-Janus A., 2006, *Zabawy z Mroźkiem, a nauczanie komunikacyjne*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*, Kraków, s. 163–170.
- Widdowson H.G., 1978, *Language Teaching as Communication*, Oxford.

Netografia:

<https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/> [26.07.2023].

<https://www.orpeg.pl/szkoly/> [26.07.2023].

*Katarzyna Chamienia*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2927-4462>

NAUCZYCIELE PRZYRODY A JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ (JES – PRZYRODA) ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA I STRATEGIE DYDAKTYCZNE

Streszczenie: Artykuł referuje wyniki badania przeprowadzonego w 2021 r. wśród nauczycieli przyrody pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji (UDM). Celem przeprowadzonych badań było określenie świadomości nauczycieli co do odmienności JES – Przyroda od języka codziennego oraz poznanie ich strategii nauczania w klasach, w których uczą się UDM. Aby uzyskać założone dane, przeprowadzono 8 wywiadów swobodnych z nauczycielkami przyrody pracującymi z UDM. Wywiady zostały przeanalizowane za pomocą kondensacji znaczeń. Z analizy wywiadów wynika, że nauczyciele są świadomi odmienności JES – Przyroda od języka codziennego, którą charakteryzują jako niskofrekwencyjną i wyspecjalizowaną leksykę. Zauważają też, że na ich lekcjach UDM uczą się nie tylko treści, ale też języka. Priorytetem pedagogów jest nawiązanie kontaktu z UDM, a zrozumienie treści przez uczniów jest dla nich istotniejsze niż zapamiętanie terminów. W trakcie zajęć wykorzystują różne strategie dydaktyczne mające ułatwić UDM funkcjonowanie na lekcjach, m.in. uczenie przez zabawę, doświadczenie, projekty czy tłumaczenia.

Słowa kluczowe: język edukacji szkolnej, nauczanie przyrody, uczeń z doświadczeniem migracji, dydaktyka językowa, leksyka przyrodnicza

¹ k.chamienia@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych, ul. Dobra 56/66, 00-312 Warszawa.

SCIENCE TEACHERS AND THE LANGUAGE OF SCHOOL EDUCATION (JES – PRZYRODA); LANGUAGE AWARENESS AND TEACHING STRATEGIES

Abstract: The article refers to a study conducted in 2021 among primary school science teachers who are working with children with migration backgrounds. The study explored teachers' language awareness regarding the language of schooling / the language of education and its difficulty. Another topic was strategies used in the classroom to engage students from different backgrounds. The researchers conducted a series of unstructured interviews with eight science teachers who teach children with a migratory background. Interviews were later analyzed using meaning condensation. The results show that teachers are aware of the difference between the language of the science classroom and the language of everyday use. They notice especially specialized vocabulary. They also notice that during lessons students learn not only content, but also language. Teachers prioritize establishing a relationship with migrant students, understanding that content is more important to them than vocabulary. During class they are using a number of activities to engage language learning, such as science experiments, projects, translation, and games.

Keywords: language of schooling, language of school education, student with a migratory background, science, science vocabulary, language teaching

1. WPROWADZENIE

Liczba uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w polskich szkołach stale wzrasta. W roku szkolnym 2021/2022 do polskich szkół przyjęto znaczną liczbę uczniów z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po agresji rosyjskiej – w marcu 2022 r. było ich 166 000 (Jędryka 2022b). Jednak już przed lutym 2022 r. w polskich placówkach oświatowych uczyło się wielu UDM. W większości byli to uczniowie z krajów słowiańskich (Ukraina, Białoruś, Rosja), oprócz nich do polskich szkół i przedszkoli uczęszczały dzieci z Chin, Wietnamu, Indii, Czeczenii czy Syrii (Raport NIK 2020).

Polskie szkoły działają jednocześnie w podejściu separacyjnym i separacyjno-inkluzyjnym (Jędryka 2022a). W części szkół funkcjonują oddziały przygotowawcze (OP). Uczą się w nich dzieci, które nie znają polskiego lub znają go na niewystarczającym poziomie. Nauka w OP odbywa się zgodnie ze szkolnymi programami nauczania ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. Model separacyjno-inkluzyjny jest realizowany przez te szkoły, które włączają UDM do klas ogólnych, a jednocześnie oferują im wsparcie w postaci zajęć z języka polskiego jako obcego i zajęć wyrównawczych.

Uczniowie z doświadczeniem migracji są nową grupą uczących się języka polskiego. Jest to grupa różnorodna, ponieważ UDM mają różne potrzeby wynikające z ich historii migracyjnej – uczeń powracający ze Stanów Zjednoczonych będzie dysponował innymi możliwościami i tempem nauki niż jego rówieśnik pochodzący z Wietnamu. Mimo różnic UDM łączy status, jaki osiąga w ich życiu język polski. Z języka obcego czy odziedziczonego prędko staje się językiem drugim (a z czasem – funkcjonalnie pierwszym). UDM uczą się także specjalistycznej odmiany języka, ponieważ nowy kod językowy jest im potrzebny nie tylko do komunikacji, ale także do edukacji.

2. KLUCZOWE POJĘCIA: JES I JS

Miejscem codziennego funkcjonowania UDM są placówki edukacyjne – przedszkola, szkoły podstawowe i średnie. Aby funkcjonować w ich murach, uczniowie muszą opanować dwie specjalistyczne odmiany języka – język szkolny (JS) i język edukacji szkolnej (JES) (Jędryka 2022a). JS posługuje się administracja szkolna i kadra nauczycielska, a jego znajomość jest konieczna, aby zrozumieć komunikaty kierowane do uczniów i rodziców na zebraniach szkolnych, apelach czy przez dziennik elektroniczny. Uczniowie słyszą JS zaraz po przekroczeniu progu szkoły. Miejsce JES jest w przestrzeni klasy szkolnej, ponieważ to w tej odmianie odbywa się cały proces edukacyjny.

JES definiowało już wiele badaczek (Jędryka 2014; Pamuła-Behrens 2018; Seretny 2018), które charakteryzują go jako:

- przedmiot nauczania (celem procesu dydaktycznego jest rozwój kompetencji komunikacyjnych),
- środek pozwalający na przyswojenie wiedzy przedmiotowej (medium edukacji),
- narzędzie samorealizacji (rozwój społeczny i indywidualny).

Opanowanie JES jest konieczne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego: jego znajomość umożliwia myślenie poznawcze, przetwarzanie wiedzy oraz jej werbalizację. Z perspektywy leksykalnej i składniowej JES bliski jest specjalistycznym odmianom języka funkcjonującym w tych obszarach nauki, z których wywodzą się przedmioty szkolne.

Wprowadzenie na grunt polskiej glottodydaktyki koncepcji języka edukacji szkolnej pozwala lepiej zrozumieć wyzwania, z jakimi mierzą się uczniowie – zarówno ci, dla których polski jest językiem pierwszym, jak i ci, dla których jest językiem kolejnym. Zadaniem badaczy, którzy zajmują się tym zagadnieniem, jest dokładne opisanie JES, i określenie, jakie jego struktury i leksyka są konieczne do zrozumienia treści wynikających z podstawy programowej dla

poszczególnych przedmiotów oraz kontynuowania edukacji. Uczniowie z doświadczeniem migracji muszą opanować – w zależności od etapu edukacyjnego – kilka lub kilkanaście odmian JES, więc wymagania językowe im stawiane muszą być adekwatne do możliwości poznawczych ucznia. Jak zwracała uwagę Beata Jędryka (2022b), akwizycja języka jest procesem długotrwałym i wymagającym zaplanowanej dydaktyki językowej – samo zanurzenie w języku polskim i jego szkolnej odmianie nie sprawi, że uczniowie opanują język.

3. OPIS BADANIA I METODY ANALIZY

W 2020 r. miałam możliwość uczestniczyć w projekcie *Nowe narzędzia i metody glottodydaktyczne – wsparcie nauczania języka przyrodniczego dzieci z doświadczeniem migracji i ich nauczycieli* prowadzonym przez Beatę Jędrykę (zob. Jędryka 2022b). W trakcie przygotowania kart pracy dokonałam ekscerpcji materiału leksykalnego i syntaktycznego z trzech podręczników do kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej (Gromek i in. 2017, Kosacka i in. 2017; Marko-Worłowska i in. 2017). Kolejnym krokiem była selekcja słownictwa minimum przez metodyczkę – nauczycielkę przyrody. Pod pojęciem „słownictwa minimum” kryją się jednostki wyrazowe, których znajomość jest konieczna, aby uczeń mógł po klasie czwartej kontynuować edukację przyrodniczą na lekcjach biologii i geografii. Na podstawie tej listy zostały przygotowane karty pracy do nauczania przyrody, które mają wspierać ucznia w nabywaniu wiedzy i budowaniu leksykonu².

Podczas prowadzenia badań nad językiem edukacji przyrodniczej zrodziło się pytanie, które dotyczyło bezpośrednio użytkowników tego języka – nauczycieli przyrody. Konieczne było poznanie ich stosunku do JES – Przyroda, świadomość jego istnienia i specyfiki, strategii stosowanych w konfrontacji z trudnościami wynikającymi z konieczności stosowania JES w nauczaniu przyrody różnych grup uczniów.

Opis JES – Przyroda na potrzeby projektu *Nowe narzędzia* wykonano poprzez analizę podręczników – pisanej formy języka edukacji szkolnej. Jednak należy uznać to za niepełne źródło wiedzy o języku edukacji szkolnej w zakresie przyrody, ponieważ podręcznik jest bazą wiedzy stworzoną na podstawie podstawy programowej jako pomoc dla nauczycieli. Jest dobrym źródłem do opisywania JES, ale nie obejmuje jego wersji użytkowej, mówionej – tej, w której odbywa się komunikacja w trakcie lekcji przedmiotowej. Aby móc

² Materiały przygotowane na potrzeby projektu (test diagnozujący, program nauczania, karty pracy) są dostępne na stronie fundacji Lingue Mundi.

opisać tę przestrzeń, zdecydowałam się przeprowadzić badanie z udziałem nauczycieli przyrody – osób mających największą wiedzę o funkcjonowaniu JES – Przyroda na lekcjach.

Przedmiotem moich badań był stosunek nauczycieli przyrody do JES – Przyroda w kształceniu UDM. Szczególnie interesowała mnie świadomość językowa nauczycieli i ich podejście do dydaktyki języka edukacji przyrodniczej oraz stosowane strategie. W tym celu postawiłam następujące pytania badawcze:

1. Czy nauczyciele są świadomi trudności i odmienności JES – Przyroda od języka codziennego? Jak o tym opowiadają?
2. Jak nauczyciele prowadzą lekcje w klasach z uczniami z doświadczeniem migracji?

Aby poznać odpowiedzi na postawione wyżej pytania, zdecydowałam się przeprowadzić wywiady swobodne z przyrodnikami i przyrodniczkami pracującymi z UDM. Wybrana metoda umożliwiła mi nawiązanie relacji z badanymi, uzyskanie wglądu w ich doświadczenia oraz poznanie i interpretację ich perspektywy na interesujący mnie problem (Gudkova 2012; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010).

Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od czerwca do sierpnia 2021 r. Grupa badawcza składała się z ośmiu osób pracujących w placówkach w różnych miejscach Polski. Została ona dobrana celowo – szukałam osób, które są nauczycielami przyrody i uczą bądź uczyły UDM. Wszystkie osoby, które zgodziły się na badanie, to kobiety (tab.1).

Tabela 1. Informacje na temat badanych

Kod wywiadu	Rodzaj szkoły	Praca z UDM	Wykształcenie
N1	publiczna	oddziały przygotowawcze	geografia, biologia
N2	publiczna	klasy mieszane	biologia
N3	publiczna (sportowa)	klasy mieszane, praca indywidualna w ramach godzin wyrównawczych	biologia
N4	publiczna	klasy mieszane	geografia
N5	publiczna i niepubliczna	klasy mieszane	geografia
N6	niepubliczna	klasy mieszane	wychowawczyni w szkole Montessori
N7	niepubliczna	klasy złożone wyłącznie z UDM	biologia
N8	niepubliczna	klasy mieszane	geografia

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, większość respondentek pracowała w UDM w klasach mieszanych, jedynie N1 i N7 uczyły w klasach złożonych wyłącznie z UDM (N1 – oddziały przygotowawcze, N7 – klasy międzynarodowe).

Uczniowie badanych w większości pochodzili z Ukrainy (respondentki N1, N2, N4, N5, N6). Oprócz dzieci z Ukrainy respondentki pracowały z reemigrantami (N6 i N8), z uczniami z Chin (N4 i N5) oraz z uczniami z innych obszarów (N5).

Większość badanych pracuje w szkołach publicznych (N1, N2, N3, N4, N5). Pozostałe trzy osoby (N6, N7, N8) uczą w szkołach niepublicznych (metoda Montessori, pedagogika alternatywna).

Zebrany materiał analizowałam, wykorzystując kondensację znaczeń zaproponowaną przez Steinera Kvale (2010). Proces analizy polegał na wielokrotnej lekturze każdego wywiadu i przypisywaniu jego fragmentom skróconych znaczeń (kondensacji). Kierując się zdefiniowanymi pytaniami badawczymi, skategoryzowałam kondensację na te dotyczące obrazu JES – Przyroda i te dotyczące strategii nauczania. Po przeanalizowaniu w ten sposób każdego z wywiadów, porównałam główne tematy pojawiające się w zdefiniowanych kategoriach (język i strategię), a następnie wybrałam te, które pojawiały się najczęściej i przygotowałam ich omówienie.

4. WYNIKI ANALIZY. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA NAUCZYCIELI

Struktura kolejnej części odzwierciedla pytania badawcze i kategorie, zgodnie z którymi porządkowałam zebrany materiał. W pierwszej części przedstawiam analizę wypowiedzi związanych z pytaniem dotyczącym świadomości wśród nauczycieli odmienności JES – Przyroda od języka codziennej komunikacji.

4.1. NAUCZYCIELSKIE DEFINICJE JES – PRZYRODA

Pierwszym obszarem mojego zainteresowania badawczego było sprawdzenie, jak nauczyciele przyrody definiują JES – Przyroda oraz czy uważają go za trudny i jakie cechy w nim zauważają. Ponieważ był to temat, który pojawiał się w niemal każdym wywiadzie, poniżej przedstawiam tabelę, w którą zamieściłam odpowiedzi udzielone przez grupę badawczą.

Tabela 2. Zestawienie wypowiedzi badanych. Własne definicje JES – przyroda

N1	„Szczególnie, że to jest język specjalistyczny, tu wielu pojęć dzieci polskie nie rozumieją, a co dopiero (...) dzieci z doświadczeniem migracji”
N2	„przyroda to jest w ogóle taki specyficzny przedmiot, że są nowe pojęcia (...)”
N4	„i tak naprawdę tej terminologii specjalistycznej w czwartej klasie jest niewiele albo przynajmniej ja jej niewiele stosuje”
N5	„gdzieś tam staram się, żeby kluczowe słowa zapamiętywali”
N6	„program przyrody to jest taki mini słownik ”
N8	„no to na pewno występują w nim takie specyficzne pojęcia, już takie szczegółowe i konkretne ”

Źródło: opracowanie własne

Z pewnością badane zauważają odmiennność języka przyrodniczego od języka ogólnego. Nie znają pojęcia ‘język edukacji szkolnej’, dlatego też w pytaniach używałam sformułowań „język przyrodniczy w klasie czwartej” czy „język używany na lekcjach przyrody”. Mimo tego wszystkie respondenci odróżniali go od języka codziennej komunikacji i używały określenia „specjalistyczny”.

Wyróżnione w powyższej tabelce słowa, wskazują na najbardziej charakterystyczny podsystem języka edukacji szkolnej, czyli leksykę. Wszystkie nauczycielki, choć pytanie dotyczyło języka jako całości, wskazywały na trudności związane z opanowaniem nowego słownictwa. Inne podsystemy były wskazywane znacznie rzadziej. Kilkoro badanych zwróciło uwagę zagadnienia związane z fonetyką, tj. na trudności artykulacyjne. Składnia i morfologia nie były przywoływane przez nauczycielki jako coś, co sprawia ich uczniom trudności. Wynika to jednak nie z tego, że UDM radzą sobie ze skomplikowanymi strukturami gramatycznymi, ale raczej z tego, że leksyka jest zazwyczaj najbardziej charakterystycznym elementem języka specjalistycznego.

4.2. PRIORYTETY W DYDAKTYCE JĘZYKA EDUKACJI SZKOLNEJ. ZROZUMIENIE I NAWIĄZANIE KONTAKTU

Nauczycielki przyrody, które brały udział w badaniu, są świadome, że JES – przyroda jest trudną odmianą języka. Na ich zajęcia trafiają uczniowie ze słabą znajomością języka. Widząc, jak trudny jest język konieczny do opanowania treści dydaktycznych ujętych w podstawie programowej, niemal wszystkie badane zwracają uwagę na to, że ich priorytetem nie jest zapamiętanie przez uczniów pojęć, ale ich zrozumienie. Mówią o dopasowywaniu

swoich oczekowań do możliwości dzieci: „no nie będę oczekiwała nie wiadomo czego od ych dzieci, wołę ich uczyć podstaw, podstawowej wiedzy (...), żeby oni to logicznie rozumieli” (N1).

Ważne jest dla nich zrozumienie procesów, które kryją się za zbyt trudnymi pojęciami: „może nie potrafią wypowiedzieć niektórych pojęć, ale jak się ich zapyta, żeby powiązały fakty, albo jakieś pytanie, to one naprawdę łatwiej odpowiadają” (N2), „najważniejsze jest to, żeby zrozumieli” (N5), „Może nie znać danego trudnego pojęcia, ale wie na czym to zjawisko polega” (N4).

Badana N6 zwraca uwagę na to, że uczniowie bardzo często rozumieją proces, ale nie są w stanie przypomnieć sobie odpowiedniego słownictwa. Respondentka N8 także potwierdziła, że zrozumienie jest ważniejsze niż znajomość terminologii.

Jak widać z przytoczonych wyżej przykładów, respondentki w dydaktyce przyrody w klasach z UDM zwracają uwagę na zrozumienie znaczenia. Ich zdaniem pojęcie jest wtórne – zapamiętanie go bez zrozumienia procesu i relacji, w jakie wchodzi z innymi terminami, nie przynosi efektu. Wskazuje na to też obawa badanych, że uczniowie uczą się czegoś na pamięć, bez zrozumienia: „domyślam się, że akurat to dziecko uczyło się literka po literce, jak to powinno wyglądać” (N4), „(...) ja nie jestem w stanie powiedzieć czy oni przypadkiem się nie nauczyli na pamięć i tego z pamięci nie napisali” (N7).

Drugą priorytetową przestrzenią w dydaktyce JES, o której mówili nauczyciele, jest kontakt z UDM: „pierwszym naszym zadaniem to jest w ogóle nawiązanie kontaktu z tym dzieckiem” (N3). Jedną z motywacji w takim działaniu nauczycieli jest stworzenie dogodnych warunków do nauki w klasie: „też trzeba umieć do tego podejść, żeby jednak ten kontakt nawiązać z tymi dziećmi,„ (N2). Nawiązanie dobrego kontaktu z dziećmi zdaniem badanej N5 skłania je do nauki: „chyba najtrudniejsze jest właśnie takie przekonanie dziecka do siebie, że jak nie chcesz dla siebie, to zrób to dla mnie (...)”. Z kolei badana N7 stwierdziła, że jednym z priorytetów na lekcji jest to, żeby uczniowie dobrze się czuli: „po prostu, żeby miło z nimi spędzić czas, żeby oni też mieli jakąś miłą chwilę”.

Priorytetami dla nauczycieli są więc zrozumienie przez dzieci treści przedmiotowych oraz dobry kontakt z uczniami. Z analizy wywiadów wynika wręcz, że właściwe relacje są uznawane za czynnik ważniejszy niż rozumienie przez omawianych tematów, a opanowanie JES – Przyroda jest na trzecim miejscu.

5. WYNIKI ANALIZY. STRATEGIE W DYDAKTYCE JES – PRZYRODA

W kolejnej części analizy przedstawiam strategie, które wykorzystują respondentki. Zostały one podzielone na trzy główne kategorie: osadzenie w rzeczywistości, zabawę i tłumaczenia.

5.1. JAKIEGO JĘZYKA UŻYWAĆ NA LEKCJI?

Połączeniem między pierwszą a drugą częścią analizy jest temat, o który pytałam nauczycieli: jakim językiem oni i ich uczniowie posługują się w trakcie lekcji. Znaczna część odpowiedzi wskazywała, że choć nauczyciele wymagają używania JES – Przyroda w trakcie sprawdzianów i chcą, żeby uczniowie poznali znaczenie poszczególnych wyrażen i nauczyli się ich, to na lekcji raczej posługują się mniej specjalistycznymi wyrażeniami. Używają tylko słów kluczowych, które są najistotniejsze dla zrozumienia danego tematu, i nie oczekują, że ich uczniowie będą się posługiwali tym językiem.

Tabela 3. Język specjalistyczny na lekcji

N1	„(...) więc ja się staram jak najmniej specjalistycznie do nich mówić, staram się właśnie w taką śmieszna formę, żeby oni się bawili tą przyrodą”
N4	„No ta przyroda to jest (...) taka zabawa tak naprawdę (...). No kiedy profesjonalnym, to profesjonalnym, kiedy potocznym, możemy potocznym”
N5	„To znaczy na pewno myślę, że trzeba ograniczać do minimum, maksymalnie do minimum.”
N7	„jakbym ich zasypała trudnymi pojęciami, których później w życiu tak naprawdę nie będą im potrzebne, (...) to w konsekwencji oni by się zniechęcili i ostatecznie by nic nie zrozumieli”

Źródło: opracowanie własne

Klasa czwarta to praca z dziesięciolatkami, którzy dopiero skończyli nauczanie zintegrowane i wdrażają się w system przedmiotowy. Wyraża się to w języku zajęć, które też są – tak, jak mówią badane – zabawą. Respondentki nie używają wyłącznie języka specjalistycznego, a wprowadzają raczej jego elementy, kiedy są one niezbędne.

5.2. UCZENIE OSADZONE W RZECZYWISTOŚCI

Przyroda otacza uczniów, jest tuż za oknami klas, w których się jej uczą. Doświadczalny i namacalny aspekt nauczania tego przedmiotu jest tym, na co nauczycielki najczęściej wskazywały, opowiadając o swoich metodach pracy w klasach z UDM. Wybierały takie podejście, aby koncentrować uwagę uczniów na praktycznym wymiarze prezentowanych treści, wykorzystać ciekawość dzieci i ich wiedzę ogólną o świecie. Jest to też metoda pracy, która wspiera uczenie się UDM – nie skupia się wyłącznie na języku, ale na obserwacji i zrozumieniu. W poniższej tabeli zebrałam wypowiedzi nauczycieli dotyczące uczenia przez doświadczenie (tab. 4).

Tabela 4. Uczenie przez doświadczenie

N4	„Przyroda, przynajmniej ja tak pracuję, to jest taki przedmiot, który polega na badaniu, obserwowaniu, doświadczeniu ”
N1	„ja polskie dzieci też uczę w formie pokazywania, rozumienia, wykorzystania tej wiedzy , tak. (...) łatwiej i przyjemniej się tak uczy przyrody i geografii, tak namacalnie”
N6	„słownictwo jest trudne, jeśli nie idzie za nim wyjaśnienie i doświadczenie tego, co ono oznacza, czyli jakby nie mając jakiegokolwiek takiego właśnie jakiegoś emocjonalnego bagażu z danym słowem”
N2	„Zawsze mnie uczono, że naukę powinno się wcielać w życie i że nauka powinna być praktyczna . (...) jeżeli (...) coś mówię dzieciakom, to też staram się odnosić do dnia powszedniego, codziennego”
N8	„Ja też w swojej pracy staram tak się staram pokazać dzieciom, że tego możemy użyć w codzienności i że to nie są jakieś odrealnione definicje, pojęcia, których nigdy więcej już nie użyją”

Źródło: opracowanie własne

Nauczanie przyrody jest oparte na doświadczeniach, które wspierają uczenie się, angażując więcej zmysłów. Nauczyciele wybierają takie metody także dlatego, by przekonać uczniów do swojego przedmiotu, budować ich motywację wewnętrzną i zachęcać do nauki. Przyroda – choć jej treści są stosunkowo proste – może zostać odrealniona przez wprowadzanie wszystkich przewidzianych programem pojęć bez odniesienia do rzeczywistości. Jest to jednak – jak definiowali ją sami nauczyciele – przedmiot rzeczywisty, doświadczalny. Badane, idąc za swoim rozumieniem przedmiotu „przyroda”, wprowadzają adekwatne strategie realizacji materiału.

Strategią, która opiera się na uczeniu przez doświadczenie, jest też strategia projektów. Pozwala ona na empiryczne poznanie omawianych tematów przez

samych uczniów. Klasa badanej N5 wykonywała modele chmur z waty oraz budowała schemat układu pokarmowego z przedmiotów znalezionych w domu. W szkole badanej N8 projekt jest elementem edukacji przyrodniczej w klasach 4–8. W każdym semestrze uczniowie samodzielnie przygotowują projekt związany z jednym z kontynentów, co skłania ich do wykorzystywania słownictwa specjalistycznego. Podopieczni badanych N6 i N8 wykorzystują wiedzę także w trakcie wyjść w teren: do lasu, do zoo. Strategia projektowa wymusza stosowanie języka edukacji szkolnej, choć jednocześnie dzieje się to w sposób naturalny – uczniowie dostają zadania i aby je wykonać, muszą wykorzystać poznane specjalistyczne pojęcia.

Innym aspektem uczenia przyrody przez osadzenie jej w rzeczywistości jest uczenie dla praktyki, czyli taki dobór treści i ukazywanych aspektów, który ma mieć przełożenie na życie codzienne uczących się. Badane N7 i N8 mówiły o wykorzystaniu wiedzy o budowie ciała człowieka w gabinecie lekarskim (pokazywanie i rozróżnianie organów wewnętrznych, mierzenie pulsu). Badana N4 z kolei wskazywała na poznawanie własnego ciała i omówienie z uczniami zmian, jakie mogą zajść w ich ciele w trakcie dojrzewania. Jak widać po przytoczonych przykładach, tematy dotycząca ciała są najbardziej praktycznymi elementami programu przyrody, a język je opisujący jest niezbędny w codzienności.

Zebrane strategie są powiązane ze sobą osadzeniem w rzeczywistości jako pewnym podejściem do nauczania w ogóle, w tym do nauczania języka. Respondentki mówią o odnoszeniu się do codzienności, łączeniu znanych, powszechnych informacji z nową wiedzą i nowymi pojęciami. W ten sposób abstrakcyjne pojęcia nabierają treści, uczniowie wierzą w ich przydatność, co motywuje ich do nauki.

5.3. UCZENIE PRZEZ ZABAWĘ

Strategią, którą wymieniło kilka respondentek, było nauczanie z wykorzystaniem zabawy, mnemotechnik, wierszyków. Mówiły o tym badane N1, N2 i N4. Osoba N1 opowiadała o własnych metodach na nauczanie JES w oddziałach integracyjnych, które polegają na tłumaczeniu niezrozumiałych słów z podręcznika przez zabawy, np. kalambury. Złagodzenie powagi języka specjalistycznego następuje właśnie przez wybranie śmiesznej, zabawowej formy. Uczniowie w klasie czwartej dopiero przystosowują się do „poważnego” trybu nauki w systemie przedmiotowym po kształceniu zintegrowanym. Strategia zabawy odpowiada na ich potrzeby. Zwraca na to uwagę badana N4: „Właśnie to jest takie uczenie się nowych pojęć, ale raczej przez zabawę, przez

kreatywność, bo to na tym polega, bo te dzieci jak przychodzą do czwartej klasy, one nie są w stanie nawet w ławce usiedzieć często przez te 45 minut”. Wskazuje ona również na style uczenia się i zapamiętywania dziesięciolatków – łatwiej im nauczyć się materiału, jeśli jest przedstawiony w mniej naukowy sposób. Dlatego w pracy badana N4 wykorzystuje wierszyki i rymowanki, które są zabawne i w ten sposób dzieci zapamiętują trudniejsze pojęcia. Zabawa tworzy także przestrzeń, w której dzieci mogą ćwiczyć nabyte sprawności językowe i w bezpiecznym środowisku tworzyć komunikaty, wykorzystując nowopoznane słowa. Badana N8 opowiadała o sytuacji z podwórka szkolnego – jeden z uczniów rzucił kamieniem, a inny skomentował to słowami „To są okazy skalne, tak?”.

Uczenie przez zabawę sprzyja kształtowaniu sprawności językowych i wspiera uczenie się JES. Dzięki tej strategii dzieci łatwiej zapamiętują specjalistyczne pojęcia, a materiał do opanowania nie wydaje się aż tak trudny.

5.4. TŁUMACZENIA

Jak wynika z rozmów z nauczycielami, tłumaczenie i korzystanie z translatorów było najczęściej stosowane zarówno przez nauczycieli, jak i dzieci, by nawiązać kontakt i wesprzeć uczniów na początku ich edukacji w Polsce. Badane N3 i N4 używały translatora, aby porozumieć się z uczniami i wprowadzić ich w szkolne życie.

Inne zastosowanie tłumaczenia to jego wykorzystanie w trakcie zajęć: korzystanie z języka pośrednika lub języka pierwszego ucznia, aby jaśniej i pewniej przekazać mu znaczenie pewnych pojęć. Ta strategia wymaga znajomości wspólnego języka z uczniem (badana N2) lub pomocy innych osób. Może być to asystent międzykulturowy (badana N1), nauczyciele z doświadczeniem migracji (badana N7) lub nauczyciele języków obcych (badana N3). Tłumaczenia były wykorzystywane szczególnie przy sprawdzaniu wiedzy uczniów w postaci przekładania poleceń, korzystania ze słowników w trakcie sprawdzianów czy ustnej odpowiedzi w języku pierwszym ucznia. Badane N1 i N5 opowiadały o tłumaczeniu rówieśniczym – uczniowie posługujący się jednym językiem (np. ukraińskim, chińskim) tłumaczyli sobie wzajemnie, bardziej zaawansowani w języku polskim wspierali mniej zaawansowanych.

Tłumaczenie z języka polskiego na język prymarny uczniów pomaga im w oswojeniu się ze szkolną rzeczywistością, zwiększa bowiem poczucie bezpieczeństwa. Jest też bardzo intuicyjną strategią, która została wymieniona w większości przeprowadzonych rozmów.

6. ZAKOŃCZENIE

Celem przedstawionego w artykule badania było pozyskanie odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: jak nauczyciele postrzegają JES – Przyroda i jak uczą klasy z UDM. Grupa badawcza liczyła jedynie osiem osób, w związku z tym na podstawie wyników nie można w żaden sposób wnioskować o szerszej grupie nauczycieli. Wypowiedzi badanych uzyskane w wywiadach tworzą jednak dość spójny obraz sytuacji.

W grupie badawczej wszystkie respondentki rozróżniają język przyrodniczy od treści przekazywanych przez ten język i są świadome trudności związanych z jego akwizycją. Badane zwracały uwagę na specjalistyczną leksykę, ale pomijały inne podsystemy języka, m.in. syntaktykę i morfologię. Rozmówczynie nie opowiadały o wspieraniu uczniów z radzeniem sobie ze skomplikowaną składnią, co może znaczyć, że nie są świadome trudności. Skomplikowana leksyka jest bezpośrednio częścią wiedzy z ich przedmiotu, wykorzystywanie jej w zdaniu – już nie.

Rozmówczynie dostosowują albo starają się dostosować swoje metody do nowego odbiorcy – dzieci z doświadczeniem migracji. Robią to w sposób raczej intuicyjny, same są w procesie uczenia się tej wrażliwości językowej, która jest potrzebna, aby pracować z UDM. Treści przedmiotowe starają się przekazywać zarówno w sposób językowy, jak i pozajęzykowy, aby umożliwić UDM zrozumienie przekazywanych treści, ponieważ właśnie ono jest ich priorytetem.

Badane nauczycielki są świadome wyzwania, które przed nimi stoi, i starają się podejść do niego w taki sposób, aby zapewnić swoim uczniom sukces edukacyjny. Nauczyciele pracujący z UDM muszą uczyć ich jednocześnie treści przedmiotowych i języka. W tym zadaniu nauczycielom potrzebne jest wsparcie – wiedza dotycząca JES i jego dydaktyki. Konieczne są także testy diagnostyczne i materiały dydaktyczne. Aby móc efektywnie odpowiedzieć na wyzwanie, jakim jest praca z UDM, nauczyciele potrzebują odpowiednich warunków pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., 2017, *Przyroda. Klasa 4*, Warszawa.
- Gudkova S., 2012, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom II. Metody i narzędzia*, Kraków, s. 111–129.

- Jędryka B.K., 2014, *Status języka polskiego jako obcego i drugiego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, 10/2014, s. 42–54.
- Jędryka B.K., 2021, *Jesteśmy wśród Was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców*, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2022a, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego IX*, Białystok, s. 159–185.
- Jędryka B.K., 2022b, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, 2/2022, s. 29–46.
- Jędryka B.K. (red.), 2020, *Nowe w glottodydaktyce. Język Edukacji Szkolnej – przyroda*, Warszawa.
- Kosacka M., Wójtowicz B., Żeber-Dzikowska I., 2017, *Przyroda 4*, Kielce.
- Kvale S., 2010, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa.
- Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., 2017, *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody do klasy 4 szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171–186.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli o kształceniu dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020, Warszawa.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22(2), s. 139–156.
- Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog”, nr 58/1, s. 99–118. <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.1.7>
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.

*Renata Marciniak-Firadza*¹

 <https://orcid.org/000-0001-6301-8820>

JAK LOGOPEDA MOŻE WSPOMAGAĆ ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA UCZĄCEGO SIĘ JPJO/JPJ2 (W ODNIESIENIU DO DZIECI Z UKRAINY)

Streszczenie: Obywatele Ukrainy są zdecydowanie najliczniejszą grupą cudzoziemców w Polsce, stanowiąc nieco ponad 80% ogółu osiedlających się w kraju obcokrajowców. Jednym ze skutków ruchów migracyjnych do Polski, związanych przede wszystkim z obecną sytuacją w Ukrainie, jest zwiększająca się liczba dzieci ukraińskich w przedszkolach, szkołach podstawowych czy średnich. Ruchy migracyjne determinujące kontakty językowo-kulturowe, których efektem jest zjawisko dwu- lub wielojęzyczności, stawiają przed logopedami i terapeutami nowe zadania, a dwujęzyczność (wielojęzyczność) zdecydowanie wpisała się w krąg zainteresowań logopedycznych. Celem artykułu jest usystematyzowanie, na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń, kompetencji logopedy w zakresie wspomagania dzieci ukraińskich uczących się języka polskiego jako obcego/jako drugiego, omówienie logopedycznych form wsparcia tych dzieci oraz wskazanie wyzwań, jakie stoją przed współczesną logopedią w omawianym zakresie. Logopeda w ramach wsparcia przede wszystkim przeprowadza proces diagnostyczny i stawia diagnozę (rozpoznanie logopedyczne) dziecka bilingwalnego, ustala strategię rozwijania sprawności językowych i komunikacyjnych, rozwija sprawności językowe i komunikacyjne dziecka, poprzez ćwiczenia językowych sprawności systemowych i komunikacyjnych. Aby wsparcie logopedy w procesie nauczania języka polskiego jako obcego/jako drugiego było najskuteczniejsze, logopeda powinien mieć dostęp do

¹ renata.marciniak@uni.lodz.pl; Zakład Dialektologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny UŁ, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

wystandaryzowanych i znormalizowanych, rzetelnych narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla osób bilingwalnych oraz stworzone procedury, metody i narzędzia niezbędne do procesów terapii logopedycznej osób dwu-/wielojęzycznych, a to jest najważniejszym zadaniem stojącym przed współczesną logopedią.

Słowa kluczowe: logopedia, kompetencje językowe, kompetencje komunikacyjne, język polski jako obcy

HOW A SPEECH AND LANGUAGE THERAPIST CAN SUPPORT THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A UKRAINIAN CHILD LEARNING POLISH AS A FOREIGN OR SECOND LANGUAGE

Abstract: Ukrainian citizens are by far the most numerous group of foreigners in Poland, accounting for just over 80% of all foreigners settling in the country. One of the consequences of migration flows to Poland, mainly related to the current situation in Ukraine, is the increasing number of Ukrainian children in the public school system. Migratory movements determining linguistic and cultural contacts, which result in bilingualism or multilingualism, present new tasks for speech and other therapists. The phenomenon of bilingualism and multilingualism has definitely become of great interest in speech therapy. The aim of this article is to systematize, on the basis of the literature on the subject and case studies, the competence of a speech therapist in the field of supporting Ukrainian children in the classroom. It is also important to discuss the logopedic forms of support for these children, and to point out the challenges facing contemporary speech therapy in this area. As part of the support, the speech therapist primarily carries out a diagnostic process and diagnoses a bilingual child, establishes strategies for developing language and communication skills, develops the child's language and communication skills, through systemic and communication language skills. In order for the speech therapist's support in the process of teaching Polish as a foreign language / as a second language to be the most effective, the speech therapist should have access to standardised and reliable diagnostic tools for bilinguals. This will enable him/her to develop procedures, methods, and tools necessary for the speech therapy processes of bilingual/multilingual learners. It is one of the most important tasks facing contemporary speech therapy.

Keywords: speech therapy, language competence, communication competence, Polish language as a foreign language

1. WPROWADZENIE

Obywatele Ukrainy są zdecydowanie najliczniejszą grupą cudzoziemców w Polsce, stanowiąc nieco ponad 80% ogółu osiedlających się w kraju obcokrajowców (<https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukainy-w-polsce-aktualne-dane-migracyjne2>)².

W 2017 r. w Polsce przebywało szacunkowo około 900 tys. Ukraińców, którzy migrację motywowali względami ekonomicznymi oraz politycznymi (aneksja Półwyspu Krymskiego przez Federację Rosyjską, rozpoczęcie działań wojennych przeciwko prorosyjskim rebeliantom we wschodniej Ukrainie oraz tzw. Rewolucja Godności (za: Młyński 2021a, s. 160).

Sytuacja diametralnie uległa zmianie 24 lutego 2022 r., bowiem tego dnia w wyniku inwazji Rosji w Ukrainie rozpoczął się w Europie największy kryzys uchodźczy po II wojnie światowej. Według danych statystycznych straży granicznej za rok 2022 liczba Ukraińców, którzy wjechali do Polski wyniosła 9 677 248 osób (stan na 25 stycznia 2023 r.), wyjechały w tym czasie z Polski zaś 7 611 722 osoby (<https://www.strazgraniczna.pl/pl/granica/statystyki-s-g/2206,Statystyki-SG.html>).

Rok po rosyjskiej agresji na Ukrainę z ochrony czasowej w Polsce korzysta obecnie prawie 1 mln obywateli Ukrainy, głównie kobiet i dzieci. Łącznie ważne zezwolenia na pobyt w kraju posiada natomiast 1,4 mln osób. Kobiety i dzieci stanowią ok. 87% tej grupy. Dzieci i młodzież to ok. 43% obywateli Ukrainy posiadających numery PESEL. Wśród osób pełnoletnich kobiety stanowią natomiast 77% osób. Powyższe dane nie uwzględniają osób przebywających w Polsce w ramach ruchu bezwizowego lub na podstawie wiz (<https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukainy-w-polsce-aktualne-dane-migracyjne2>)³.

Jednym ze skutków ruchów migracyjnych do Polski jest zwiększająca się liczba dzieci ukraińskich w przedszkolach oraz szkołach podstawowych, które przyswajają język ukraiński lub rosyjski oraz polski w sposób symultaniczny (jednoczesny) lub sekwencyjny, a obecność których skłania do podejmowania zarówno określonych działań edukacyjnych, jak i działań logopedycznych (Młyński 2021a, s. 160).

Dane przekazane PAP pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) Ministerstwa Edukacji i Nauki, pokazują stan na dzień 14 lutego 2023 r. i wynika z nich, iż:

1. w roku szkolnym 2022/2023 naukę w polskich placówkach oświatowych pobiera 185 tys. dzieci i młodzieży z Ukrainy, w tym: a) edukacją przedszkolną w Polsce objętych jest ok. 43,8 tys. dzieci z Ukrainy, które przybyły po 24 lutego 2022 r., czyli po wybuchu wojny. Blisko

² Dane na dzień 24 lutego 2023 r.

³ Jw.

- 36,9 tys. dzieci chodzi do przedszkoli, ok. 470 dzieci uczestniczy w zajęciach w punktach przedszkolnych, a 10 w zespołach wychowania przedszkolnego. 6,4 tys. dzieci z Ukrainy jest w oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych; b) w szkołach podstawowych w całej Polsce uczy się ok. 116,8 tys. dzieci przybyłych z Ukrainy po wybuchu wojny; c) w szkołach ponadpodstawowych jest 27,2 tys. uczniów z Ukrainy przybyłych po wybuch wojny.
2. na zakończenie roku szkolnego 2021/2022 w polskim systemie edukacji było ok. 182,6 tys. dzieci i uczniów będących obywatelami Ukrainy, które przybyły do Polski po inwazji Rosji na Ukrainę: a) blisko 50 tys. dzieci było w edukacji przedszkolnej; b) ok. 117,2 tys. w szkołach podstawowych; c) a ok. 15,5 w szkołach ponadpodstawowych; d) w oddziałach przygotowawczych w szkołach uczyło się wówczas ok. 36,5 tys., a w klasach wraz z polskimi rówieśnikami 146,2 tys. (<https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z>).

Celem artykułu jest usystematyzowanie, na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń, kompetencji logopedy w zakresie wspomagania dzieci ukraińskich uczących się języka polskiego jako obcego/ drugiego, omówienie logopedycznych form wsparcia tych dzieci oraz wskazanie wyzwań, jakie stoją przed współczesną logopedią w omawianym zakresie.

Mówiąc o dzieciach ukraińskich uczących się języka polskiego mam w tym przypadku na myśli dzieci imigrantów, małżeństw (związków partnerskich) ukraińskojęzycznych, które osiedliły się w Polsce. Dla dzieci tych język polski jest językiem większości etnicznej, część z nich nabywa język polski jako drugi, tj. w drugiej kolejności, choć docelowo staje się on dla nich językiem funkcjonalnie pierwszym (ze względu na edukację) (Błasiak-Tytuła 2019).

2. DWUJĘZYCZNOŚĆ DZIECI JAKO OBIEKT ZAINTERESOWAŃ POLSKICH LOGOPEDÓW

W związku z nasilającymi się ruchami migracyjnymi na świecie, a szczególnie w ostatnim czasie nasilonymi w związku z wojną w Ukrainie ruchami migracyjnymi w Polsce, determinującymi kontakty językowo-kulturowe, których efektem jest zjawisko dwu- lub wielojęzyczności, w związku ze wzrastającą liczbą dzieci wychowywanych w środowisku dwujęzycznym (wielojęzycznym), przed logopedami i terapeutami stanęły nowe zadania, a dwujęzyczność (wielojęzyczność) zdecydowanie wpisała się w krąg zainteresowań logopedycznych. Również tematyka zainteresowań logopedii w związku z nasilającą się migracją

rozszerzyła się o następujące zagadnienia: a) rozwój mowy dzieci dwujęzycznych, które przyswajają język polski równocześnie wraz z innym językiem, dla których język polski jest językiem odziedziczonym lub drugim, czyli przyswajającym w drugiej kolejności; b) zaburzenia rozwoju (w tym zaburzenia mowy) i dwujęzyczność (wielojęzyczność); c) profilaktyka logopedyczna w sytuacji dwu- i wielojęzyczności (stymulacja kształtowania się języków dzieci dwu- i wielojęzycznych); d) postępowanie logopedyczne (terapeutyczne) – diagnoza, programowanie terapii oraz terapia dziecka z zaburzonym rozwojem wychowanego w dwu- lub wielojęzyczności; e) nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego/obcego w sytuacji zaburzeń rozwoju, w tym zaburzeń mowy (np. dzieci z alalią, z dysleksją, ze spektrum autyzmu); f) postępowanie logopedyczne (terapeutyczne) – diagnoza, programowanie terapii oraz terapia dwujęzycznych osób dorosłych z zaburzoną mową, np. z afazją; g) nauczanie wymowy polskiej obcokrajowców (Błasiak-Tytuła 2019).

W odniesieniu do dzieci, w tym dzieci ukraińskojęzycznych, przed logopedami, jak widać, postawiono nie tylko zadanie, jakim jest diagnostyka i terapia dziecka bilingwalnego, szczególnie tego, rozwój którego z różnych powodów nie przebiega prawidłowo (np. z autyzmem, zespołem Aspergera, alalią, zespołem Downa itp.), ale również profilaktyka logopedyczna w sytuacji dwujęzyczności (wielojęzyczności).

Celem profilaktyki logopedycznej jest przeciwdziałanie wystąpieniu zaburzeń rozwoju mowy. Logopeda podejmuje zatem świadome i systemowe oddziaływania, by wspomóc rozwój mowy dziecka. Takie programowane działania, bardzo ważne zarówno w jednojęzyczności, jak i dwu-(wielojęzyczności) nie polega tylko na usprawnianiu pracy narządów artykulacyjnych i budowaniu samego podsystemu fonetyczno-fonologicznego, ale przede wszystkim na wspomaganie kształtowania się wszystkich podsystemów języka (a w sytuacji dwujęzyczności dodatkowo różnicowania dwóch kodów, co pozwoli uniknąć mieszania języków) oraz wspomaganie kompetencji komunikacyjnej (socjologicznej, komunikatywnej, pragmatycznej) i kulturowej, zwanej często poznawczą (Błasiak-Tytuła 2018; Rittel 1994, s. 27–28).

Należy podkreślić, że profilaktyka logopedyczna buduje wiedzę na temat diagnozowania czynności mowy i podtrzymywania sprawności w zachowaniach językowych, także u osób, które nie wykazują żadnych odstępstw od normy w zakresie funkcji biologicznych i/lub poznawczych (Grabias 2012, s. 59).

Sytuacja dwujęzyczności (lub wielojęzyczności) może być dla dziecka korzystna, ale też może powodować trudne chwile w jego życiu, które zderzają jego rozwój językowy i poznawczy (por. Cieszyńska-Rożek 2013). Takie trudne dla dziecka chwile związane z nagłym „zanurzeniem w innym języku i innej kulturze” przeżyły ukraińskie dzieci przybyłe do Polski w ramach migracji w związku z rosyjską agresją na Ukrainę.

O ile w przypadku dzieci dwu- (wielojęzycznych) z trudnościami rozwojowymi, z wadami wymowy dostrzega się konieczność szybkiej interwencji logopedycznej (por. „(...) dwujęzyczne dzieci z trudnościami rozwojowymi wymagają natychmiast indywidualnej terapii logopedycznej. Dotyczyć to będzie również dwujęzycznych dzieci z wadą wymowy” (Błasiak-Tytuła 2019, s. 182), o tyle w odniesieniu do dzieci bilingwalnych rozwijających się neurotypowo, nie mających wad wymowy nie zawsze dostrzega się potrzebę interwencji logopedycznej. Tymczasem, jak zauważa Jagoda Cieszyńska-Rożek:

Komunikacja językowa jest tak silnie sprzężona z budowaniem osobowości dziecka, że nauka drugiego języka sposobem „rzucania na głęboką wodę” wydaje się karygodnym błędem. W istocie niektóre dzieci „toną” w sytuacji braku możliwości komunikowania się językowego. Przejście z jednego środowiska językowego do drugiego wspierać powinny zabawy terapeutyczne ułatwiające dziecku rozumienie sytuacji językowej w jakiej się znalazło.

(Cieszyńska 2006, s. 49)

Wprawdzie dwujęzyczność nie jest zaburzeniem, ale na skutek wielu czynników sytuacja dwujęzyczności (powstała w wyniku migracji) może doprowadzić do tego, że – jak pisze Marzena Błasiak-Tytuła – dziecko nie będzie miało stworzonych odpowiednich warunków środowiskowych do wykształcenia dwóch systemów językowych, a w konsekwencji nie wykorzysta swojego potencjału intelektualnego oraz swoich możliwości rozwojowych (2018).

Jednym z trzech głównych czynników powodujących takie konsekwencje jest niewystarczająca, pod względem ilościowym i jakościowym, stymulacja w dwóch systemach językowych (Błasiak-Tytuła 2018), dlatego, moim zdaniem, wydaje się uzasadnione objęcie wszystkich ukraińskich dzieci wsparciem logopedycznym, opieką logopedyczną, profilaktyką logopedyczną.

Podobne postulaty wysuwa również środowisko krakowskich logopedów, tj. Jagoda Cieszyńska-Rożek, por.

Sytuacja dzieci dwujęzycznych, posługujących się w domu rodzinnym językiem ojczystym rodziców, a w przedszkolu lub szkole językiem nowej ojczyzny wymaga podjęcia działań wspomagających rozwój obu systemów językowych (...) Powinny one zostać objęte specjalistyczną opieką logopedyczną.

(Cieszyńska 2006, s. 171)

oraz Rafał Młyński, por.

Przyswajanie języka polskiego przez dzieci dwujęzyczne powinno być wspomagane nauczaniem formalnym (z logopedą, lektorem języka polskiego), z pewnością w początkowym okresie pobytu w Polsce.

(Młyński 2012, s. 100)

3. WSPOMAGANIE PRZEZ LOGOPEDĘ ROZWOJU KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA UCZĄCEGO SIĘ JPJO/JPJ2

Jak wiadomo, sam fakt wychowywania dziecka na emigracji nie gwarantuje, że posiada ono pełne kompetencje w dwóch systemach językowych. Kluczową bowiem rolę w sytuacji dwujęzyczności odgrywa ekspozycja na języki, dostarczanie dziecku dużej liczby i odpowiedniej jakości doświadczeń językowych, zarówno w jednym, jak i w drugim systemie (Błasiak-Tytuła 2019).

Doświadczenia językowe dziecko może zdobywać naturalnie, poprzez słuchanie mowy otoczenia (dziecko uczy się mowy), jak i w wyniku działań edukacyjnych (dziecko jest nauczane przez rodzica, nauczyciela, logopedę) (Cieszyńska-Rożek 2012).

Na zajęciach logopedycznych dziecko zarówno uczy się mowy, jak i jest nauczane.

Udział w zajęciach logopedycznych: a) pozwala na dodatkowy kontakt dziecka z językiem; b) wspiera w sytuacji doświadczania niepowodzeń w zakresie komunikacji; c) umożliwia przyswajanie treści z różnych perspektyw; d) indywidualizuje proces nabywania mowy (zgodnie z potrzebami i możliwościami dziecka); e) uzupełnia wiedzę przedmiotową; f) rozszerza wiedzę międzykulturową oraz uczy tolerancji w stosunku do innych kultur; g) pomaga w lepszym zaaklimatyzowaniu się w szkole i w nowym środowisku; h) motywuje do nabywania wiadomości, umiejętności i sprawności; i) wdraża do regularnej pracy i systematyczności w wykonywaniu ćwiczeń; j) stymuluje mowę w ścisłym powiązaniu z usprawnianiem innych sfer; k) zapobiega wyobcowaniu i izolacji społecznej; l) finalnie poprawia jakość życia w wymiarze osobistym, społecznym i edukacyjnym; ł) zajęcia logopedyczne są urozmaiceniem w swojej pozaszkolnej formie nauczania, mogą mieć charakter zabawowo-edukacyjny, co nie zawsze jest możliwe w trakcie zajęć w szkole.

Logopeda jest specjalistą posiadającym wiedzę o biologicznych warunkowaniach rozwoju mowy i języka, zna etapy rozwoju wszystkich funkcji

poznawczych: percepcji (dotyk, wzrok, słuch, węch, smak), mowy, pamięci, myślenia (rozumowanie i podejmowanie decyzji) oraz uczenia się. Poza tym ma wiedzę na temat rozwoju: sprawności motorycznych i manualnych dziecka, zabawy, budowania kontaktów społecznych. Jest zatem logopeda kompetentnym specjalistą, który może wspomóc rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka uczącego się jpjo/jpj2.

Jaka zatem jest rola logopedy we wspomaganiu rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka ukraińskiego (ale nie tylko ukraińskiego) uczącego się jpjo/jpj2?

Otóż logopeda w ramach wsparcia:

1. Przeprowadza proces diagnostyczny i stawia diagnozę (rozpoznanie logopedyczne) dziecka bilingwalnego

Proces diagnostyczny dwujęzycznego dziecka powinien rozpocząć się wywiadem z rodzicami/opiekunami dziecka oraz (w miarę możliwości) z wychowawcą/nauczycielami. Logopeda powinien zebrać jak najwięcej informacji o dziecku, o jego funkcjonowaniu w domu, w placówce oświatowej, w sytuacjach pozaprzedzkolnych/pozaszkolnych w środowisku rówieśniczym. W trakcie wywiadu należy uzyskać informacje dotyczące:

- a. uwarunkowań lingwistycznych, tj. wieku i sposobu akwizycji języków; używanego dialektu (jeśli dotyczy); języków używanych w domu, przedszkolu/szkole; czasu ekspozycji na każdy z języków; języka/języków używanego/używanych w kontaktach z rówieśnikami; postępów w przyswajaniu i uczeniu się języka edukacyjnego; wszystkich kontaktów z użytkownikami swojego języka etnicznego i edukacyjnego; aktualnej biegłości w języku etnicznym i edukacyjnym, skuteczności komunikacji dziecka w rodzinie i grupie rówieśniczej; wielu migracji (jeśli dotyczy) (za: Młyński, Redkva 2019);
- b. uwarunkowań społecznych: środowiska, w którym żyje dziecko i jego rodzina; kultury, w której funkcjonuje dziecko i jego rodzina; doświadczeń życiowych dziecka i jego rodziny; relacji dziecka z rodzicami i członkami rodziny; relacji dziecka z grupą rówieśniczą; nastawienia najbliższych, zwłaszcza obojga rodziców do dziecka i jego dwujęzyczności (por. Basiak-Tytuła 2019);
- c. uwarunkowań biologicznych: rozwoju psychomotorycznego dziecka; identyfikacji przyczyny zaburzenia (jeśli takowa istnieje) (np. porażenie mózgowe, zespół Downa, zespół Aspergera, autyzm, dyslalia, dysleksja itd.) (por. Błasiak-Tytuła 2019).

Kolejnym po wywiadzie etapem diagnozy powinna być ocena rozwoju komunikacji/mowy, rozwoju języków i użycia języków, por. propozycję Marzeny Błasiak-Tytuły:

- a. diagnoza rozwoju komunikacji/mowy: umiejętność naśladowania; budowanie wspólnego pola uwagi i wspólnego pola działania; rozumienie

- instrukcji niewerbalnych; intencja komunikacji, posiadanie współdzielonej intencji; rozwój zabawy (typy i poziom zabawy); kontakty z dorosłymi i rówieśnikami;
- b. diagnoza rozwoju języków: systemy leksykalno-semantyczne (badanie rozumienia znaczeń i użycia symboli); systemy morfosyntaktyczne (badanie poziomu wyabstrahowanych reguł słowotwórczych, fleksyjnych oraz składniowych); systemy fonologiczno-fonetyczne (badanie wymowy);
 - c. diagnoza użycia języków: stosowanie strategii dyskursywnych w dialogu i narracji: strategia jednojęzycznego dyskursu; strategia dwujęzycznego dyskursu (Błasiak-Tytuła 2019).

W literaturze przedmiotu istnieją pewne zalecenia i wskazania dotyczące tego, jak radzić sobie w warunkach zarówno małej dostępności do wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, jak i dużej niepewności związanej między innymi z trudnością ustalenia profilu językowego osoby badanej (por. np. Młyński, Redkva 2019; Młyński 2021a; 2021b; 2021c; Basiak-Tytuła 2019).

Pamiętać należy, że dwujęzyczne dzieci powinny być diagnozowane w obu przyswajanych językach przez dwóch logopedów (rodzimych użytkowników języków), lub logopedę i tzw. interpretatora, by rzetelnie ocenić ich ewentualne problemy (Błasiak-Tytuła 2019; Młyński, Redkva 2019; Młyński 2021a).

Trzecim etapem postępowania diagnostycznego jest ocena kompetencji w obu językach. Jej dokonanie pozwala na diagnozę różnicową zachowań językowych dziecka – typowych dla kontaktu języków (transfer pozytywny i negatywny, trwanie języka etnicznego, mieszanie kodów, okres ciszy itp.) oraz wynikających z zaburzeń komunikacji językowej, z deficytu komunikacyjnego (za: Młyński 2021a; por. też Młyński, Redkva 2019).

2. Ustala strategię rozwijania sprawności językowych i komunikacyjnych

Ustalając te strategie, logopeda powinien brać pod uwagę nie tylko mocne i słabe strony dziecka, jego potrzeby i możliwości, ale również aktualną sytuację życiową i kontekst. Na przykład dzieci ukraińskojęzyczne z chwilą wejścia w obowiązkowy system polskiej edukacji zaczynają porozumiewać się częściej i więcej w języku polskim. W tym języku czytają, piszą, rozwiązują skomplikowane problemy, a także porozumiewają się z polskimi rówieśnikami (por. Czaplewska 2018). Dlatego rolą logopedy może być np. nauczanie dziecka języka edukacji szkolnej.

Jeśli chodzi o kontekst, to zdarza się, na przykład, że czynności i przedmioty związane z życiem codziennym dziecko opisuje w języku ojczystym rodziców, natomiast wszystko to, co dotyczy szkoły, opisywane jest przez dziecko w języku drugim (Kruk 2015; za Czaplewska 2018). Zatem rolą logopedy jest w tym przypadku rozwijanie leksyki z kręgu rodzinnego, z życia codziennego.

3. Rozwija sprawności językowe i komunikacyjne dziecka, poprzez różnego rodzaju ćwiczenia

Będą to ćwiczenia:

- a. językowych sprawności systemowych, zmierzające do nauczenia reguł fonologicznych, morfologicznych, w tym fleksyjnych i słowotwórczych oraz reguł składniowych. Powinny się tu znaleźć: ćwiczenia artykulacyjne i prozodyczne, ćwiczenia gramatyczne (w tym fleksyjne, słowotwórcze i składniowe);
- b. językowych sprawności komunikacyjnych, zmierzające do przyswojenia następujących reguł komunikacyjnych (Grabias 1994; 1997):
 - społecznych – pozwalających budować teksty odpowiednie do społecznych rang rozmówców;
 - sytuacyjnych – pozwalają budować teksty odpowiednie do sytuacji, w jakiej znajdują się rozmówcy (liczba rozmówców, miejsce i czas rozmowy, temat wypowiedzi, kanał przekazu informacji oraz gatunek tworzonego tekstu);
 - pragmatycznych – pozwalają budować teksty odpowiednie do intencji nadawcy.

4. Rozwija i doskonali sprawność leksykalną i semantyczną, poprzez przekazywanie dziecku nowych pojęć i znaczeń

Celem zajęć logopedycznych jest przede wszystkim wprowadzanie słownictwa w języku L2, które jest obecne w leksyce rówieśników, ale przyswajane w głównej mierze w domu, a w przedszkolu/szkole nabywane jedynie okazjonalnie. Są to: nazwy członków rodziny, czynności domowych, środków komunikacji, podróży, słownictwo dotyczące higieny i zdrowia, religii i uczuć. Istotne jest udzielenie pomocy w opanowaniu schematów zwracania się do dorosłych w różnych sytuacjach społecznych (Cieszyńska 2006).

5. Angażuje dziecko w czynności o charakterze językowym – nie tylko rozumienie i mówienie, ale również czytanie i pisanie

Może logopeda wykorzystać w pracy z dzieckiem krakowską metodę symultaniczno-sekwencyjną wczesnej nauki czytania. Jak podkreśla Cieszyńska, to „właśnie samodzielne czytanie jest najefektywniejszym ćwiczeniem artykulacyjnym i słuchowym. Dziecko bowiem musi słuchać własnych realizacji, by skutecznie uczyć się języka” (Cieszyńska 2007, s. 25).

Do doskonałym przygotowaniem do opanowania umiejętności prawidłowego pisania jest ćwiczona z dzieckiem umiejętność dokonywania analizy wzrokowej materiału literowego (Cieszyńska 2007).

6. Tworzy dziecku możliwości zachowań językowych realizujących jego potrzeby emocjonalne (rozmowy na tematy budzące miłe wspomnienia, na tematy dotyczące zainteresowań dziecka)

Logopeda może dobrać treści do ćwiczeń zgodnie z zainteresowaniami dziecka. W ten sposób poprzez zajęcia logopedyczne dziecko poznaje język obcy, a logopeda nie tylko rozwija zainteresowania dziecka, ale też stymuluje twórczość dziecięcą, rozwój dziecięcej fantazji, wyobraźni i emocjonalności.

7. Poprzez odpowiednie ćwiczenia/zadania rozwija umiejętności poznawcze dziecka, buduje wiedzę o otaczającej rzeczywistości w jego umyśle

Poprzez konieczność aktywnego włączania dziecka w zadania rozwija logopeda twórcze myślenie dziecka.

Ma logopeda do dyspozycji gry edukacyjne, obrazkowe pomoce logopedyczne rozwijające słownictwo, gry integrujące naukę z doznawaniem przyjemności i dobrą zabawą. Mogą to być również gry interaktywne, wspomagające kreatywność dziecka i będące jednocześnie ciekawą formą nauki nowych wyrazów.

W aktywnościach w formie zabawy, gry dziecko koncentruje się na znaczeniu oderwanym od przedmiotu. Jednocześnie jednak, dziecko uczy się, że każdy przedmiot ma swoją nazwę (Wygotski 1989).

8. Wspiera całościowy rozwój dziecka poprzez stymulację multisensoryczną:

- a. usprawnia logopeda percepcję i pamięć wzrokową, analizę i syntezę wzrokową oraz koordynację wzrokowo-ruchową;
- b. usprawnia percepcję i pamięć słuchową, analizę i syntezę słuchową oraz koordynację słuchowo-ruchową;
- c. stymuluje słuch fizyczny i słuch fonematyczny dziecka potrzebny do różnicowania fonemów i nauki języka obcego;
- d. uczy nowych słów poprzez zmysły i czynności.

Uwzględnienie wymiaru zmysłowego pozwala również logopedzie określić formułę lateralizacji (dominację ręki, oka, ucha, nogi), która wyjaśnia sposób przetwarzania informacji językowych w sytuacji lewooczości i lewooszości. Badanie preferencji symultanicznego lub sekwencyjnego przetwarzania języka pozwala zindywidualizować przebieg zajęć, co znacznie zwiększy poziom motywacji ucznia. Wiedza na temat mózgowej organizacji funkcji językowych, różnic indywidualnych pomoże dobrać materiał do nauki i umożliwi uczestnikom kursów językowych nie tylko zrozumieć własne trudności, ale skutecznie je niwelować (Cieszyńska-Rożek 2016).

9. Dbą o rozwój sprawności motorycznej i manualnej, tj.:

- a. rozwój motoryki dużej;
- b. rozwój motoryki małej;
- c. prakcję oralną, czyli umiejętność wykonywania celowych ruchów w obrębie jamy ustnej. Wiele ćwiczeń proponują Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo w pracy *Wczesna interwencja terapeutyczna* (2017).

Ruch jest naturalną, fizjologiczną potrzebą dziecka, jednocześnie warunkuje prawidłowy jego rozwój. Z aktywnością ruchową wiążą się umiejętności motoryczne. Rozwijanie tych umiejętności w znaczący sposób przyczynia się do poprawy całościowego rozwoju dziecka (także w kontekście społecznym), czyli wpływa na lepsze radzenie sobie w grupie.

Dlaczego umiejętności motoryczne są przydatne? Dziecko z większym sukcesem będzie się włączać do różnych gier, sprawniej operować zabawkami; motoryka powiązana jest z rozwojem intelektualnym. Słabo rozwinięte zdolności motoryczne powodują niepewność, niezgrabność czy powolność, a to wpływa na spowolnienie rozwoju umysłowego, blokuje ciekawość dziecka; sprawność motoryczna niesie za sobą większą zaradność, uważność i aktywność.

10. Stymuluje poprzez różnego rodzaju ćwiczenia/zadania/zabawy pamięć symultaniczną i sekwencyjną

- a. pamięć symultaniczna – odnosi się do mechanizmów przechowywania informacji w prawej półkuli mózgu; pozwala magazynować wszystkie informacje przestrzenne. Oznacza to, że w prawej półkuli magazynowane są obrazy: twarzy i sylwetek ludzi; układów przestrzennych pomieszczeń, przemierzanych często dróg; rozmieszczenia przedmiotów; figur geometrycznych; znaków geometrycznych (np. oznaczeń marek samochodów); układu wzorów (np. na dywanie, zasłonach, swetrze, bluzce); układów muzycznych; melodii mowy (cech prozodycznych); słuchowych i wzrokowych (graficznych) obrazów samogłosek; rzeczowników konkretnych w mianowniku (obrazów wzrokowych i słuchowych, a więc zapisanych i/lub usłyszanych); wyrażeń frazeologicznych, utrwalonych zwrotów, ciągów zautomatyzowanych (np. liczenie do 10, modlitwy, dane personalne, adresy itp.) (Cieszyńska, Korendo 2017);
- b. pamięć sekwencyjna – dotyczy sposobów zapamiętywania i przechowywania informacji w lewej półkuli mózgu; chodzi w niej o dostrzeganie relacji między elementami występującymi w danym porządku. Oznacza to, że w lewej półkuli przechowywane są: linearnie uporządkowane sekwencje czynności, tych które nie są wykonywane automatycznie; linearnie uporządkowane cechy dźwięków mowy (np. kolejność pojawienia się zwarcia i szczeliny w głoskach zwarto-szczelinowych); linearnie uporządkowane sekwencje dźwięków mowy (kolejność głosek w wyrazach, np. *kto* i *kot*, sylab – np. *mata* i *tama*); linearnie uporządkowane sekwencje wyrazów w zdaniach; linearnie uporządkowane sekwencje zdań w dłuższych wypowiedziach (Cieszyńska, Korendo 2017).

Ćwiczenia pamięci symultanicznej są zawsze wstępnym etapem wszystkich ćwiczeń zapamiętywania. Należy więc od nich rozpoczynać, zanim przejdzie się do stymulacji sekwencyjnej, od której rozwoju bezpośrednio zależne jest uczenie się języka (Cieszyńska, Korendo 2017).

11. Stosuje różne metody wspierające strategie uczenia się jpjo/jpj2:

- a. uczenie się przez zabawę; przez przeżycie i przygodę; przez działanie (Muszyńska, Papaja 2019), dzięki czemu zajęcia są bardziej interesujące dla dziecka;
- b. wykorzystywanie w pracy z dzieckiem aktywności muzycznej, ale również i ruchowej, ukierunkowanej na naukę języka (logorytmika, śpiewanie piosenek, rymowanki, wyliczanki, zabawy paluszkowe, piosenki-pokazywanki itp.).

Celem zajęć logorytmicznych jest m.in. kształtowanie sprawności percepcyjnych i techniki ruchu wykonywanego przy muzyce; dostarczanie dziecku urozmaiconych doświadczeń akustycznych i ruchowych; uwrażliwienie na elementy wspólne dla mowy i muzyki (rytm, tempo, melodię, akcent, frazowanie i artykulację); realizacja funkcji uspołeczniających (Kilińska-Ewartowska 1978, s. 13); stymulacja rozwoju funkcji niezbędnych dla opanowania mowy; ruch wykorzystany w ćwiczeniach logorytmicznych wpływa na aktywność mózgu i rozwój funkcji poznawczych; zaspokojenie naturalnej dla dziecka aktywności motorycznej (Wysocka 2018).

Rola śpiewu i piosenki jest następująca: śpiew wspomaga doskonalenie się sprawności dotyczących języka natywnego oraz ułatwia naukę języków obcych; emocjonalne aspekty piosenki, jej powiązanie z zainteresowaniami dziecka, sytuacjami, których doświadcza lub chciałoby doświadczyć, mogą zwiększyć poziom pobudzenia jego układu nerwowego i uwagi; odbieranie i odwzorowywanie w śpiewie charakterystyki muzycznej i językowej może zoptymalizować działanie mechanizmów uczenia się; piosenka wspiera rozwój sprawności segmentacji ciągu mownego; piosenka, dysponując określonymi przebiegami melodycznymi, daje możliwość jednoczesnego korzystania ze wskazówek muzycznych i językowych, wspomaga tym samym proces segmentacji; pobudzenie układu nerwowego przez bodźce muzyczne podnosi efektywność uczenia się; powtarzalność w piosence (zarówno na poziomie muzycznym, jak i językowym) i zrozumiałość bodźców językowych wpływa na uczenie się języka – natywnego i obcego; słuchanie i śpiewanie piosenek jest doskonałym ćwiczeniem percepcji słuchowej; uczenie się piosenek sprzyja rozwojowi sprawności leksykalnych dziecka, przyczyniając się do nabywania wzorców słuchowych i ruchowych wyrazów oraz sprawności semantycznej, związanej z rozumieniem znaczenia słów, a także ich adekwatnym użyciem w mowie; piosenka dostarcza wspólnych tematów wykorzystywanych w komunikacji; pozwala na wyrażanie emocji i komunikowanie ich w grupie rówieśniczej (Wysocka 2021).

12. Stymuluje zainteresowania językiem polskim, zachęca do nauki i poszerzania zainteresowań związanych z nowo poznawanym językiem i kulturą, przez co wspiera rozwój osobowościowy, tożsamość i poczucie jedności z językiem i kulturą.

4. ZADANIA STOJĄCE PRZED WSPÓŁCZESNĄ LOGOPEDIĄ W POLSCE W DOBIE WIELOJĘZYCZNOŚCI I WIELOKULTUROWOŚCI

Stale rosnąca skala migracji ekonomicznej, społecznej, politycznej, a w ostatnim czasie również migracja związana z działaniami wojennymi w Ukrainie, sprawiająca, że w obrębie naszego kraju używa się coraz większej liczby języków i że stajemy się powoli społeczeństwem wielokulturowym, stawia przed współczesną logopedią wyzwania związane z wielojęzycznością, z różnorodnością kulturową oraz poprawianiem relacji międzykulturowych (Matsumoto, Juang 2007).

Z najważniejszych zadań stojących przed współczesną logopedią w Polsce należy wymienić:

1. W nadchodzących latach dwujęzyczność stanie się normą, zatem budowanie kompetencji i usprawnianie realizacji językowych w dwóch językach stawia przed logopedami w Polsce i poza jej granicami nowe wyzwania, które mogą stać się dobrym punktem wyjścia do ożywienia interdyscyplinarnej, międzynarodowej współpracy.
2. Zmniejszenie drastycznej dysproporcji pomiędzy językową homogenicznością logopedów a językową różnorodnością ich klientów (por. Caesar, Kohler 2007).
3. Podnoszenie jakości kształcenia na studiach logopedycznych poprzez m.in. uwzględnianie w kształceniu logopedów zagadnień związanych z wielojęzycznością, dotyczących różnic kulturowych czy kwestii kompetencji kulturowej osób prowadzących diagnozę.
4. Pilnie wymaga badań z uwzględnieniem osób multijęzycznych zjawisko występowania aktów mowy, które odbiegają od użytkowej normy danego języka, jak i szeroko pojęta profilaktyka logopedyczna.
5. Prowadzenie badań naukowych będących/mogących stać się podstawą do konstruowania procedur postępowania wobec osób dwujęzycznych, a także tych, dla których polski nie jest językiem ojczystym.
6. Opracowanie wystandaryzowanych i znormalizowanych, rzetelnych narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla osób bilingwalnych oraz stworzenie procedur, metod i narzędzi niezbędnych do procesów terapii logopedycznej osób dwu-/wielojęzycznych (dzieci i osób dorosłych) (por. Czaplewska 2018; Ročławska-Daniluk 2020).

5. PODSUMOWANIE

Logopeda wyposażony jest we współczesną wiedzę neurobiologiczną, dostarczającą informacji na temat konstytucjonalnych podstaw uczenia się mowy, wpływającą na efektywność nauczania języka. Zna etapy rozwoju wszystkich funkcji poznawczych: percepcji (dotyk, wzrok, słuch, węch, smak), mowy, pamięci, myślenia (rozumowanie i podejmowanie decyzji) oraz uczenia się. Poza tym ma wiedzę na temat rozwoju: sprawności motorycznych i manualnych dziecka, zabawy, budowania kontaktów społecznych. Jest zatem logopeda kompetentnym specjalistą, który może wspomóc rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka uczącego się jpjo/jpj2.

Logopeda w ramach wsparcia: a) przeprowadza proces diagnostyczny i stawia diagnozę (rozpoznanie logopedyczne) dziecka bilingwalnego; b) ustala strategie rozwijania sprawności językowych i komunikacyjnych; c) rozwija sprawności językowe i komunikacyjne dziecka, poprzez ćwiczenia językowych sprawności systemowych i komunikacyjnych; d) rozwija i doskonali sprawność leksykalną i semantyczną, poprzez przekazywanie dziecku nowych pojęć i znaczeń; e) angażuje dziecko w czynności o charakterze językowym – nie tylko rozumienie i mówienie, ale również czytanie i pisanie; f) tworzy dziecku możliwości zachowań językowych realizujących jego potrzeby emocjonalne (rozmowy na tematy budzące miłe wspomnienia, na tematy dotyczące zainteresowań dziecka); g) poprzez odpowiednie ćwiczenia/zadania rozwija umiejętności poznawcze dziecka, buduje wiedzę o otaczającej rzeczywistości w jego umyśle; h) wspiera całościowy rozwój dziecka poprzez stymulację multisensoryczną: percepcję i pamięć wzrokową, analizę i syntezę wzrokową oraz koordynację wzrokowo-ruchową, a także percepcję i pamięć słuchową, analizę i syntezę słuchową oraz koordynację słuchowo-ruchową; stymuluje słuch fizyczny i słuch fonematyczny dziecka; i) dba o rozwój sprawności motorycznej i manualnej, tj. rozwój motoryki dużej i małej, prakcję oralną; j) stymuluje poprzez różnego rodzaju ćwiczenia/zadania/zabawy pamięć symultaniczną i sekwencyjną, niezbędne w nauce/przyswajaniu języka obcego; k) stosuje różne metody wspierające strategie uczenia się jpjo/jpj2: uczenie się przez zabawę; przez przeżycie i przygodę; przez działanie; wykorzystuje w pracy z dzieckiem aktywność muzyczną, ale również i ruchową, ukierunkowaną na naukę języka (logorytmika, śpiewanie piosenek, rymowanki, wyliczanki, zabawy paluszkowe, piosenki-pokazywanki itp.); l) stymuluje zainteresowania językiem polskim, zachęca do nauki i poszerzania zainteresowania związane z nowo poznawanym językiem i kulturą.

Aby wsparcie logopedy w procesie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego było najskuteczniejsze, logopeda powinien mieć dostęp do

wystandaryzowanych i znormalizowanych, rzetelnych narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla osób bilingwalnych oraz stworzone procedury, metody i narzędzia niezbędne do procesów terapii logopedycznej osób dwu-/wielojęzycznych, a to jest najważniejszym zadaniem stojącym przed współczesną logopedią.

BIBLIOGRAFIA


- Błasiak-Tytuła M., 2018, *Wczesne wspomaganie rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. Profilaktyka logopedyczna w sytuacji dwujęzyczności klasycznej*, w: M. Błasiak-Tytuła, A. Siudak (red.), *Neurologopedia. Neurobiologiczne podstawy wczesnej terapii zaburzeń rozwojowych*, Kraków, s. 95–111.
- Błasiak-Tytuła M., 2019, *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Kraków.
- Caesar L., Kohler P., 2007, *The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines*, „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, t. 38 (3), s. 190–200.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2007, *Od zabawy i nauki czytania do systemu językowego. Od języka do społeczności*, „Logopedia”, t. 1(4), s. 6–29.
- Cieszyńska-Rożek J., 2010, *Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego*, w: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków, s. 18–36.
- Cieszyńska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.), *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków, s. 67–82.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2016, *Glottodydaktyka i logopedia (metoda krakowska)*, w: I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie: glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 87–99.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2017, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Czaplewska E., 2018, *Rola logopedii we współczesnych społeczeństwach wielokulturowych*, w: E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk, s. 261–281.
- Grabias S., 1994, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, w: S. Grabias (red.), *Gluchota a język*, Lublin, s. 185–221.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10, s. 9–36.

- Grabias S., 2012, *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, w: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 56–69.
- Kilińska-Ewartowska E., 1978, *Logorytmika*, Lublin.
- Matsumoto D. Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, Sopot.
- Młyński R., 2012, *Dwujęzyczność dziecięca w perspektywie glottodydaktyki i logopedii. Próba syntezy*, w: M. Michalik, Z. Orłowska-Popek, A. Siudak (red.), *Nowa Logopedia. Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, t. 3, Kraków, s. 93–111.
- Młyński R., 2021a, *Ocena dwujęzyczności dziecięcej przy zastosowaniu formuły RIOT*, „Logopedia Lodziansia”, nr 5, s. 159–170. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.05.10>
- Młyński R., 2021b, *Procedury diagnostyczne dzieci dwujęzycznych*, „Forum Logopedy”, nr 44, s. 30–36.
- Młyński R., 2021c, *The BID procedure as a tool for assessing phonological processes in bilingual children*, „Logopedia Silesiana”, t. 10, nr 2, s. 1–13. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.02.02>
- Młyński R., Redkva M., 2019, *Diagnoza logopedyczna kompetencji językowych u wielojęzycznych dzieci z Ukrainy*, „Logopedia Silesiana”, t. 8, s. 448–460. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2019.08.18>
- Muszyńska B., Papaja K., 2019, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Rocławska-Daniluk M., 2020, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Wygotski L.S., 1989, *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*, Warszawa.
- Wysocka M., 2018, *Logorytmika*, w: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej*, Lublin, s. 651–670.
- Wysocka M., 2021, *Zastosowanie piosenki we wspomaganiu rozwoju sprawności językowych, komunikacyjnych i poznawczych dziecka*, „Logopedia”, t. 50/1, s. 143–156.

Netografia:

- <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z> [27.03.2023].
- <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukainy-w-polsce-aktualne-dane-migracyjne2> [27.03.2023].
- <https://www.strazgraniczna.pl/pl/granica/statystyki-sg/2206,Statystyki-SG.html> [27.03.2023].

Rafał Młyński¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

ŚWIADOMOŚĆ LOGOPEDÓW W ZAKRESIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ PERSPEKTYWY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO DZIECI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Streszczenie: W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci, które staną się lub są dwujęzyczne. Są to uczniowie cudzoziemscy oraz polonijni. Mają oni specyficzne potrzeby edukacyjne, tzn. wymagają nauki języka polskiego jako drugiego. Osobami wspierającymi je są często glottodydaktycy polonistyczni, jednak zdarza się, iż tego typu zajęcia prowadzą też logopedzi. Tematem niniejszej pracy jest ocena świadomości logopedów w zakresie glottodydaktycznego kształcenia dzieci z doświadczeniem migracji. Badaniem zostali objęci terapeuci, którzy pracują z takimi dziećmi. Przeprowadzono z nimi pogłębione wywiady ustrukturyzowane, a zebrane dane zostały poddane analizie tematycznej. Badanie wykazało, iż logopedzi potrzebują usystematyzowania i pogłębienia wiedzy glottodydaktycznej przydatnej w ich pracy. W końcowej części pracy przedstawiono więc te zagadnienia glottodydaktyczne, o które, zdaniem autora, należałoby poszerzyć kształcenie logopedów.

Słowa kluczowe: świadomość, logopedia, glottodydaktyka, język polski jako drugi

¹ rafal.mlynski@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Logopedii, ul. Romana Ingardena 3, 30-060 Kraków.

AWARENESS OF SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGISTS TO THE GLOTTODIACTIC PERSPECTIVE OF LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN WITH A MIGRATORY BACKGROUND

Abstract: More and more children who will become or are bilingual attend Polish schools. Special groups are foreign and Polish students. They have specific educational needs, and they require learning Polish as a second language. The people who support them are often Polish language teachers, but it is also common for speech therapists to conduct such classes. The subject of this paper is the assessment of the awareness of speech therapists in the field of glottodidactic education of children with a migratory background. Four speech therapists who work with such children were included in the study. The author of the text conducted structured interviews; the collected data were analyzed thematically. The study showed that speech therapists need to systematize and deepen their knowledge of glottodidactics which would be useful in their work. The publication also proposes elements of glottodidactics that may be useful in educating speech therapists.

Keywords: awareness, speech-language pathology, children, glottodidactic, Polish as a second language

1. WSTĘP

Uczniowie z doświadczeniem migracji wymagają wsparcia językowego, aby móc komunikować się z rówieśnikami i nauczycielami oraz przyswajać wiedzę w języku polskim. W tym procesie nieocenione jest wsparcie glottodydaktyków – nauczycieli języka polskiego i drugiego, budujących językową kompetencję komunikacyjną dzieci. Z własnego doświadczenia autora tekstu oraz jego rozmowy z terapeutami mowy i języka zatrudnionymi w różnych placówkach wynika, iż logopedzi, jako terapeuci mowy i języka, również często pracują z dziećmi z doświadczeniem migracji, ucząc je polszczyzny. Potrzebują więc wiedzy nie tylko logopedycznej, lecz także glottodydaktycznej, by sprawniej podejmować, organizować i realizować działania wspierające rozwój polszczyzny u takich uczniów. Analiza literatury wykazała, iż jest wiele prac, które podejmują problematykę wykorzystania wiedzy i praktycznych rozwiązań logopedycznych w kształceniu użytkowników języka polskiego jako obcego i drugiego (zob. m.in. Młyński 2021). W literaturze logopedycznej także mamy przykłady możliwości zastosowania osiągnięć glottodydaktyki polonistycznej w pracy terapeutów mowy i języka. Czy jednak wiedza co do możliwości, jakie oferuje glottodydaktyka polonistyczna jest wśród praktykujących logopedów powszechna? Chęć udzielenia odpowiedzi na to pytanie skłoniła autora do przeprowadzenia badania mającego na celu ocenę stanu świadomości

logopedów co do znajomości zagadnień glottodydaktycznych, a także technik, jakie mogą wykorzystać w obliczu konieczności współpracy z uczniem migrującym. Od tego bowiem, jak sprawnie poruszają się w tej materii zależeć może efektywność ich działań.

2. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA Z PERSPEKTYWY LOGOPEDII

Związki między dwiema dziedzinami językoznawstwa stosowanego, glottodydaktyką a logopedią, mają już swoją historię i stają się coraz lepiej udokumentowane. Widoczny jest znaczący transfer wiedzy logopedycznej do glottodydaktyki, używanej np. do rozwijania kompetencji fonologicznej (np. Graboń, Czempka-Wiewióra 2017; Biernacka 2019; Kaproń-Charzyńska 2020) czy wykorzystania materiałów terapeutycznych do pracy z uczącymi się języka polskiego jako obcego naniższych poziomach językowych (np. Jędryka 2022). Interesujące jest również zainteresowanie logopedów dydaktyką języka polskiego jako obcego. Tu warto przytoczyć prace Danuty Pluty-Wojciechowskiej (2015a; 2015b; 2016), rekomendującej ocenę warunków anatomiczno-czynnościowych aparatu artykulacyjnego u uczącego się języka obcego. Inspiracje glottodydaktyką są także wyraźnie widocznie w pracach Jadwigi Cieszyńskiej-Rożek czy Zdzisławy Orłowskiej-Popek, które, stosując technikę programowania języka do budowania systemu językowego u dzieci z niedosłuchem, alalią czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu, opierają ją na glottodydaktycznym minimum leksykalnym i gramatycznym (Orłowska-Popek 2017; Cieszyńska-Rożek 2013). Programowanie języka wykorzystywane jest również u dzieci dwujęzycznych, dla których polszczyzna jest językiem odziedziczonym (m.in. Korendo, Błasiak-Tytuła 2019). Bezpośrednie odwołanie do prac glottodydaktycznych, poświęconych programowi gramatycznemu, tematycznemu i leksykalnemu znaleźć można w autorskiej propozycji terapii osób z afazją globalną Anny Siudak (2013). Narzędzia wypracowane w dydaktyce języków obcych proponowane są również w terapii logopedycznej osób chorujących na schizofrenię (Woźniak 2015). Doświadczenie kliniczne autora tekstu wskazuje również, iż glottodydaktyczne techniki kształtujące czytanie ze zrozumieniem, kompetencję gramatyczną i leksykalną są dobrą podstawą prowadzenia terapii np. specyficznych zaburzeń czytania i pisania (dysleksja) czy Płodowego Zespołu Alkoholowego (zob. także Krakowiak 2015; Domagała, Mirecka 2015).

Przykładów wykorzystania wiedzy glottodydaktycznej w praktyce logopedycznej jest zatem sporo. Czy jednak wystarczająco dużo, by logopedzi świadomie korzystali z nowego dla nich obszaru wiedzy?

3. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

W tej części pracy przedstawione zostaną przyjęte założenia metodologiczne – przedmiot i pytania badawcze, charakterystyka metody analizy, gromadzenia danych oraz grupy badawczej.

3.1. PRZEDMIOT BADAŃ I PYTANIA BADAWCZE

Przedmiotem przeprowadzonego badania jest stan świadomości logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji. Szczegółowe pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiały:

1. Czy logopedzi-rozmówcy znają i potrafią zdefiniować pojęcia takie jak *język obcy, język drugi, język odziedziczony, język edukacji szkolnej*?
2. Czy w sytuacji konieczności pracy z uczeniem z doświadczeniem migracji wykorzystują metodykę logopedyczną czy glottodydaktyczną?
3. Czy logopedzi znają i potrafią wyszczególnić techniki pracy, które są podstawą nauczania dzieci z doświadczeniem migracji?

3.2. METODA BADAWCZA I INSTRUMENT GROMADZENIA DANYCH

Ze względu na to, iż przedmiotem analizy jest pozyskany od respondentów tekst, dzięki któremu można poznać wyimek rzeczywistości oraz punkt widzenia mówiących zdecydowano się na metodologię jakościową. Znaczenie tego typu badań w polskiej logopedii wyraźnie podkreśliła Elżbieta Minczakiewicz (2016), na gruncie międzynarodowym zrobili to m.in. Jack S. Damico oraz Nina Simmons-Mackie (2003). Dane zebrano dzięki wykorzystaniu pogłębionego wywiadu ustrukturyzowanego, skonstruowanego według wytycznych Steinara Kvalego (2010). Opracowania danych dokonano za pomocą analizy tematycznej w celu wyszczególnienia najczęściej pojawiających się wątków oraz wychwycenia ewentualnych podobieństw i różnic w zarejestrowanych wywiadach. Jest to pierwsze w polskiej logopedii badanie wykorzystujące analizę tematyczną w kontekście wsparcia edukacyjnego dzieci z doświadczeniem migracji. Jest to skuteczna metoda badawcza, sprawdzająca się np. w badaniach opinii i perspektyw osób zaangażowanych w procesy terapeutyczne (np. Ludlow i in. 2012).

3.3. GRUPA BADAWCZA

Respondentami w niniejszych badaniach byli logopedzi i neurologopedzi o kilkuletnim stażu pracy, w wieku 24–29 lat, pracujący w przedszkolu, szkole podstawowej oraz prywatnym gabinecie logopedycznym (zob. tab.1). Były to 4 kobiety; wszystkie miały kontakt z dziećmi z doświadczeniem migracji w różnym wieku, wszystkie pozostawały też pod opieką metodyczną doświadczonego logopedy, mającego również wykształcenie glottodydaktyczne. Ze względu na niewielką grupę niniejsze badanie ma charakter pilotażowy.

Tabela1. Charakterystyka grupy badawczej

PLEĆ	K	K	K	K
KIERUNEK STUDIÓW	logopedia z modulem nauczanie języka polskiego jako obcego	logopedia z modulem nauczanie języka polskiego jako obcego	filologia polska z logopedią, neurologopedia	filologia polska z logopedią, neurologopedia
WIEK	24	25	29	28
DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE	prawie 2 lata	2 lata	6 lat	5 lat
MIEJSCE PRACY	szkoła podstawowa	szkoła podstawowa	gabinet logopedyczny	przedszkole
KOD	R1	R2	R3	R4

Źródło: opracowanie własne

4. WYNIKI

W tej części zaprezentowane zostaną główne tematy wyłonione z wywiadów oraz towarzyszące im pojęcia. Poszczególne tabele zbierają wypowiedzi badanych przypisane do wyróżnionych tematów.

4.1. ZNAJOMOŚĆ I UMIEJĘTNOŚĆ ZDEFINIOWANIA POJĘĆ: JĘZYK POLSKI JAKO *OBCEJ*, *DRUGI*, *ODZIEDZICZONY* ORAZ *EDUKACJI SZKOLNEJ*

Tabela 2. Tematy i wątki wyłonione z wywiadów² w kontekście pytania
badawczego numer 1

TEMAT	POJĘCIA
Pojawienie się terminów <i>język obcy</i> i <i>język drugi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zestawienie tych terminów, raczej bez wskazywania różnic</i> [R4]; • <i>z pewnością pojawiły się na studiach</i> [R1; R2; R3; R4].
Zauważanie różnic między <i>językiem jako obcym</i> i <i>jako drugim</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>obcy oznacza to samo co drugi</i> [R4]; • <i>obcy nie jest tożsamy z drugim</i> [R4]; • <i>mam już opanowany język pierwszy, ale muszę przyswoić język obcy</i> [R4]; • <i>obcy to nie jest etniczny</i> [R4]; • <i>obcy język dziecko poznaje jak jest starsze i ma opanowany język pierwszy</i> [R1]; • <i>język drugi – związany z dwujęzycznością symultaniczną</i> [R1; R2; R3]; • <i>na naukę języka obcego decydują się np. nastolatki z Ukrainy</i> [R2]; • <i>obcy to np. angielski w szkole</i> [R2]; • <i>język drugi jest bardziej przyswajany niż opanowany przez jego uczenie się</i> [R2]; • <i>językiem drugim można komunikować się na tym samym poziomie co pierwszym</i> [R4]; • <i>język obcy do tej pory nieznanym komuś</i> [R3]; • <i>język drugi wybrany przez kogoś ze względu na rodzica</i> [R3]; • <i>małżeństwo mieszane, np. kobieta z Polski, mężczyzna z Hiszpanii, to dla niego polski będzie jako drugi</i> [R3].
Język odziedziczony jako system połączony ze środowiskiem rodzinnym	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nie spotkałam się z tym terminem</i> [R4]; • <i>zakorzenie, przodkowie, rodzinne otoczenie</i> [R4]; • <i>język niekoniecznie pierwszy</i> [R4]; • <i>narzucony przez otoczenie</i> [R1]; • <i>rozmowa z dzieckiem w języku matki</i> [R2]; • <i>sytuacja w rodzinie, gdy rodzice są dwujęzyczni lub gdy pochodzą z odrębnych środowisk językowo-kulturowych</i> [R2].

² Kursywą zapisane są oryginalne wypowiedzi respondentów, oznaczone odpowiednim kodem

Grupa odbiorców języka jako obcego	<ul style="list-style-type: none"> • <i>związany z dużymi miastami</i> [R4]; • <i>dorośli i dzieci</i> [R1; R2; R3; R4]; • <i>chęć mieszkania w Polsce, tworzenia relacji</i> [R4] • <i>osoby niezakorzenione w tym języku, uczą się go od podstaw</i> [R1]; • <i>dzieci i dorośli z Ukrainy</i> [R2].
Specjalista od nauczania języka jako obcego i drugiego	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nauczyciele, logopedzi z przygotowaniem, osoby bez wykształcenia które w „jakiś” sposób chcą przekazać język</i> [R4]; • <i>glottodydaktyk</i> [R1]; • <i>lektorzy języka; poloniści</i> [R2; R3].
Język odziedziczony jako element dwujęzyczności	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dziecko, którego rodzice są dwujęzyczni lub są małżeństwem mieszanym</i> [R2]; • <i>dziecko dziedziczy po kimś język</i> [R3].
Niepewność co do osoby nauczającej języka odziedziczonego	<ul style="list-style-type: none"> • <i>chyba glottodydaktyk</i> [R1]; • <i>ktoś z rodziny</i> [R4]; • <i>nikt nie naucza języka odziedziczonego</i> [R3].
Język edukacji szkolnej jako język związany z posługiwaniem się nim w otoczeniu szkolnym	<ul style="list-style-type: none"> • <i>najpierw nauka języka jako podstawy, potem jak u innych uczniów</i> [R1]; • <i>język uczony w szkole</i> [R1]; • <i>jeden z przedmiotów dla dzieci</i> [R3].
Osoba z doświadczeniem migracji jako użytkownik języka edukacji szkolnej	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dzieci przyjeżdżające do Polski</i> [R1].
Specjalista od nauczania języka edukacji szkolnej	<ul style="list-style-type: none"> • <i>glottodydaktyk, potem np. nauczyciel języka polskiego jako ojczystego</i> [R1]; • <i>logopedzi; nauczyciele</i> [R4].

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie respondentki przyznały, iż w trakcie swoich studiów spotkały się z terminami *język obcy*, *drugi* i *odziedziczony*. W trakcie wywiadu próbowały zdefiniować te pojęcia, nie były do końca pewne ich znaczenia, zdarzało się więc, że *język obcy* i *język drugi* były tożsame, większość wypowiedzi charakteryzowało jednak ich różnicowanie. *Język obcy* określane był jako „nieetniczny”, „opanowywany po przyswojeniu języka pierwszego”, „np. polski dla nastolatków z Ukrainy lub np. angielski dla innych dzieci w szkole”. Odbiorcami polskiego jako obcego są, według badanych, obcokrajowcy, mieszkańcy dużych miast, uchodźcy z Ukrainy czy ogólnie osoby planujące osiedlić się w Polsce. Specjalista od nauczania języka obcego był przez respondentki identyfikowany głównie z glottodydaktykiem, polonistą lub logopedą z odpowiednim przygotowaniem.

Język drugi wiązany był z dwujęzycznością symultaniczną, np. „wybierany przez kogoś ze względu na rodzica”. Pojęcie *języka odziedziczonego* nie było znane respondentkom, próbowały je więc intuicyjnie tłumaczyć, podobnie było z pytaniem o osobę nauczającą polskiego jako odziedziczonego. Termin *język edukacji szkolnej* również nie był dokładnie znany terapeutkom, wiązały go ze środowiskiem szkolnym, dziećmi i nauczycielami polonistami.

Wniosek: badani logopedzi znają omawiane pojęcia na poziomie zbyt ogólnym, nie potrafią ich poprawnie zdefiniować i odnieść do dydaktycznego kontekstu.

4.2. WYBÓR METODYKI LOGOPEDYCZNEJ BĄDŹ GLOTTODYDAKTYCZNEJ W PRZYPADKU PRACY Z DZIECKIEM Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Tabela 3. Tematy i wątki wyłonione z wywiadów w kontekście pytania badawczego numer 2

TEMATY	POJĘCIA
Ocena poziomu językowego dzieci w starszym wieku szkolnym: metodyka glottodydaktyczna	<ul style="list-style-type: none"> • <i>konstrukcja testu pasującego, odwołanie do ESOKJ, orientacyjne badania</i> [R2].
Diagnoza dziecka w wieku przedszkolnym: metodyka logopedyczna	<ul style="list-style-type: none"> • <i>diagnoza przesiewowa; rozpoznanie sytuacji językowej dziecka z doświadczeniem migracji; diagnoza dwujęzyczna; konsultacje z psychologiem, wychowawcą; pogłębianie diagnozy np. KOLD</i> [R4].
Przenikanie się wiedzy logopedycznej i glottodydaktycznej	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zacierają się granice między logopedią a glottodydaktyką</i> [R2]; • <i>dużo rzeczy robi się intuicyjnie, zazębia się</i> [R2]; • <i>przydaje się wiedza logopedyczna przy artykulacji</i> [R1]; <i>wiedza z programowania języka</i> [R1; R2; R3; R4].
Praca ze starszymi dziećmi	<ul style="list-style-type: none"> • <i>więcej metodyki glottodydaktycznej</i> [R1; R2]; • <i>ważny kontekst kulturowy</i> [R3].
Praca z dziećmi przedszkolnymi	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bardziej logopedia, jest bardziej poukładana, programowanie języka, podobne problemy logopedyczne czy laryngologiczne u dzieci jedno i dwujęzycznych</i> [R4].

Źródło: opracowanie własne

W zarejestrowanych wypowiedziach można było zauważyć wyraźnie zróżnicowanie opinii dotyczących stosowania w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji metodyki logopedycznej oraz glottodydaktycznej. Osoby pracujące z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wskazały zasadność wykorzystania narzędzi logopedycznych, tj. poddawania diagnozie przesiewowej i pogłębionej (przy wykorzystaniu standaryzowanych narzędzi, np. Kart Oceny Logopedycznej Dziecka – KOLD) czy wykonania diagnozy dwujęzycznej (przy udziale osoby interpretatora). Podkreślana była przydatność techniki programowania języka. Logopedzi pracujący z dziećmi w starszym wieku szkolnym byli świadomi możliwości wykorzystania technik glottodydaktycznych (np. do tworzenia testów, odwołanie do poziomów ESOKJ). Zwracano też uwagę na znaczenie kontekstu kulturowego w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji.

Wniosek: logopedzi w zależności od wieku dzieci świadomie wybierają narzędzia logopedyczne lub glottodydaktyczne i potrafią to uargumentować.

4.3. ZNAJOMOŚĆ I WYJAŚNIENIE POJĘCIE *TECHNIKA GLOTTODYDAKTYCZNA*

Tabela 4. Tematy i pojęcia wyłonione z wywiadów w kontekście pytania badawczego numer 3

TEMAT	POJĘCIA
Techniki inne niż logopedyczne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>trudno je nazwać i skategoryzować, pojęcie znane, ale trudno spre-cyzować</i> [R2].
Techniki glottodydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego, pewna pomoc</i> [R1]; • <i>dostosowanie tekstów do dziecka, redakcja dla dzieci, prostsze słownictwo</i> [R1].
Przykład techniki	<ul style="list-style-type: none"> • <i>w pracy wykorzystują techniki glottodydaktyczne, np. tłumaczenie na synonim później w różnych kontekstach</i> [R1].
Źródło wiedzy o technikach	<ul style="list-style-type: none"> • <i>np. „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego”</i> [R3].

Źródło: opracowanie własne

Badani logopedzi znali pojęcie *technika glottodydaktyczna*, ale mieli problemy z jego zdefiniowaniem. Byli świadomi, iż związane jest z nauczaniem języka polskiego jako drugiego, może, ich zdaniem, przyjąć np. formę

redagowania tekstów dla dzieci, używania prostszego słownictwa czy kształtowania kompetencji leksykalnej poprzez pracę z synonimami w różnych kontekstach. Jedna respondentka była w stanie podać publikację, z której czerpie inspirację do ćwiczeń.

Wniosek: logopedzi w ogólnym stopniu znają omawiane pojęcie, jednak widzą potrzebę w rozszerzaniu ich świadomości o różnorodności technik stosowanych w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.

5. ZAGADNIENIA GLOTTODYDAKTYCZNE PRZYDATNE LOGOPEDOM – WNIOSKI Z BADAŃ

Wnioski z przeprowadzonych badań mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji w środowisku logopedycznym i polonistycznym o zakresie wiedzy glottodydaktycznej, która w połączeniu z umiejętnościami terapeutycznymi pozwoliłaby logopedom prowadzić efektywne wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji. Pewną propozycją może być poniższy zakres terminologii glottodydaktycznej, strategii kształcenia podsystemów i sprawności językowych oraz pozycje dydaktyczne.

5.1. TERMINOLOGIA GLOTTODYDAKTYCZNA

W związku z tym, iż jednym z zadań logopedów jest redagowanie raportów, notatek i opinii logopedycznych kluczowa staje się dla nich umiejętność określenia, jaki status ma polszczyzna dla dziecka z doświadczeniem migracji. W tym zakresie ważne są trzy pojęcia – język jako *obcy* (Lipińska 2003, s. 42; Gębał 2016, s. 56), *drugi* (Miodunka 2010, s. 240–241; Gębał, Miodunka 2020, s. 149–150) i *odziedziczony* (Lipińska, Seretny 2012; Seretny, Lipińska 2016; Lipińska, Seretny 2019, s. 290). W przypadku dzieci należy też wspomnieć o pojęciu polskiego jako języku edukacji szkolnej, rozumianym jako narzędzie do zdobywania wiedzy i umiejętności (Pamuła-Behrens 2018, s. 178; Seretny 2021). W kontekście wielojęzyczności logopedzi mają ważną do odegrania rolę: jest nią propagowanie wiedzy o zachowywaniu wysokiej kompetencji w języku etnicznym, niezbędnej do osiągnięcia dwujęzyczności kognitywnej (Lipińska 2015) oraz umożliwiającej dwujęzyczną terapię logopedyczną bilingwalnych dzieci z zaburzeniami komunikacji (Kremer-Sadlik 2005).

5.2. W STRONĘ PRAKTYKI GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Efektywne wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji przez logopedę wiąże się z jego znajomością nauczania polszczyzny jako języka drugiego oraz jako języka szkolnej edukacji. W obu przypadkach narzędzia wypracowane w ramach glottodydaktyki mogą nie tylko wzbogacić warsztat logopedy, lecz przede wszystkim usprawnić proces opanowywania polszczyzny przez dzieci z doświadczeniem migracji.

W pierwszej kolejności logopeda powinien zapoznać się z pojęciami takimi jak *glottodydaktyka polonistyczna*, *dydaktyka języka polskiego jako obcego* oraz *metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* (Seretny, Lipińska 2005; Miodunka 2016; Gębał, Miodunka 2020). Wiedza ta pozwoli specjaliście na wstępną orientację w zagadnieniach glottodydaktycznych, zwłaszcza tych dotyczących programowania kształcenia językowego. Ważnym odniesieniem są też opisy poziomów językowych (ESOKJ 2003; Janowska i in. 2016), należy jednak pamiętać o tym, iż odnoszą się one przede wszystkim do osób dorosłych.

Zajęcia językowe dla dzieci z doświadczeniem migracji powinny rozwijać podsystemy i sprawności. W tym celu logopedom niezbędna jest znajomość odpowiednich technik pracy. W zakresie kompetencji fonologicznej logopeda może z powodzeniem wykorzystać metodykę logopedyczną (np. Litwin, Pietrzyk 2013) oraz glottodydaktyczne, np. technikę numeru, powtórnego wyrazu, liczenie powtórzeń, odnajdywanie wyrazu niepasującego do pozostałych, dopasowanie usłyszanego wyrazu do obrazka lub zapisu (Seretny, Lipińska 2005, s. 38–40; Gębał, Miodunka 2020, s. 219). W przypadku kompetencji leksykalnej mogą to być ćwiczenia literowe, tematyczne lub leksykalno-frazeologiczne (Seretny, Lipińska 2005, s. 85–99; Seretny 2015), natomiast lekcja gramatyki powinna obejmować prezentację struktury, ćwiczenia automatyzujące i komunikacyjne (z technikami takimi jak imitacja, substytucja, transformacja, ćwiczenia fatyczne, sytuacyjne i transformacyjno-komunikacyjne) (Seretny, Lipińska 2005, s. 118–132). W kształceniu pisowni logopeda może zastosować tzw. symultaniczne ćwiczenia ortograficzne (Cieszyńska, Korendo 2009). W celu rozwinięcia rozumienia ze słuchu przydatne są natomiast techniki poprzedzające słuchanie (ogniskowanie uwagi, wprowadzanie struktur gramatyczno-leksykalnych), stosowane w trakcie słuchania (zaznaczanie, przewidywanie) oraz po słuchaniu (prawda-fałsz, wielokrotny wybór, odpowiedzi na pytania, układanie w kolejności fragmentów tekstu) (Seretny, Lipińska 2005, s. 150–153; zob. też Prizel-Kania 2013). W usprawnianiu mówienia sprawdzają się techniki oparte na bodźcu obrazkowym, słownym i dźwiękowym (Seretny, Lipińska 2005, s. 177–183; zob. też Janowska 2019), czytania – ćwiczenia poprzedzające pracę z tekstem (przypomnienie materiału gramatycznego i leksykalnego,

ogniskowanie uwagi), towarzyszące czytaniu (rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe) oraz po czytaniu (nadawanie tytułów, odnajdywanie błędów, praca ze streszczeniami), a w zakresie pisania przydatny jest schemat zaproponowany przez Seretny i Lipińską (2005, s. 200–237; zob. też Banach, Bucko 2019; Lipińska 2023). Pomoce w pracy mogą być podręczniki dla obcokrajowców, np. *Polski krok po kroku junior 1* (Grudzień, Kuc, Stempek 2015), materiały z platformy *Po Polsce po polsku* (Prizel-Kania i in. 2016), *Polski jest cool* (Piotrowska-Rola, Porębska 2013), *Moje litery. Piszę na A* (Szelc-Mays 2014), *Bawimy się w język polski* (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2009). Zdobywanie wiedzy o nauczaniu języka edukacji szkolnej umożliwiłoby natomiast zapoznanie się logopedów z pracą Przemysława E. Gębała, syntetyzującą dydaktykę języka polskiego jako obcego i pedagogikę międzykulturową (2018) czy metodą JES-PL autorstwa Małgorzaty Pamuły-Behrens i MartySzymańskiej (2018).

6. PODSUMOWANIE

Przedstawione badanie wykazało, iż w kształceniu logopedów występuje swoista luka, którą powinny wypełnić wiedza i umiejętności niezbędne do opracowywania lekcji języka polskiego jako drugiego i szkolnej edukacji. Do kształcenia terapeutów warto byłoby więc wprowadzić szerszy niż dotychczas komponent glottodydaktyczny, dzięki któremu poszerzyłyby się ich warsztat pracy. Pomimo tego bowiem, iż spotykają się oni w trakcie studiów z podstawami wiedzy glottodydaktycznej (respondenci R1 i R2), to ich świadomość w tym zakresie nie jest głęboka, a zdobyta wiedza wymaga poszerzenia, usystematyzowania i utrwalenia. Konieczne są także praktyki w zakresie nauczania polszczyzny lub wolontariaty w placówkach, w których uczą się takie dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Biernacka M., 2019, Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 183–196. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.12>
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.

- Cieszynska J., Korendo M., 2009, *Symultaniczne ćwiczenia ortograficzne*, Kraków.
- Damico J.S., Simmons-Mackie N.N., 2003, *Qualitative Research and Speech-Language Pathology*, „American Journal of Speech-Language Pathology”, 12. s. 131–143.
- Domagała A., Mirecka U., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dysleksji rozwojowej* w: S. Grabias, T. Woźniak, J. Panasiuk (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 439–458.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gębał P., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 7, nr 223, s. 52–66.
- Gębał P., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzywne*, Kraków.
- Graboń K., Czempka-Wiewióra M., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 19, nr 1, s. 147–161.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I. i in., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jędryka B., 2022, *Wykorzystywanie wybranych materiałów do terapii afazji w dydaktyce języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania językowego (A1 i A2)*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 183–200.
- Kaproń-Charzyńska I., 2020, *Nauczanie fonetyki języka polskiego z perspektywy logopedycznej – studium przypadku studentów z Chin*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 26, nr 2, s. 65–75.
- Korendo M., Błasiak-Tytuła M., 2019, *Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich*, „Logopedia”, nr 48/2, s. 335–346.
- Krakowiak M., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dzieci z zespołem poalkoholowym (FAS)* w: S. Grabias, T. Woźniak, J. Panasiuk (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 419–435.
- Kremer-Sadlik T., 2005, *To be or not to be bilingual: autistic children from multilingual families*, w: J. Cohen, K. Mcalister, K. Rolstad, J. Macswan (red.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, s. 1225–1234.
- Kvale, S., 2010, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, X, 2(20), s. 55–68.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.

- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony: polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 287–300.
- Litwin M., Pietrzyk I., 2013, *Dać rzeczy słowo. Słuch fonemowy*, Gliwice.
- Ludlow A. i in., 2012, *Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder*, „Journal of Health Psychology”, nr 17(5), s. 702–711.
- Minczakiewicz, E., 2016, *Miejsce metod jakościowych w diagnozie i praktyce logopedycznej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 23/2, s. 93–108.
- Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie-stan obecny-perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W., Gębal P., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Młyński R., 2021, *Kompetencje logopedyczne glottodydaktyka, nauczyciela dzieci z doświadczeniem migracji*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty-dylematy-trendy*, Kraków, s. 271–292.
- Niesporek-Szamburska B., Achtelek A., 2009, *Bawimy się w język polski*, Katowice.
- Orłowska-Popek Z., 2017, *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy: rekonesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne”, nr 23, s. 26–33.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015a, *Wymowa polska „jakby ktoś gryzł szkło”, czyli o trudnościach w artykulacji głosek języka polskiego u obcokrajowców*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 83–94.
- Pluta-Wojciechowska D., 2016, *Dlaczego wymowa głosek polskich może być trudna dla cudzoziemców?*, w: I. Jaros, R. Gliwa (red.), *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii*, Łódź, s. 103–115.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2 (22), s. 171–186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool*, Lublin.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Prizel-Kania A. i in., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 113–140.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Siudak A., 2013, *Alternatywna metoda odbudowywania kompetencji językowej u pacjentów z afazją globalną*, w: M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń (red.), *Nowa Logopedia. Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, t. 4, Kraków, s. 221–256.
- Stempek I., Kuc P., Grudzień M., 2015, *Polski krok po kroku – junior 1*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2014, *Moje litery. Piszę na A*, Kraków.
- Woźniak T., 2015, *Schizofazja. Zasady postępowania logopedycznego*, w: S. Grabias, T. Woźniak, J. Panasiuk (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 1093–1104.

SOCJOLINGWISTYCZNE ASPEKTY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ – WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

*Grażyna Zarzycka*¹



<https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

DZIENNIKI CZASU WOJNY STUDENTÓW Z UKRAINY. PRÓBA MEMORYZACJI ŚWIATA I SIEBIE

Streszczenie: W artykule przeprowadzono analizę jedenastu, napisanych po polsku dzienników studentów z Ukrainy, uczestników studiów polskich z językiem angielskim, kierunku studiów utworzonego na Wydziale Filologicznym UŁ w maju 2022 r., po wybuchu wojny w Ukrainie. W pierwszej części artykułu określono miejsce metody biograficznej w różnych dyscyplinach naukowych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki i glottodydaktyki. Druga część artykułu jest studium diarystycznym, w którym omówiono kolejno: formę i strukturę dzienników uczniowskich (m.in. objętość zapisków, tytuły, wstępy, zakończenia dzienników) oraz ich tematykę. Wyodrębniono wątki tematyczne o charakterze retrospektywnym i introspektywnym, odnoszące się do różnych aspektów życia autorów, jak: wojna (exodus wojenny), adaptacja

¹ grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

kulturowa, społeczna i językowa studentów z Ukrainy, uwzględniająca kwestie tożsamościowe, edukacyjne, relacje osobowe (kontakt z Polakami i innymi rodakami), samorozwój, doświadczenia autorów poza uczelnią (np. w pracy). Każdy z kluczowych wątków został zobrazowany za pomocą cytatów z dzienników. Narracje osobiste uczących się języka polskiego jako obcego nie były dotąd przedmiotem badań w glottodydaktyce polonistycznej. Ważnym celem tego studium diarystycznego jest ukazanie walorów stosowania metody biograficznej w badaniach glottodydaktycznych. Badanie zostało podsumowane w trzeciej części artykułu. Umożliwiło ono naszkicowanie portretu zbiorowego studentów z Ukrainy, którzy pojawili się w przestrzeni edukacyjnej Uniwersytetu Łódzkiego z powodu wybuchu wojny w Ukrainie po to, by podjąć próbę zdefiniowania się na nowo.

Słowa kluczowe: dzienniki, czas wojny, studenci, Ukraina, glottodydaktyka, studia polskie, metoda biograficzna, badanie/studium diarystyczne

JOURNALS OF WARTIME STUDENTS FROM UKRAINE. AN ATTEMPT TO MEMORIZE THE WORLD AND MYSELF

Abstract: The article analyzes eleven, written in Polish as a target language, journals of students from Ukraine, participants of Polish studies with English, a field of study created at the Faculty of Philology of the University of Lodz in May 2022, after the outbreak of the war in Ukraine. The first part of the article defines the place of the biographical method in various scientific disciplines, with particular emphasis on pedagogy and glottodidactics. The second part of the article is a diary study, in which the following are discussed: the form and structure of student diaries (among others, the volume of notes, titles, introductions, endings of the diaries) and their subject matter. Thematic threads of a retrospective and introspective nature were distinguished, referring to various aspects of the authors' lives, such as: war (war exodus), cultural, social and linguistic adaptation of students from Ukraine, taking into account their identity and educational issues, personal relations (contact with Poles and other compatriots), self-development, authors' experiences outside the university (e.g. at work). Each of the key threads has been illustrated with diary quotes. The diaries of people learning Polish as a foreign language have not been the subject of research in Polish language glottodidactics so far. An important goal of this diary study is to show the advantages of using the biographical method in glottodidactic research. The diary research is summarized in the third part of the article. It allowed for a sketch of a collective portrait of students from Ukraine who appeared in the educational space of the University of Lodz due to the outbreak of war in Ukraine in order to try to redefine themselves.

Keywords: diaries, time of war, students, Ukraine, glottodidactics, Polish studies, biographic method, diarist research/study

Termin *dziennik* odnoszę w moim artykule do uporządkowanych chronologicznie zapisków prywatnych (notatek osobistych), dotyczących spraw codziennych oraz zdarzeń, które autorzy uznają za ważne w swoim życiu. To rozumienie pozostaje w zgodzie z większością definicji zawartych w encyklopediach, słownikach językowych i pracach o charakterze genologicznym². Autorami dzienników, które będą analizowane w części empirycznej artykułu, są studenci z Ukrainy uczący się języka polskiego i tworzący swoje zapiski w języku docelowym. Ich notatki osobiste, którym się przyjrzę w części 2. artykułu, nie posiadają – z jednym wyjątkiem – ważnej cechy definicyjnej gatunku piśmienniczego, jakim jest dziennik: nie są narracjami prowadzonymi codziennie (ani nawet systematycznie)³.

1. DZIENNIKI NAUCZYCIELSKIE I UCZNIOWSKIE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Studium dzienników nauczycielskich i uczniowskich jest jedną z empirycznych metod stosowanych m.in. w pedagogice, naukach społecznych i w dydaktyce języka. W socjologii badania biografii/narracji osobistych prężnie rozwijają się w ostatnich dwóch dekadach i znane są pod nazwą autoetnografii (Kacperczyk 2014). Podobnie istotną rolę pełni badanie narracji w pedagogice (Kacperczyk 2014).

Mieczysław Łobocki w punkcie 6. rozdziału X: *Wprowadzenia do metodologii badań pedagogicznych* (2008) omówił *analizę dokumentów* jako jedną z metod badań w pedagogice; określił ją jednocześnie jako mniej docenianą niż metody opisane wcześniej, jak obserwacja, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metody socjometrycznej, metody sondażu diagnostycznego. Wśród dokumentów poddawanych analizie autor wymienił wypracowania i rysunki, a następnie dzienniki (pamiętniki), autobiografie, biografie, listy i inne typy gatunków tekstów kultury, w których pojawiają się narracje osobiste. Łobocki określa metodę badań tego rodzaju dokumentów w pedagogice jako *metodę biograficzną* (tamże, s. 250–251). Uznaję, iż termin ten może dobrze

² Por. definicję dziennika zawartą w: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dziennik;3895774.html> [17.04.2023], jak też czwarte znaczenie wyrazu hasłowego „dziennik” podane w: <https://sjp.pwn.pl/sjp/dziennik;2455697.html> [17.04.2023]. Omówienie dziennika jako gatunku literackiego znajdujemy natomiast m.in. w haśle autorstwa Natalii Lemann (2006) zawartym w *Słowniku rodzajów i gatunków literackich*.

³ We źródłach podanych w przypisie powyżej akcentowana jest cecha związana z tworzeniem dziennika na bieżąco.

funkcjonować także w kontekście pedagogiki językowej. Wśród technik analizy dokumentów autor wymienia analizę treściową oraz formalną dokumentów oraz inne typy analiz (jak analiza pedagogiczna, psychologiczna, diagnostyczna, rozwojowa, indywidualna i grupowa) stosowane przez badaczy w zależności od obranego celu (tamże, s. 248, 249), jednak nie rozwija szczegółowo opisu. Analiza dokumentów o charakterze biograficznym, co podkreślają autorzy reprezentujący nauki pedagogiczne, jak Łobocki (tamże) czy Amelia Krawczyk-Bocian (2019) i społeczne (Kacperczyk 2014), może mieć charakter jakościowy albo mieszany, ilościowo-jakościowy.

W krajowej glottodydaktyce analiza dzienników jako metoda badawcza nie była dotąd chętnie stosowana. Jest też rzadko opisywana w polskich glottodydaktycznych pracach metodologicznych. Wyjątkiem jest tu praca Weroniki Wilczyńskiej oraz Anny Michońskiej-Stadnik (2010) *Metodologia badań w dydaktyce. Wprowadzenie*. Interesujące nas zagadnienie zostało omówione w ramach rozdziału trzeciego, w podrozdziale 3.5, charakteryzującym techniki pozyskiwania danych w badaniach empirycznych.

Badanie dzienników nauczycielskich i uczniowskich – także występujących w formie plików tekstowych, blogów, czatów – zostało zaliczone do technik otwartych o charakterze jakościowym, dających możliwość „wglądu w osobiste przeżycia i doświadczenia osoby badanej, które bez użycia tej techniki pozostałyby niedostępne dla badacza” (tamże, s. 163). Autorki wspomniały o pewnych mankamentach związanych z badaniem narracji osobistych, czyli o możliwym wystąpieniu podczas pisania dzienników *efektu aureoli* (skłonności do przedstawiania siebie w sposób nadmiernie pozytywny) oraz *efektu Hawthorne’a* (uzyskania nierzetelnych rezultatów spowodowanych tym, że badany bierze udział w danym projekcie, w wyniku czego poddany jest pewnego rodzaju presji). Tego rodzaju zjawiska mogą równocześnie powodować zakłócenia w odbiorze treści zapisków.

Wartościowym elementem opisu zawartego w omawianej pracy jest wymienienie zasad, do których powinni stosować się autorzy i badacze tego rodzaju zapisków osobistych. Tak więc, zdaniem Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik, autorzy powinni prowadzić zapiski rzetelnie, zgodnie z prawdą, systematycznie, w naturalny sposób (koncentrując się na treści, nie na poprawności językowej). Badacz powinien natomiast pokierować projektem diarystycznym: określić preferowaną przez siebie tematykę i strukturę zapisków, co ułatwi późniejszą analizę ich treści, a także zachęcić autorów (uczących się lub nauczycieli) do zaangażowania się w wykonanie zadania (tamże, s. 163–164).

Wśród prac anglojęzycznych dotyczących wprost interesującego nas zagadnienia na szczególną uwagę zasługuje obszerny, liczący 45 stron, artykuł autorstwa Katleen M. Bailey (1991) *Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game* (Badania skupiające się

na *dziennikach uczących się języków obcych: gra w wątplenie i gra w wiarę*)⁴. W artykule dokonano przeglądu szeregu badań skoncentrowanych na analizie zapisków osobistych związanych z procesem glottodydaktycznym; praca liczy aż 105 odnośników do wydanej w latach 1970–1990 literatury anglojęzycznej poświęconej tej problematyce, co świadczy o popularności tego rodzaju badań. Autorka wymienia zalety i wady tego podejścia badawczego.

Zgodnie z podaną w artykule definicją⁵, *studium diarystyczne* prowadzone w obszarze nauczania, uczenia się i nabywania języka obcego to relacja polegająca na analizie i interpretacji pierwszoosobowych zapisków (dzienników) uczniowskich lub nauczycielskich na temat własnego procesu nabywania/uczenia się języka lub jego nauczania. Autorzy relacji osobistych stosują obserwację, introspekcję lub/i retrospekcję. Analiza takich zapisków – nazywana też *badaniem diarystycznym* – może być podjęta przez autora dziennika lub przez niezależnego badacza. Jest to analiza empiryczna (oparta na danych), która może przybierać różnorodne formy (badanie objaśniające versus eksperymentalne czy quasi-eksperymentalne); jakościowe versus ilościowe; interpretatywne versus statystyczne). Problemy związane z *metodą diarystyczną* obejmują m.in. ograniczenia związane z: pozyskiwaniem danych (małe próby, jakość wpisów – mogą być zbyt krótkie lub zbyt obszerne, zbyt szczegółowe lub zbyt ogólne), rzetelnością (problemem jest szczerłość zapisów) czy brakiem zaangażowania autorów.

Omawiając zalety metody diarystycznej, Bailey odnosi je do dwóch stron procesu glottodydaktycznego. Tak więc, badanie ukierunkowane na analizę dzienników uczących się pozwala nauczycielom ponownie zbadać proces nauki/uczenia się języka, daje im wgląd w strategię uczenia się języków oraz w różnorodne odczucia uczących się związane z nabywaniem języka. Dla uczących się języka prowadzenie dziennika jest zaworem bezpieczeństwa dla frustracji związanych z trudem nabywania nowego języka, rozwija ich świadomość językową, jest też obrazem postępów językowych.

W kolejnych fragmentach niniejszego artykułu zostaną omówione poszczególne fazy *projektu diarystycznego* zrealizowanego z grupą studentów z Ukrainy uczących się języka polskiego.

⁴ Wszystkie tłumaczenia anglojęzyczne są autorskie.

⁵ „A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or language learner – but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective; the diarist studies his own teaching or learning, thus he can report on affective factors, language strategies, and his own perceptions – facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer” (Bailey 1991, s. 60).

2. DZIENNIKI STUDENTÓW Z UKRAINY – STUDIUM DIARYSTYCZNE

2.1. FAZA WSTĘPNA – POSTAWIENIE ZADANIA UKIERUNKOWANIE PRACY STUDENTÓW

Grupa studencka, której postawiono zadanie polegające na pisaniu dziennika, składała się z 22 studentów przyjętych na pierwszą edycję utworzonych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego studiów polskich z językiem angielskim. Kierunek ten został uruchomiony w maju 2022 r., kilkanaście tygodni po wybuchu wojny w Ukrainie⁶, a studenci zostali przyjęci na UŁ na preferencyjnych warunkach.

Zadanie zostało sformułowane w końcu października 2022 r. w ramach współprowadzonych przeze mnie zajęć ze sprawności zintegrowanych w ramach bloku przedmiotów z zakresu praktycznego nauczania języka polskiego jako obcego. W momencie postawienia zadania uczestnicy zajęć mieli za sobą ok. 5 miesięcy nauki języka polskiego. Był to ich drugi semestr nauki na wybranym kierunku studiów.

Poniżej przedstawiam sformułowaną przeze mnie instrukcję; każdy ze studentów otrzymał ją w formie pisemnej (1 str., kartka A-4), dodatkowo zadanie objaśniłam w formie ustnej.

Dziennik

Proszę od dziś do końca grudnia 2022 prowadzić dziennik po polsku.

Cele:

- rozwijanie sprawności pisania po polsku
- rozwijanie umiejętności obserwacji i analizy
- rozwijanie umiejętności w zakresie opisywania zdarzeń, sytuacji i stanów psychicznych
- autoterapia

Proszę zatytułować swój dziennik.

Możesz pisać:

- o trudnych doświadczeniach z życia w Polsce (jakie problemy napotykasz jako student zagraniczny [Ukrainiec/Ukrainka] w Polsce?; jak wojna wpływa na Twój pobyt w Polsce?);
- o ciekawych doświadczeniach w Polsce (jak to jest być studentem w Polsce?, co Ci się podoba na Uniwersytecie Łódzkim, a co nie, i dlaczego?);
- o tym, jak się rozwijasz językowo (czy jest Ci łatwo/trudno komunikować się po polsku?, jakie sytuacje komunikacyjne były dla Ciebie trudne?, jakie odniosłaś/

⁶ Dla przypomnienia: Rosja napadła na Ukrainę 24 lutego 2022 r.

odniosłeś sukcesy komunikacyjne?, czy jesteś zadowolona/zadowolony ze swojego rozwoju językowego?, co robisz, żeby przyspieszyć ten rozwój?);

- o różnicach i podobieństwach kulturowych między Polakami i Ukraincami;
- i o wszystkim, co Ci w duszy gra (możesz opisać ciekawe spotkania i swój stan psychiczny, wyrazić opinię na jakiś temat itd.).

Proszę napisać co najmniej 4 s. tekstu i odesłać mi najpóźniej w pierwszym tygodniu stycznia 2023 swoje zapiski w wersji elektronicznej na adres [...]. Każdy, kto wykona tę pracę, otrzyma ode mnie ocenę bardzo dobrą⁷.

Moim zamysłem było pokierowanie procesem pisania dzienników uczniowskich w sposób nierestrykcyjny. Można też zauważyć, że zakres zasugerowanej w instrukcji tematów wychodzi poza opis procesu uczenia się języka polskiego. Sformułowane w instrukcji cele to planowane pozytywne efekty wynikające z realizacji tego zadania w odniesieniu do *wykonawców*: studentów, którzy zdecydują się prowadzić dziennik. Mnie, jako pomysłodawczyni projektu, zarazem lektorce i badaczce procesu glottodydaktycznego, zależało na pozyskaniu wiedzy na temat doświadczeń tej grupy uczących się języka polskiego. Grupy specyficznej, która pojawiła się w Polsce w czasie wojny i z jej powodu, nie planując wcześniej wyjazdu z kraju ani nauki języka polskiego. Zasugerowanie tematyki zapisków oraz ich objętości miało też ułatwić ich późniejszą analizę.

Zadanie zostało wykonane przez jedenaścioro studentów, połowę grupy. Autorzy przesyłali mi swoje prace od końca grudnia 2022 do połowy stycznia 2023 r. Akt tworzenia dzienników uznaję za fazę główną projektu diarystycznego. Po zapoznaniu się z treścią dzienników przesłałam autorom zbiorczy komentarz, w którym omówiłam formę dzienników, najważniejsze treści oraz własne odczucia, jakie wywołały we mnie te zapiski. Poniżej przedstawiam końcowy fragment tego komentarza:

Dziękuję Wam wszystkim za szczerość, chęć dialogu ze mną (przecież jestem reprezentantką innego pokolenia). Kiedy ktoś mnie zapyta, co mi dał kontakt ze studentami z Ukrainy, odpowiem, że było to spotkanie z wrażliwymi, uzdolnionymi, inteligentnymi ludźmi, którzy walczą o swoją godność, teraźniejszość i przyszłość. Bardzo się cieszę, że mogłam z Wami pracować i wejść z Wami w dialog. Jeśli to doświadczenie związane z pisaniem dziennika stało się dla Was ważne i inspirujące, to prowadźcie dzienniki dalej (a może blogi?). Sądzę, że wiele osób w Polsce i w świecie byłoby ciekawych poznać doświadczenia młodych Ukraińców, którzy z przyczyn od siebie niezależnych muszą się zdefiniować na nowo.

⁷ Zadanie nie było obowiązkowe. Każdy student, który wykonał zadanie, otrzymał ocenę bardzo dobrą. Była to ocena cząstkowa z zajęć, miała ona pełnić funkcję motywującą.

Kolejna część niniejszego artykułu jest studium diarystycznym, przedstawiającym efekty zrealizowanego projektu; uznaję je za jego końcową fazę.

2.2. FINALNA FAZA PROJEKTU – STUDIUM DIARYSTYCZNE

Poniżej zostaną omówione: forma i struktura dzienników studenckich oraz najczęściej występująca w nich tematyka. Omówienie będzie zilustrowane wybranymi przykładami fragmentów dzienników.

2.2.1 FORMA I STRUKTURA DZIENNIKÓW

Tytuły

10 z 11 autorów nadało swoim zapiskom tytuły. Odnotowuję je poniżej, podając w nawiasach imiona autorów⁸:

1. *Moje życie w Polsce* [Yelyzaveta], 2. *Malutki kawałek z życia* [Olena], 3. *Mój mini pamiętnik* [Alina], 4. *Dziennik o moim życiu w Polsce* [Denys], 5. *Dziennik Tetiany* /+ nazwisko autorki/ [Tetiana], 6. *Dziennik* [Liubov], 7. *Dziennik* /+ nazwisko autorki/ *Darii* [Daria], 8. *Dziennik* [Mariia], 9. *Dziennik myśli* [Karina], 10. *Notatnik codziennych myśli Oleksandry* /+ nazwisko autorki/ (zeszyt) [Oleksandra]; 11. *Zapiski bez tytułu* [Albina].

Można zauważyć, że w tytułach został podkreślony, przez dodanie imienia – a w trzech przypadkach także nazwiska – osobisty charakter zapisków. Kolejną strategią w zakresie tworzenia tytułu było zaakcentowanie skrótowości zapisków oraz ich ograniczenia do polskiego fragmentu życia autorów (pojawienie się określeń: *mini pamiętnik*, *malutki kawałek życia*). Dwie autorki podkreśliły refleksyjność swoich zapisków (*dziennik myśli*; *notatnik codziennych myśli*); w drugim przypadku także fakt spisywania tych myśli dzień po dniu.

Sposoby prowadzenia dzienników

Zapiski przesłane w formie plików elektronicznych liczyły ok. 4–5 stron (6,5–8 tys. znaków ze spacjami). Tylko jedna z autorek [Oleksandra] prowadziła dziennik w klasycznej formie (50 wpisów ołówkiem w zeszyście trzydziestokartkowym od 27.10 do 18.12.2022 r.; autorka zapełniła 29 podwójnie zapisanych kartek zeszytu).

Autorzy, z wyjątkiem wspomnianej wyżej Oleksandry, nie pisali dziennika codziennie, ale zwykle wykonywali kilka wpisów w ciągu dwóch miesięcy

⁸ Dziękuję autorom dzienników za udzielenie mi na to zgody.

lub w krótszym okresie. Jedni autorzy datowali swoje wpisy [Oleksandra, Yelyzaveta, Tetiana, Karina], inni nie – kolejny wpis lub kolejną myśl umieszczali w oddzielnym akapicie tekstu [Olena, Albina], numerując poszczególne wpisy (Liubov podała także datę początkową i końcową prowadzenia dziennika) lub używając określenia: Wpis nr 1, 2 itd. [Alina]. Niektóre zapiski przyjęły formę jednej ciągłej wypowiedzi [Mariia, Denys, Daria].

Dwoje autorów uzupełniło teksty formami graficznymi. Denys wkleił do pliku tekstowego fotografię Tarnowa – ważnego dla niego polskiego miasta – i gitary, którą sprezentował mu właściciel sklepu muzycznego właśnie w Tarnowie. Daria ozdobiła swój tekst grafikami o charakterze komiksowym.

Wszystkie zapiski, mimo widocznych w nich mankamentów językowych, zostały napisane zrozumiałą polszczyzną. Nie zaznaczałam błędów w tekstach studentów, natomiast w zbiorczym komentarzu zaproponowałam autorom indywidualne spotkania w celu analizy językowej dzienników.

Wstępy

We fragmentach początkowych dzienników autorzy w różny sposób motywują się do wykonania zadania diarystycznego. Denys ustanawia indywidualny kontakt z dziennikiem („Cześć dzienniku!”); dalej następuje fragment o początku wojny. Inni, jak Olena, Liubov, Oleksandra, budowali relację z pomysłodawczynią zadania, zwracając się do niej bezpośrednio.

Olena w pierwszym zdaniu dziennika uznała pomysł jego tworzenia za wspianiały, w kolejnym wyznaje, że dopiero po miesiącu zaczęła go pisać, a wreszcie kończy wstęp następującą refleksją: „Po co? Ponieważ przez cały ten czas starałam się wreszcie uświadomić, że przecież jestem filologiem, że moim obowiązkiem jest umienie operować słowem”⁹.

Liubov rozpoczyna zapiski refleksją o życiu studenta i przedstawia przemyślany plan dziennika:

Jest ciekawa zasada w życiu studenta – umieć wszystko robić równocześnie. I romantyczne relacje, i pracę domową oraz śniadanie które się składa z parówek i chłodnej już herbaty.

Zaczęłam pisać „Dziennik”: 27.10.22. Skończyłam: 25.12.2022.

Z czego mogłabym zacząć? Na szczęście mam plan! Proszę Pani z tym planem się zaznajomić:

1. Podstawowe o uczuciach. Trochę o szkolnym doświadczeniu.
2. Rozwój językowy.
3. O życiu człowieka, który ucieka od wojny.
- 3.1. O życiu studenta cudzoziemca.
4. Pogląd na swoją ukończoną pracę.

Spróbuję trzymać się planu. Może z tego będzie coś dobrego. A teraz już naprawdę zacznę. [Liubov]

⁹ Fragmenty dzienników przytaczane są w wersjach oryginalnych, bez korekt.

Kolejni autorzy zaczynają swoje zapiski osobiste wprost, od przedstawienia konkretnego wydarzenia (jak wybuch wojny, podróż), problemu, deklaracji czy wyznania:

Dzisiaj chciałabym opowiedzieć o tym, jak się rozwijam językowo. [Yelyzaveta]

Polska jest bardzo piękna. Nie byłam w wielu miejscach, ale chciałabym odwiedzić miejsca historyczne i piękne. Ale mimo to każdego dnia tęsknię za rodziną i kotem (bardzo go kocham), chcę wrócić do domu na Ukrainę. [Albina]

Wyjechałyśmy z mamą do Polski 4 marca, była to zupełnie nieplanowana decyzja. Jechał pociąg ewakuacyjny i postanowiłyśmy spróbować nim wyjechać... [Alina]

Dzień dobry! Czuję się dziwnie z powodu tego dziennika, ale myślę że sobie poradzę. Na pewno będzie ciekawie przeczytać to, co pisałam wcześniej. W ogóle nie bardzo często piszę coś poetyckiego (albo czegośkolwiek nie stosującego do procesu edukacji, więc musi to być ciekawym i korzystnym doświadczeniem. [Oleksandra]

Tak więc, już na początku lektury każdego z tekstu otrzymujemy wgląd do indywidualnego świata każdego z autorów. Przedstawione skrótowo wstępy obrazują różnorodność podejść do postawionego przed autorami zadania, ukazują także różnorodne osobowości, ścieżki życiowe, stany mentalne i umiejętności literackie piszących.

Zakończenia

Fragmety końcowe zawierają zwykle opisy pozytywnego wpływu pisanie dziennika na kompetencje językowe autorów oraz na ich stan emocjonalny [Yelyzaveta, Olena]. Niektóre zakończenia utrzymane są w tonie autorefleksyjnym, analitycznym i metadyskursywnym [Liubov, Oleksandra]. W innych pojawiają się wątki podsumowujące życie autorów od momentu wybuchu wojny oraz życzenia lub przewidywania związane z przyszłością [Tetiana, Albina, Daria, Denys, Mariia]. Są dzienniki, w których nie znajdujemy wyodrębnionego podsumowania; zapiski kończą się opisem konkretnego wydarzenia, np. spotkania z ważną w życiu autora postacią [Karina]. Poniżej wybrane przykłady:

Praca napisana bardziej w języku potocznym. W formie dialogu z czytelnikiem (Pani). Nie w formie Dziennika w zwyczajowym rozumieniu. Mogłabym dodać więcej informacji o wojnie i moim doświadczeniu. Nie jestem gotowa. Może trochę później. Edytować tekst 25.12.2022 było interesujące. Znalazłam kilka błędów gramatycznych z ła / łam, e / ę i typowy błąd dla Ukraińców dużo / bardzo. Zmieniałam kolejność słów i „się” w zdaniach, żeby brzmiało po polsku. Usuwałam zbędne słowa i określenia. Często powtarza się słowo „móc”.

Bardzo Pani dziękuję za ciekawą pracę! [Liubov]

Pisać swoje myśli w języku polskim było bardzo ciekawym doświadczeniem (ile razy ja już to powiedziałam?) PS. Na pewno będzie interesująco kiedyś przeczytać to ponownie, ale chcę go [ten zeszyt; G.Z.] oddać na zawsze.” [Oleksandra; zakończenie dwustronicowego ostatniego wpisu w dzienniku z 18 XII 2022 r.]

Szczerze mówiąc, uważam, że ten rok był dla mnie osobiście dobry, nie biorąc pod uwagę wojnę, oczywiście. Nigdy nie mogłam wyobrazić sobie, że będę mieszkałam w innym kraju i będę miała zmożę nawet pracować i studiować tutaj. Po wojnę to jest bardzo ważne, żeby mieć jakąś rutynę, zajęcia i hobby żeby nie dostać depresję. No i tyle. Bardzo dziękuję za uwagę. [Tetiana]

Dzisiaj chciałabym wszystko podsumować. Prowadziłam ten dziennik od dwóch miesięcy i myślę, że moje umiejętności pisania znacznie się poprawiły. Teraz na zajęciach dobrze piszę dyktanda i prawie nie popełniam błędów. Prowadzenie tego pamiętnika pomogło mi również napisać pracę zaliczeniową z jednego przedmiotu. Pomogło mi to też skupić się na sobie, swoich uczuciach i myślach. Już niedługo będą wakacje, a potem egzaminy, więc chcę dobrze odpocząć i zacząć nowy rok z nowymi siłami i marzeniami. I życzę wszystkim wszystkiego najlepszego! [Yelyzaveta]

Na tym moja historia na razie się kończy, ale myślę, że najciekawsze dopiero przed nami i wszystko będzie dobrze, Wierzę w nasze zwycięstwo i w to, że nad Ukrainą znów będzie spokojne niebo i wszystko będzie jak dawniej. [Denys]

Bardzo się cieszę w powodu wszystkich, że udało nam się wyjechać i wszyscy jesteśmy razem i blisko. Nigdy nie mogłam wyobrazić sobie, że będę studiowała filologię (na Ukrainie studiowałam na kierunku matematyki [...]). Dziękuję wszystkim, kto spowodował mojemu terazniejszemu życiu, i wierzę w to, że wkrótce wszystko się skończy najlepszym sposobem [Mariia].

2.2.2. TEMATYKA

Można stwierdzić, że w zapiskach studentów pojawiły się tematy zasugerowane w instrukcji – opis doświadczeń wojennych i związanych z pobyt w Polsce (tu także z zastosowaniem perspektywy interkulturowej). Wielu autorów uznało za stosowne dodanie fragmentów autobiograficznych, opisów swoich stanów mentalnych i refleksji odnoszących się do budowanej na nowo tożsamości. W kolejnych fragmentach analizy omawiam poszczególne wątki.

1. Autocharakterystyka: kim byłam/byłem? Zainteresowania, hobby. Kim jestem? Jaka/jaki jestem? Dokąd idę? [Maria, Denys, Yelyzaveta, Daria, Tetiana, Olena, Liubov, Karina, Oleksandra]

Zwykle autocharakterystyka przyjmowała formę krótkich wzmianek o tym, co ktoś robił przed przyjazdem do Polski – np. co autor studiował, jakie ma hobby, jakie są jego wady i zalety itp. – choć zdarzają się także długie akapity prezentujące sylwetkę autora. Najbardziej obszerny tego typu opis znajdujemy w dzienniku pisanym przez Darię w czasie świątecznej wizyty w mieście Kropywnycki; autocharakterystyka zajmuje 85% dziennika tej autorki. Liubov, pisząc o sobie, przedstawia się jako wrażliwa osoba: „I to mój plus oraz minus równocześnie”. Jej zapiski zawierają także fragmenty retrospektywne, poświadczające to stwierdzenie, oraz konkluzję: „Jestem szczęśliwa, że jestem studentką. Jestem tam, gdzie chcę być”.

Kilka autorek w swoich prezentacjach podkreśliło cechy osobnicze: bystrość umysłu, szybkość uczenia się, pracowitość, ambicję, umiejętność zarządzania swoim życiem [Karina, Tetiana], uzdolnienia artystyczne [Oleksandra, Denys], zaangażowanie w pracy [Tetiana, Olena], głęboką potrzebę ciągłego rozwoju [większość autorów]; por. fragment inicjujący jeden z dzienników:

Od samego początku świadomego życia postanowiłam, że będę starała się budować życie według własnej wizji, stając się z każdym dniem lepszą wersją siebie. Uczylałam się w szkole, zawsze miałam dobre oceny. Następnie studiowałam w gimnazjum, a potem – na uniwersytecie. [Karina]

2. Wojna – exodus (opis wędrówki uchodźczej), trauma wojenna, życie w ogarniętej wojnę Ukrainie [Maria, Denys, Alina, Liubov, Albina, Karina, Daria]

Wątek uchodźczy dominuje w trzech dziennikach. Wypełnił on 80% dziennika Marii: retrospekcje autorki obejmują okres od przewidywania wojny, koncentrują się na etapach wędrówki rodziny i chłopaka autorki przez Czechy, Niemcy, Polskę; pozostałe 20% tych zapisków stanowi wątek stabilizacji rodziny i autorki w Polsce. Opis wędrówki uchodźczej stanowi około ¼ zapisków Denysa i Aliny. Jedni autorzy (np. Denys) ukazują wzorową solidarność rodzinną w najbardziej dramatycznych monetach początku wojny, inni (jak Alina i Liubov) szczerze przedstawiają załamanie się tej solidarności. W dzienniku Liubov znajdujemy przejmujący trzeci akapit dziennika: „O życiu człowieka, który ucieka od wojny” – i bolesne wyznanie dotyczące rodziny, która zadała jej wiele bólu. Z dziennika tej autorki wynika, że trauma wojenna to nadal niezagojona rana.

[...] Od początku wojny było wiadomo, kto z kręgu rodzinnego naprawdę pomoże i wesprze, a kto po prostu odejdzie w najpotrzebniejszym momencie, tak więc zostawił nas kuzyn mojej mamy, który stwierdził, że nie ma dla nas miejsca w samochodzie, ale to już nie była nowość, bo w takiej sytuacji wszyscy myśleli za

siebie [...]. W Lublinie [...] trafiłyśmy do obozu dla uchodźców, spałyśmy na sali gimnastycznej jakiejś szkoły, było dużo ludzi, ale cieszyłam się, że w bezpieczeństwie były nowe koce, poduszki, kapcie na rozkładanych łóżkach, ogólnie wszystko co potrzebne, było dużo różnego jedzenia, ciepłe obiady, byliśmy wdzięczni za wszystko co nam dają. Następnego dnia wyjechałyśmy do Łodzi, pojechałyśmy z przesiadkami [...] pociąg z Warszawy do Łodzi odjechał wcześniej [...] wtedy moja mama wybuchnęła płaczem na dworcu [...] bardzo się bałam, że nie znając języka zgubimy się w mieście i nie wiedziałam co będzie dalej... [Alina z Odessy]

Cześć dzienniku! Dzisiaj opowiem ci, jak zaczęła się wojna w moim mieście i w mojej rodzinie, i ogólnie o moim życiu w Polsce. W przeddzień wojny 23 lutego 2022 r. wszystko było w porządku i nic nie zapowiadało kłopotów. To był zwykły dobry dzień w moim ulubionym mieście Charkowie. Spędziłem ten dzień z moim najlepszym przyjacielem i wieczorem wróciłem do domu, potem zjadłem kolację z tatą i mamą i poszedłem spać. Ale już o 4 rano 24 lutego 2021 roku moja rodzina obudziła się po wybuchach i przelatujących nad moim domem samolotach. Mama obudziła mnie słowami „pobudź się synu, wojna się zaczęła” [...]. [Denys]

Z mamą, siostrą i dwójką małych dzieci przekroczyłyśmy granicę pierwszy raz w życiu. Bez żadnego pojęcia co będzie nas czekało na końcu tej drogi. Ile będziemy iść... W sytuacjach stresowych ludzie się zachowują tak, jak mogą. Moja rodzina zadała mi dużo bólu. Tylko w takich chwilach rozumiesz kto jest przed tobą. Czy jesteś dla niego ważnym... Mieszkalam trochę w Rumunii, potem w Portugalii. Kiedy leciałam samolotem do Polski tak się cieszyłam, że mogę powiedzieć kilka słów. I mnie zrozumieją! Obcy świat stał się domem. [...].

Nie wiedziałam, że temat wojny jest taki ciężki. Nawet nie potrafię napisać nic więcej. Zaczynam palcami jednej dłoni dotykać drugiej. Nerwowo patrzeć w różnych kierunkach. [Liubov]

W dzienniku Albiny zamiast opisu tułaczki można znaleźć bardziej ogólne refleksje na temat efektów wojny.

[...] Tak bolesne jest patrzeć na to, co dzieje się z miastami, w których byłam, z ludźmi, którzy byli okrutnie wykorzystywani przez okupantów. Bolesna jest świadomość, ilu mężczyzn i kobiet poszło na front i nie wróci żywych do domu. To straszne dla krewnych, którzy mogą zostać wezwani na wojnę. Czytam w internecie pamiętnik 10-letniego chłopca, który był w okupacji, wszystkie problemy po prostu błędą i stają się niczym w porównaniu z wydarzeniami, które przeżył ten chłopiec. Wielu niewinnych ludzi zginęło po prostu dlatego, że jedni chcieli, a inni ich wspierali. Myślałam, że to już nie może się zdarzyć w dobie technologii i wirtualnych rzeczywistości. [Albina]

W zapiskach nie brakuje refleksji na temat życia w Ukrainie w okresie „nienormalnej normalności”, czyli po kilku miesiącach wojny. W obrębie tego wątku pojawiły się opisy niedostatków życia w Ukrainie, jak: np. wyłączenia prądu, Internetu, trudności w kontynuacji studiów, braki w zaopatrzeniu. Te niedostatki dotknęły bezpośrednio tych autorów, którzy wrócili na jakiś czas do swojego domu rodzinnego (jak np. Daria) po to, by zaliczyć zajęcia na studiach rozpoczętych w Ukrainie. Karina krytycznie odniosła się do edukacji w uczelniach ukraińskich podczas wojny, uzasadniając tym stwierdzeniem wyjazd na studia w Polsce.

[...] :- (Przez wojnę nie mamy światła i internetu. Na początku to było tak: 4 godziny mamy wszystko, a 2 nie mamy. Teraz tak jest: 2 godziny mamy, 2 godziny nie mamy. To jest straszne, naprawdę. Więc nawet zdalnie nie mogę być obecna na zajęciach [Daria]

Ogólnie bardzo podoba mi się moje nowe życie w Polsce. Oczywiście tęsknię za ojczyzną, rodzicami i przyjaciółmi. Ale w moim domu trwa wojna i przebywanie w nim jest bardzo niebezpieczne dla mojego życia. A teraz jest więcej problemów – nie ma światła i ogrzewania. Edukacja staje się coraz bardziej prymitywna, ponieważ odbywa się tylko online (a teraz z przerwami w dostawie prądu, to też się nie stanie). Sytuacja jest okropna! [Karina]

3. Co przyniesie przyszłość? Ukraina w przyszłości, ja w przyszłości [Denys, Yelyzaveta, Tetiana, Albina]

Przewidując przyszłość swoją i swojej ojczyzny, wszyscy piszący są optymistyczni. Każdy autor przewiduje szybkie zwycięstwo Ukrainy i to deklaruje (por. podsumowania dzienników). Własną przyszłość autorzy także widzą w jasnych barwach, choć mają świadomość czekających ich wyzwań. Z zapisków wynika, że ten przyszły indywidualny sukces musi być zaplanowany. Można odnieść wrażenie, że studenci ukraińscy uruchomili system kontroli własnej przyszłości: bardzo ważna dla nich jest edukacja; chcą się dalej kształcić, choć są pełni obaw, czy to będzie możliwe (utrudnieniem może być np. brak odpowiednich dokumentów czy środków finansowych). Mimo ogólnego pozytywnego tonu wypowiedzi, odnoszących się do losów autorów po studiach w UE, nie brakuje w narracjach niepewności – poczucia, że się stoi (bądź wkrótce stanie) na rozdrożu mimo chwilowego uspokojenia. Autorzy nie są pewni nawet tego, czy chcą wrócić po wojnie do kraju; niektórzy deklarują pozostanie w Polsce lub wyjazd do innych krajów Europy. Jedna z autorek przedstawiła swoje motywacje w następujący sposób:

W tej notatce chciałabym napisać o moich planach na przyszłość. W przeciwieństwie do moich kolegów ja chciałabym zostać w Polsce i kontynuować studia. Tutaj

widzę więcej możliwości, niż w Ukrainie. Szczerze mówiąc, jak zaczęłam studia w Ukrainie, od razu zrozumiałam, że to jest bez sensu i moje rodzice płacą pieniądze za imitację studij. Ja nie mam do kogo wracać do Ukrainy. Ja nie mam tam żadnych przyjaciół oraz kolegów. Ja również nie mam tam dobrej pracy czy uczelni, więc mój powrót nie opłaci się. Tak, ja tam się urodziłam, ale ja nie mam żadnych związków z moim miastem, oprócz tego, że moje dziadkowie tam mieszkają, dlatego uważam za dziwne, kiedy mnie pytają kiedy ja wrócę do domu. Wszystko co ja pamiętam to jest ciągły brak pieniędzy i życie na 3 tysiące hrywien miesięcznie. To jest gdzieś 400 złotych. Polacy często narzekają na swój kraj, ale dla mnie Polska stała krajem, jaki podarował mi nadzieję na dobrą przyszłość. Oczywiście, że, na przykład, we Francji czy w Niemczech zarobki są wyższe, ale teraz ja jestem w Polsce, więc muszę się przystosować i wreszcie żyć normalnym życiem. [...] Również marzę, żeby pojawiła się możliwość kontynuować studia na Uniwersytecie Łódzkim, bo nie mam dokumentów dla tego i będę bardzo smutna jak będę musiała zostawić uniwersytet. [Tetiana]

4. *Kwestie tożsamościowe* [Yelyzaveta, Alina, Tetiana, Olena]

W dziennikach można wyodrębnić fragmenty odnoszące się do postrzegania siebie, świata i ludzi w perspektywie globalnej i indywidualnej. Pozwalają one wychwycić pewne informacje dotyczące tożsamości autorów. Piszący w większości przedstawiają się jako patrioci ukraińscy, podkreślając nieustannie swoje poparcie dla oporu przeciwko agresorom i oczekując na szybkie zwycięstwo Ukrainy w toczącej się wojnie. W jednym z dzienników znajdujemy opis gwałtownej reakcji autorki na przejawy rusofilstwa pewnego Ukraińca:

[...] Wieczorami siadam i słucham ukraińskiej muzyki na słuchawkach i nie rozumiem, dlaczego nam się to wszystko przytrafia, wcześniej widziałam taką fabułę tylko w filmach historycznych, ale teraz takie jest nasze życie. Wielu moich znajomych już pogodziło się z tym, co się dzieje, ale ja nie mogę, nie wolno nam o tym zapomnieć. Poznałam w Internecie chłopaka z Odessy, z którym korespondowaliśmy przez 2 miesiące i ostatnio zaczęliśmy rozmawiać o polityce, a on powiedział, że kocha język rosyjski i wszystko, co jest rosyjskie, jak obrzydliwe stało się to dla mnie, nie da się tego wyrazić słowami ... Na tym zakończyła się nasza komunikacja z nim. [Alina]

W kolejnym akapicie swoich zapisków Alina podjęła próbę przetłumaczenia na język polski antywojennej piosenki pt. *Silent* ukraińskiego artysty Monatika.

W dzienniku Oleny pojawia natomiast się kwestia rasowa. Autorka, która określa siebie jako osobę ciemnoskórą, jest zadowolona z faktu, że w Polsce nigdy nie spotkało jej z tego powodu nic złego. We fragmencie poniżej opisuje, jak traktują ją pracodawcy w hotelu, w którym jest zatrudniana jako pokojowa.

Niestety, zawsze przedstawiają mnie wszystkim gościom, mówiąc: „A to właśnie Alonka, pracuje tutaj z nami, studiuje filologię, tak naprawdę nigdy w życiu nie uwierzylibyśmy, że jest UKRAINKĄ, patrzcie, jakie śliczne, ciemnoookie dziecko.” [...] A propos, jestem zaskoczona, że nigdy nie mówili o moim kolorze skóry, bo przecież jestem ciemnoskórą, ale tak naprawdę nigdy nie miałam z tym problemów. Naprawdę, Bogu dziękować, nie miałam. Już dawno zdecydowałam, że mam tylko trzy opcji, dlaczego nigdy nie spotkałam się z upokorzeniem z powodu koloru skóry. Pierwsza, byłam po prostu otoczona porządnymi ludźmi. Druga, jestem piękną i to jest moja broń, albo trzecia opcja [...] żyję w czasie, [w którym] podniesienie kwestii koloru skóry jest uważany za „brak myślenia”. [Olena]

Z przytoczonego tu opisu wynika, że pobyt w Polsce dowartościował tę autorkę i pomógł jej pozbyć się obaw związanych z odmiennością rasową.

W dzienniku Tetiany pojawił się z kolei wątek związany z tożsamością osoby wkraczającej na zagraniczny rynek pracy. Tetiana jest ostrożna w kontaktach z Polakami w pracy – zdaje sobie sprawę, że są osoby, dla których Ukraińcy są konkurencją. Nadal czuje się w Polsce obca, jednak nie przeszkadza jej to w samorealizacji (kształceniu się i zarabianiu pieniędzy).

-Kiedy zaczęłam pracować na serwisie, bardzo się bałam mówić z gośćmi, ale nikt z nich nie mówił mi nic złego z powodu mojego akcentu czy tego, że jestem Ukrainką. Ale naprawdę ja zawsze denerwuję się i boję się, że mogą mi powiedzieć coś typu „Polska dla Polaków” czy „Wracaj do Ukrainy”. Jestem sprytną dziewczyną i podejrzewam, że niektórzy ludzie z pracy mogą postrzegać mnie jako rywała, chociaż ja po prostu dobrze wykonuję swoje obowiązki.

Smutna prawda jest taka, że czuję się obcą osobą wśród Polaków, bo wiem, że część mieszkańców Polski marze o zakończeniu wojny, żeby Ukraińcy szybciej wrócili do domu. Ciężko czyć się tutaj dobrze, jak to wiesz. Ale dla siebie ja wiem, że ja uczę się języka polskiego, kultury i historii Polski, płacę podatki i szanuję innych ludzi, więc nic złego nie robię dla tego kraju. [Tetiana]

5. Opis stanów psychicznych autorów [Maria, Alina, Tetiana, Denys, Olena, Karina, Oleksandra]

W każdym z dzienników pojawiają się dłuższe lub krótsze fragmenty, w których autorzy przedstawiają swój stan psychofizyczny. Fragmenty opisujące stany pozytywne (radosne zdarzenia, indywidualne sukcesy i dokonania) są przeplatane tymi, w których autorzy zwierzają się ze stanów depresyjnych. Piszący wspominają o nagłych atakach płaczu spowodowanych np. tęsknotą i zdarzeniami zewnętrznymi, które wywołują w nich niepewność lub strach.

Moje pierwsze lato w Polsce było bardzo ciekawe i produktywne. Będąc w strasznej depresji postanowiłam wziąć się w garść i trochę popracować. (Oczywiście, praca to dobre lekarstwo na depresję). [Karina]

Tej nocy bardzo płakałam, bo nie chciałam wyjeżdżać bez Maksyma [...] i moich zwierząt. [Mariia]

Dzisiaj jest jedyne polskie święto, kiedy czuję się źle. Bałam się nawet wyjść z domu. W Łodzi chyba nie działo się nic strasznego, ale oglądałam wideo z Warszawy i dla mnie to okropnie straszne. Tłum idzie mostem, z flagami i krzykiem, rzucając, strzelając coś. Nie chciałabym słyszeć „Polska dla Polaków”. Wtedy wspominam kim i dlaczego tu jestem i czuję się całkowicie obco i głupio”. [Oleksandra]

Wieczorem miałam zamiar pójść na zajęcia plastyczne, ale kiedy doszłam do pracowni, rozplakałam się i postanowiłam wrócić do domu. Czułam się okropnie. Bardzo stęskniłam się za rodzicami i swoim rodzinnym miastem. [Oleksandra]

Analizując te wpisy, można stwierdzić, że stabilizacja psychiczna osiągnięta przez piszących w czasie kilku miesięcy pobytu w Polsce jest krucha mimo regularnego trybu studiów w UŁ, zawiązanych w czasie studiów przyjaźni i podjętych działań autoterapeutycznych, jak trzymanie się ustalonego planu samorozwoju czy praca.

6. Adaptacja do życia w Polsce i w Łodzi [Maria, Denys, Tetiana, Olena, Albina, Karina, Oleksandra, Yelyzaveta]

Zapiski zawierają opisy trudnych sytuacji, mających miejsce w pierwszych i kolejnych tygodniach pobytu w Polsce. Przedstawiono m.in.: problemy związane z uzyskaniem opieki medycznej oraz ze skompletowaniem dokumentów wymaganych przez uczelnię; stresujące sytuacje z kontrolerem MPK; z numerem telefonu, pod który podszył się oszust oraz ze stresem spowodowanym początkowym brakiem znajomości języka polskiego. Najwięcej takich sytuacji wymieniła Yelyzaveta. Można uznać, że większość opisanych trudności adaptacyjnych, również tych mających charakter incydentów krytycznych, jest typowa dla pierwszego okresu pobytu studentów zagranicznych w Polsce (zob. Zarzycka 2010). Istotne wydaje się to, że autorzy zapisków uznali możliwość studiów w UŁ za punkt zwrotny, modelujący na nowo ich życie i wprowadzający nowy rytm i dynamikę w ich działania. Autorzy, wymieniając swoje sukcesy związane z przystosowaniem się do warunków życia w Polsce piszą o dość szybkim przezwycięzeniu pierwszych trudności językowych, o sukcesach na studiach i w pracy zarobkowej, także o relacjach z osobami spotkanymi w Polsce, które wspomogły tę adaptację. Albina napisała o trudnościach wynikających ze studiowania jednocześnie w UŁ i w Ukrainie.

Autorzy prezentują się w swoich zapiskach jako osoby niezwykle dynamiczne i szczerze zainteresowane otaczającą je przestrzenią społeczną i kulturalną. Świadczą o tym obecne w ich narracjach sprawozdania z wyjazdów turystycznych do największych miast polskich, relacje z krótszych wycieczek poza Łódź oraz opinie na temat wydarzeń i różnorodnych działań kulturalnych (wystaw, koncertów, warsztatów, kursów itp., w których uczestniczyli). Opisy miejsc zawierają oceny, porównania oraz elementy ilustrujące stan mentalny i psychiczny piszących:

Gdy tylko przyjechałem do Polski, pierwszą rzeczą, która mi się spodobała, były tutejsze drogi. Były idealnie równe i bez jednej dziurki. Po przybyciu do krewnych zjedliśmy kolację i położyliśmy się spać (szczerze mówiąc przez pierwsze 3 noce śniły mi się koszmary bo nie mogłem uwierzyć że to wszystko dzieje się naprawdę, ale potem wszystko zniknęło i było ok) wybraliśmy się na spacer po Mieście (krewni mieszkają w Tarnowie), żeby się odprężyć. Przede wszystkim jadąc do centrum zobaczyliśmy jak piękna jest Polska, nawet tak małe 100-tysięczne miasto może być piękne i przytulne. [Denys]

Piszący wspominają także o zakupach i prostych przyjemnościach życiowych. Zeszyt Oleksandry zawiera kilkanaście fragmentów związanych z kulinariami. Autorka pisze, co ugotowała, co lubi jeść, co miałaby ochotę zjeść itd. Opisuje ulubione sklepy i centra handlowe (jak Ikea, Manufaktura), drobne życiowe przyjemności, które sobie robi. Przedstawia także walkę ze swoimi niedoskonałościami:

Naprawdę nie wiem, dlaczego jedzenie posiada w moim życiu taką ważną rolę. Wygląda jak niezamknięty kształt lub trauma”; 15.12 2022 [Oleksandra]

Kupiłam sobie miłą roślinkę. Mój kaktus zmarł i czułam się źle z tego powodu. Musiałam opiekować się nim, ale nie wytrzymałam odpowiedzialności. Musiałam jakoś to w sobie zmienić i dać sobie drugą szansę”; 17.12. 2022. [Oleksandra].

Piszący, uważnie obserwując polską obyczajowość, często stosują perspektywę interkulturową. Albina porównała np. zwyczaje bożonarodzeniowe i noworoczne w Polsce i Ukrainie. Opisała m.in. wyjątkową ukraińską tradycję świąteczną, jaką jest Wertep – ukraiński teatr amatorski. Kilkoro autorów [Albina, Karina, Oleksandra], porównało warunki studiowania w ukraińskich i polskich uczelniach.

Wszystkie wymienione w zapiskach spostrzeżenia i opisy dowodzą, że proces adaptacji studentów ukraińskich do życia w Polsce odbywa się w sposób wielokierunkowy i jest nieustannie wzmacniany różnorodnymi obserwacjami, przemyśleniami i świadomymi działaniami. Szczegółowe zagadnienia związane z adaptacją autorów dzienników w nowym środowisku społecznym i językowym zostaną rozwinięte w kolejnych punktach tego studium.

7. *Relacje z Polakami* [Denys, Alina, Olena, Karina, Liubov, Yelyzaveta]

Kilkoro autorów zdecydowało się przedstawić zdarzenia z udziałem spotkanych przypadkowo „dobrych Polaków”, od których oni sami lub ich bliscy uzyskali pomoc. W zapiskach Aliny pojawiają się skuteczni wolontariusze oraz łodzianin, który spontanicznie wspomógł jej rodzinę datkiem finansowym. Denys zatrzymał w pamięci właściciela sklepu muzycznego z Tarnowa, który podarował mu gitarę. Karina poświęciła całą stronę dziennika na opis spotkania z panem Hubertem – rolnikiem i przedsiębiorcą.

[W ciągu dwóch pierwszych dni w Łodzi; G.Z.] moja mama i ja spotkałyśmy wielu dobrych Polaków, którzy chcieli nam pomóc, na przykład, gdy szliśmy z dworca, mężczyzna zapytał: „Przepraszam, czy jesteście z Ukrainy?” Powiedziałyśmy tak, dał nam 200 zł i powiedział, że tylko tym może nam pomóc. Taki stosunek ludzi do nas był wtedy bardzo cenny. [Alina]

Spacerując po mieście, usłyszałem melodię gitary, która była słyszana ze sklepu muzycznego, mój tata powiedział, chodźmy pograć na gitarze, ale nie chciałem, bo było mi smutno, że w domu zostały 3 gitary. Ale mój tata był w tym momencie uparty [...] Kiedy skończyłem grać, sprzedawca okazał się właścicielem sklepu i powiedział, że może mi dać gitarę. WOW!!! W tamtym czasie nie mogłem sobie nawet wyobrazić, że to prawda, a on dał mi gitarę elektryczną po prostu w sklepie. Bardzo się wtedy ucieszyłem, bo to była jedna rzecz, która odciągała mnie od wojny. [Denys]

[Pan Hubert] chętnie zabrał nas do swojej firmy i traktował jak własne dzieci. Pokazał nam wszystkie procesy, osobiście nauczył nas, jak prawidłowo ścinać drzewka, jak je wiązać. To było ciekawe nowe doświadczenie. Spędziliśmy bardzo fajny i przyjemny czas. I zapłacił nam też pieniądze za nasz czas. Ale to, co zrobiło na mnie największe wrażenie, to jego życzliwość. [...] Czuliśmy, że szczerze chce nam pomóc i zrobił wszystko, abyśmy choć na chwilę zapomnieli, że w naszym domu wojna. Nadal jesteśmy w kontakcie z Panem Hubertem. Zawsze do nas dzwoni i pyta jak nam się żyje, co robimy... Bardzo go cenimy. Myślę, że to najlepsze spotkanie Polaka w 2022 roku. [Karina]

W większości zapisków pojawiają się fragmenty na temat pozytywnych relacji z wykładowcami UŁ oraz z pracodawcami (co zostanie szerzej omówione w dalszych punktach tego studium). Inne trudne sytuacje dziejące się w przestrzeni publicznej (omówione już wyżej) opisywane były w sposób ogólny i nie zakłóciły pozytywnego spojrzenia autorów na Polskę i Polaków.

Obcy świat stał się domem. Polska na zawsze pozostaje w moim sercu. Przede wszystkim dlatego, że poznałam tutaj cudownych ludzi. [Liubov]

8. *Relacje z innymi Ukraińcami* [Maria, Denys, Liubov, Alina, Albina, Karina, Olena]

Relacje z rodakami ukazywane są w planie retrospektywnym (gdy autorzy opisywali zdarzenia/siebie z przeszłości) bądź introspektywnym (gdy koncentrowali się na przedstawieniu własnych przeżyć z udziałem rodaków w terażniejszości). Przedstawiając zdarzenia z przeszłości, wydobywali z pamięci zwykle pierwsze momenty wojny i wędrówki uchodźczej, opisując solidarne rodziny, które dobrze poradziły sobie w trudnym czasie wojennym [Denys, Mariia, Alina]. Tylko jedna autorka [Liubov] ukazała relacje rodzinne w czasie exodusu wojennego jako traumatyczne. Piszący relacjonowali także zdarzenia z udziałem wolontariuszy ukraińskich: Alina opisała pomoc Very, która asystowała jej w kompletowaniu dokumentów potrzebnych na uczelni. W jej dzienniku znajdujemy także opis spotkania z pracującą w Polsce Ukrainką, z którą zaprzyjaźniła się jej mama.

Po przyjeździe do akademiku spotkałyśmy tam sprzątaczkę, była z Doniecka, moja mama się z nią zaprzyjaźniła i ta pani bardzo nam pomogła, do dziś utrzymuję z nią kontakt, przychodzi do mnie na manicure i jestem również jej bardzo wdzięczna. [Alina]

Dla autorów bardzo ważne są kontakty rówieśnicze. W ich dziennikach znajdujemy fragmenty o charakterze wspomnieniowym (retrospekcja), w których pojawiają się przyjaciele pozostawieni w kraju lub tacy, którzy przebywają w tym momencie poza Ukrainą. Albina przedstawia w swoim dzienniku zdalne spotkanie z koleżankami, które rozjechały się po ataku na Ukrainę do różnych krajów. Zorganizowały sobie wideorozmowę w Nowy Rok, razem wysłuchały przemówienia prezydenta Zełeneskiego, razem płakały.

Lektura zapisków studenckich uprawnia do stwierdzenia, że podczas pobytu w Polsce autorom udało się nawiązać przyjacielskie kontakty z innymi rówieśnikami z Ukrainy: studentami z grupy. Przedstawiając swoje aktualne życie w Polsce (plan introspekcji), autorzy wyrażają zadowolenie z kontaktów nawiązanych z rówieśnikami z Ukrainy podczas studiów w UŁ. Tylko jedna autorka, która dołączyła do grupy w II semestrze, określiła te kontakty jako mniej przyjazne. Z zapisków kilku studentek można wywnioskować, że są stałych związkach – towarzyszą im w Polsce partnerzy, również Ukraińcy.

W dzienniku Oleny pojawił się wpis na temat zachowującej się nieprofesjonalnie w pracy ukraińskiej sprzedawczyni, która – nie domyślając się, że jej klientką jest również Ukrainka – burczała pod nosem i używała wulgaryzmów, słysząc niewygodne dla niej zamówienie. Pojawienie się takiej refleksji jest dowodem na to, że autorzy obserwują swoich rodaków i potrafią krytycznie ocenić ich zachowanie.

9. Edukacja [Maria, Denys, Yelyzaveta, Liubov, Oleksandra, Tetiana Karina, Olena, Albina, Karina]

Większość autorów potraktowała przyjęcie na studia w UŁ jako przełomową chwilę, która ustabilizowała ich życie, nadała mu sens i sprawiła, że piszący zaczęli patrzeć optymistycznie w przyszłość. Część autorów studiowała wcześniej w uczelniach ukraińskich; ich dzienniki zawierają obszerne wpisy porównujące edukację wyższą w Polsce z edukacją w Ukrainie, jak też wykładowców polskich z ukraińskimi. Wszystkie są korzystne dla Polski i wykładowców polskich.

W dzienniku Kariny krytyczne komentarze odnoszą się do sposobu prowadzenia zajęć przez ukraińskich wykładowców oraz ich kompetencji oraz do jakości stołówek i akademików w uczelniach wyższych w Ukrainie. Autorka wymieniła także różnice związane z przebiegiem studiów w obu krajach (wspomniała m.in. o korupcji nękającej system edukacji wyższej w Ukrainie). Poniżej jeden z jej komentarzy.

Bycie studentem na naszej uczelni to ciągły rozwój, czytanie wielu ciekawych materiałów, przekładanie myśli na teksty, wykonywanie wielu zadań grupowych, tworzenie własnych projektów i ciągłe przebywanie w gronie intelektualistów. Bardzo podoba mi się poziom wykształcenia nauczycieli, prawie wszyscy biegle posługują się językiem angielskim lub innym językiem obcym. To bardzo doskonały wskaźnik, ponieważ nauczyciel musi najpierw pokazać właściwy przykład, zmotywować, a następnie uczyć. Osobno chcę podkreślić fakt, że odczuwa się zainteresowanie nauczycieli swoją pracą, starają się przekazać nam nowy materiał w ciekawy i prosty sposób. I oczywiście, jeśli masz jakieś problemy lub nie rozumiesz pytania, zawsze możesz zapytać i uzyskać życzliwą odpowiedź. Na początku byłam tym zdziwiona, bo na ukraińskim uniwersytecie nauka zwykle wygląda tak: nauczyciel czyta wykład, który już dawno był przestarzały, a my piszemy ogromne podsumowania i na koniec mamy egzaminy. [Karina]

Opisy życia studenckiego przedstawione zostały niekiedy z dużym talentem literackim, swadą i elementami autorefleksji. Widać w nich, że życie studentów ukraińskich w Polsce podlega pewnym ogólnym regułom: jest do pewnego stopnia uregulowane planem zajęć uczelnianych i obowiązkami, a jednocześnie pozwala na rozwój własny i czerpanie radości z życia.

Dla mnie być studentem, to jak się uczyć na nowo żyć. Przede wszystkim, kiedy mieszkasz w akademiku. W jednym pokoju z obcymi ludźmi. Dbanie o czystość, o jedzeniu, zdolność do kompromisu. Odpowiedzialność za swoje pieniądze. Zrobienie pracy domowej. A na przykład sytuacja, kiedy nie masz konta i trzeba pójść do banku? A jeżeli boli gardło i potrzebujesz lekarza? Problem z dokumentami i masz pytanie na jakim piętrze znajduje się dziekanat? Samodzielnie lub proś przyjaciół

o pomoc. Nie masz przyjaciół? Ucz się nawiązywać przyjaźń! [...] Cierpieć, cieszyć się, uczyć się, poznawać ludzi, szukać swojego miejsca. Odkrywać w sobie siły, zainteresowania, słabości, talenty... Wszystkie problemy i radości – to jest nasze życie. A życie studenta – przygotowanie do jeszcze większej odpowiedzialności. Jestem szczęśliwa, że jestem studentką. Jestem tam, gdzie chcę być [Liubov].

Zaczynij poniedziałek z basenu! Jeśli być dokładnym, to zakończ. Ciągłe mam tę obawę przed wodą. Nie wiem, kiedy zacznę pływać bez deseczki, Nie czuję się bezpieczna, kiedy nie czuję nogami dna. Staram się zrelaksować i nie myśleć o tym. Po zajęciach czuję się zmęczona, ale szczęśliwa. Podoba mi się z trochę mokrymi włosami wracać do domu. Jechać tramwajem: wiedzieć, że wrócę do domu i zjem czegoś smacznego. W ogóle dużo rzeczy w moim życiu są związane zjedzeniem. Zastanawiam się nad tym – dobrze to albo źle. 14.11.2022. [Oleksandra].

Autorzy przedstawiają strategie służące rozwojowi intelektualnemu i językowemu (w zakresie polszczyzny i języka angielskiego). Są one w dużej mierze połączone z opisami sukcesów osiągniętych w sferze edukacji lub pracy zarobkowej. Piszący omawiają wpływ kontaktów bezpośrednich z Polakami (szczególnie tych spotkanych w pracy i w uczelni) na wzrost własnych kompetencji językowych, piszą także o wykorzystywaniu różnorodnych polskojęzycznych źródeł internetowych. Yelyzaveta napisała, że jej kompetencje w zakresie języka angielskiego w znaczący sposób wzmocniły się dzięki kontaktom z cudzoziemskimi studentami mieszkającymi w akademiku. Olena opisała zadanie z tłumaczenia jako ważne dla jej rozwoju językowego i intelektualnego.

Wydaje mi się, że to [rozwój językowy] kwestia chęci i woli. I video. Oglądałam po polsku wszystko co mnie interesuje [...] Zainteresowanie, wartościowa informacja, dyscyplina i powtórzenie – moja formuła sukcesu. [Liubov].

Od rana siedziałam nad pracą semestrową. Zadanie polega na tym, żeby przetłumaczyć jakiś kawałek tekstu z polskiego na ukraiński i odwrotnie (rozmiar – 4 strony). To moje pierwsze doświadczenie pracy jako prawdziwy tłumacz. Na pewno mogę powiedzieć, że spodobało mi się to. Jeżeli porównywać między tym, co jest ciekawiej robić, mianowicie, pisać swoje myśli czy tłumaczyć innych? Moim zdaniem, druga opcja jest ciekawiej. Bardzo mądrą rzecz Aristotelis powiedział, że musimy najpierw kopiować kogoś a potem tworzyć coś swoje, czyli na początku tłumaczymy czyjeś pomysły, a potem tworzymy własne. Stało mi spokojniej, gdy dowiedziałam się, że powtarzać za kimś jest niezbędnie, ważne to tylko robić świadomie. [Olena]

Najwięcej fragmentów odnoszących się do samorozwoju zawartych jest w obszernym dzienniku Oleksandry, studentki uzdolnionej artystycznie (skończyła wcześniej szkołę plastyczną, marzy o studiach w szkole filmowej).

Autorka opisała m.in. swój udział w warsztatach plastycznych („straszne lubię pracować z kolorem!”), opisała twórcze wyprawy terenowe: sesje fotograficzne i filmowania.

10. Praca (sukcesy, rozwój zawodowy, dobrzy pracodawcy) [Denys, Yelyzaveta, Tetiana, Olena, Karina]

Wątek ten nie został zasugerowany w instrukcji do zadania. Pojawienie się go w wielu dziennikach świadczy o tym, że praca zarobkowa jest ważnym, nie tylko ze względu na aspekt finansowy, elementem życia autorów. Jak wynika z poszczególnych wpisów, jest ona dla autorów próbą sprawdzenia się w nowym środowisku a także ważnym elementem autoterapeutycznym. W dziennikach została przedstawiona regularna praca wykonywana zwykle przez studentów w czasie weekendów (napisało o niej troje autorów) oraz praca wakacyjna (wspomnieli o niej Denys i Karina).

Tetiana, opisując pracę w MacDonalddie, przedstawiła drogę, jaką przeszła od zwykłego pracownika do instruktorki. Czuje się doceniona w miejscu pracy:

Już 5 miesięcy pracuję w McDonald's jako zwykły pracownik. Nie mogę powiedzieć nic złego o tej pracy, bo zawsze dostaję dobre wynagrodzenie i mam dobry zespół. Za te pięć miesięcy ogarnęłam prawie wszystkie stanowiska. Menażerowie i kierowniczka restauracji zauważyli moje zaangażowanie i zaproponowali mi awansować na instruktora. Oczywiście, że się zgodziłam, bo to jest możliwość rozwoju i wyższa stawka godzinowa. Jasne, że tak po prostu awans dostać nie można, dlatego trzeba zaprezentować swoją wiedzę i znajomość ze standardami restauracji i bezpieczeństwa żywności. Przez cały tydzień uczyłam się wszystkiego czego tylko można było się nauczyć i napisałam ten test. Zrobiłam tylko 2 błędy. Teraz jestem instruktorem, który nie tylko wie wszystkie standardy, ale i może uczyć innych ludzi jak dokładnie i skutecznie pracować w restauracji. Uważam, że to jest naprawdę sukces, bo to jest moja pierwsza praca i ja mam tylko 18 lat. [Tetiana]

Również Olena jest zadowolona z pracy pokojowej oraz z przyjaznych relacji między nią a kierownikiem hotelu. Poczuli się jednak w pewien sposób upokorzona, gdy w okresie świątecznym, w dniu wolnym od pracy, wybrała się do hotelu, by poczęstować swojego pracodawcę ciastem, a ten – ucieszony z jej przyjścia – natychmiast poprosił ją o posprzątanie pokoju:

Jest sobota. Pierwsza sobota, w której nie miałabym pracować. Zdecydowałam ugotować tradycyjny barszcz, żeby uczuć ukraiński duch. Potem odniosłam część do pracy (chciałam podzielić się z szefem i rozdzielić swoje zadowolenie). Wydawało mi się, że mój szef był więcej radosny nie mojemu barszczu, a temu, że ktoś może posprzątać jeden brudny pokój, który „niespodziewanie” pojawił się w rezerwacji. Powiedział: „Jeżeli jesteś tutaj...” Chociaż pracy było troszeczkę, stało mi przykro. [Olena]

3. PODSUMOWANIE

Z przeanalizowanych zapisków wynika, że piszący przeżyli wyjątkowo trudne chwile (*exodus*, trauma spowodowana wojna i tułaczką), ale dość szybko złapali nowy oddech i starają się jak najlepiej egzystować w codzienności. Kształcą się, eksplorują przestrzeń zewnętrzną, są otwarci na nowe przeżycia, gotowi na wyzwania intelektualne, ambitni, dynamiczni i dobrze zorganizowani.

Studenci ukraińscy potraktowali przyjęcie na studia w UŁ jako znaczący, rozwijający etap życia. Zauważalne są ich wysokie kompetencje w zakresie planowania własnego samorozwoju oraz praktyczność i operatywność, która pozwala im skutecznie funkcjonować i osiągać sukcesy w przestrzeni edukacyjnej i zawodowej. Szybko rozwijają się językowo, korzystając z różnorodnych kanałów pozyskiwania wiedzy.

W dziennikach studentów ukraińskich przeplatają się fragmenty retrospektywne oraz introspektywne. Wbrew przewidywaniom, przeżycia wojenne i refleksje z nimi związane, choć są ważnym elementem tych zapisków, nie zdominowały ich. Choć zdarzenia z przeszłości są nieraz tragiczne, autorzy dzienników optymistycznie patrzą w przyszłość

Nie wszyscy autorzy tak samo swobodnie posługują się polszczyzną. Jedynie niektórzy z nich są utalentowanymi narratorami. Mimo różnego poziomu językowego wypowiedzi lektura dzienników umożliwia wgląd w świat przeżyć każdego z autorów. W konsekwencji otrzymujemy zbiorowy portret – a może tylko jego pierwszy szkic – tej specyficznej grupy studentów z Ukrainy w danym momencie historycznym. Dowiadujemy się zarazem, jacy jesteśmy w ich oczach my Polacy: wykładowcy polskich uczelni, przechodnie, wolontariusze, pracodawcy.

Wyłaniający się z tych zapisków portret Polski i Polaków jest dla nas wyjątkowo korzystny. Nie znaczy to, że studenci ukraińscy nie są świadomi tego, że są w Polsce obcy; w kilku wpisach zostały zobrazowane obawy autorów związane z ich niepewnym statusem w naszym kraju, być może z poczuciem tymczasowości ich pobytu. Opisywana grupa studentów z Ukrainy jest ostrożna w nawiązywaniu bliższych kontaktów z polskimi rówieśnikami; w żadnym z dzienników nie pojawiła się nawet wzmianka na ten temat.

Pragnę zakończyć to podsumowanie następującą konstatacją: analiza narracji osobistych to trudna i wymagająca metoda badawcza. Wymaga od badacza podjęcia decyzji związanych ze szczegółowością opisu: cytować wypowiedzi czy tylko je streszczać?, co pominąć a co zaakcentować?, czy skupić się na powtarzających się w dziennikach elementach (tematach, strategiach dyskursywnych) czy na cechach specyficznych dzienników? Niniejsze studium

diarystyczne również nie jest wyczerpujące. Z zapisków studenckich zostały wydobyte jedynie kluczowe wątki i powiązane z nimi cytaty. Dalsza analiza pozyskanych dokumentów mogłaby być skoncentrowana na zagadnieniach stylistycznych, cechach interjęzyka i strategiach dyskursywnych stosowanych przez każdego z autorów.

W powyższym studium diarystycznym nie przyglądano się temu, w jakim stopniu analizowane zapiski odpowiadają wzorcom gatunkowym dziennika. Można jednak stwierdzić, że w wielu z nich odnajdujemy najbardziej charakterystyczne cechy wypowiedzi o charakterze diarystycznym: m.in. mozaikowość (różnorodność tematyczną), liryczność, emocjonalność. W przedstawianych narracjach ujawniają się ponadto cechy różnych odmian tej formy wypowiedzi pisemnej: *dziennika intymnego* (gdy autorzy koncentrują się na własnych emocjach i przeżyciach), *dziennika podróży* (wtedy, gdy przedstawiają swój *exodus* uchodźczy lub eksplorowanie różnych miejsc w Polsce, czyli siebie „w drodze”) czy nawet *dziennika zewnętrznego* (gdy wypowiadają się o sprawach wykraczających poza sprawy związane wprost z życiem osobistym)¹⁰.

Najważniejszym celem niniejszego studium było utrwalenie przeżyć studentów ukraińskich uczących się języka polskiego w UE w trudnym dla nich okresie przymusowego uchodźstwa. Kolejne – różnorodnie ukierunkowane – analizy relacji osobistych tej grupy studentów będą możliwe, gdy zostanie pozyskana i udostępniona większa liczba tego rodzaju tekstów¹¹.

BIBLIOGRAFIA

Bailey K.M., 1991, *Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game*, in: Sadtono, Eugenius (red.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Anthology Series 28, s. 60–102, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367166.pdf> [17.04.2023].

¹⁰ Ww. cechy dziennika oraz jego odmiany zostały przedstawione w haśle słownikowym autorstwa Natalii Lemann (2006), odnoszącym się do zapisków autobiograficznych o charakterze literackim. Przeprowadzona analiza „dzienników czasu wojny studentów ukraińskich” uprawnia do wyciągnięcia wniosku, że również dzienniki uczniowskie posiadają te cechy.

¹¹ Podobny do przedstawionego w niniejszym artykule projekt, zatytułowany *Dziennik czasów wojny*, został zrealizowany w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach zajęć z języka polskiego jako obcego i projektu NAWA *Promocja języka polskiego*. Zawiera on, opracowane w języku polskim i ukraińskim, wypowiedzi studentów ukraińskich na temat ich doświadczeń wojennych. Zostały udostępnione na stronie: <https://polskie4poryroku.umk.pl/pages/Menu/> [15.09.2023]. Nie zostały poddane analizie.

- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dziennik;3895774.html> [17.04.2023].
- Kacperczyk A., 2014, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” tom X, nr 3, s. 32–74. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.03>
- Krawczyk-Bocian A., 2019, *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Bydgoszcz.
- Lemann N., 2006, *Dziennik*, w: G. Gazda, S. Tynecka-Makowska (red.), *Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Kraków, s. 191–194.
- Łobocki M., 2008, *Wprowadzenia do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/dziennik;2455697.html> [17.04.2023].
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w dydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 63–78, <http://hdl.handle.net/11089/9519> [17.04.2023].

Maria Waclawek¹, Maria Wtorkowska²



<https://orcid.org/0000-0002-3307-5338>



<https://orcid.org/0000-0001-9317-2490>

BÓG, HONOR, OJCZYŻNA? O STOSUNKU POLAKÓW DO PAŃSTWA I NARODU W POLSKICH I SŁOWEŃSKICH BADANIACH ANKIETOWYCH

Streszczenie: Przywołana w tytule dewiza Wojska Polskiego przynależy do kluczowych pojęć polskiej kultury, aktywizuje się w umysłach Polaków i nie-Polaków. Z pojęciami *państwa* i *narodu* nieodłącznie wiąże się zagadnienie tożsamości narodowej, a także to, czym jest i jak jest postrzegana ojczyzna. Za teoretyczną podstawę badań uznajemy przyjęte w polskiej etnolingwistyce założenia dotyczące językowo-kulturowych stereotypów, a także korelujących z nimi kulturomów. Celem artykułu jest rekonstrukcja fragmentu stereotypowego konceptu Polaków – tego, co zdaniem polskich i słoweńskich respondentów najlepiej charakteryzuje Polaka i Polkę w ich stosunku do państwa i narodu. Na podstawie zebranych wypowiedzi ankietytowych zostały wyodrębnione następujące kategorie tematyczne: 1) wartościowanie pozytywne, 2) wartościowanie neutralne i ambiwalentne, 3) wartościowanie negatywne. Z badania zasadniczo wyłania się wartościowany *in plus* obraz Polaka jako patrioty – szczególnie wyraźnie zarysowany w ujęciu heterostereotypowym (słoweńskim). Zrekonstruowano również model przeciwstawny – mocniej uwypuklony w ujęciu autostereotypowym (odtworzonym z wypowiedzi polskich). W końcowej części artykułu uzyskane wyniki zostały krótko zinterpretowane w kontekście kulturomów – związanych z polskimi symbolami narodowymi (*ojczyzną*) i ideami (*patriotyzmem*), a także w kontekście polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców. Funkcjonalne jest badanie ważnych dla danej kultury (w naszym przypadku polskiej) kluczowych słów z perspektywy własnej, jak i obcej, właściwej zewnętrznemu obserwatorowi.

¹ maria.waclawek@us.edu.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.

² mariazofia.wtorkowska@ff.uni-lj.si, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko, Katedra za polonistiko, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana, Slovenija.

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, stereotyp, Polak, państwo, naród, ojczyzna, kulturem

GOD, HONOUR, FATHERLAND? ABOUT THE ATTITUDE OF POLES TO THE COUNTRY AND NATION IN POLISH AND SLOVENIAN SURVEYS

Abstract: The motto of the Polish Army referred to in the title belongs to the key concepts of Polish culture; it is activated in the minds of Poles and non-Poles. The concept of state and nation is inseparably connected with the issue of national identity, as well as what the fatherland is and how it is perceived. As a theoretical basis for research, we consider the assumptions adopted in Polish ethnolinguistics regarding linguistic and cultural stereotypes, as well as the culturemes that correlate with them. The aim of the article is to reconstruct a fragment of the stereotypical concept of Poles – what, according to Polish and Slovenian respondents, best characterizes a Pole in their attitude to the state and nation. Based on the collected survey responses, the following thematic categories were distinguished: 1) positive evaluation, 2) neutral and ambivalent evaluation, and 3) negative evaluation. The survey basically shows a plus-valued image of a Pole as a patriot – particularly clearly outlined in the heterostereotypical (Slovenian) approach. The opposite model was also reconstructed – more strongly emphasized in the auto-stereotypical approach (reconstructed from Polish statements). In the final part of the article, the obtained results were briefly interpreted in the context of culturemes – related to Polish national symbols (fatherland) and ideas (patriotism), as well as in the context of Polish language education for foreigners. It is useful to study key words important for a given culture (in our case, Polish) from the perspective of one's own and that of the foreign learner.

Keywords: linguistic image of the world, stereotype, Pole, country, nation, fatherland, cultureme

1. WPROWADZENIE

Przywołana w tytule dewiza Wojska Polskiego przynależy do kluczowych pojęć polskiej kultury (Niewiara 2017), funkcjonując w polszczyźnie i kulturze Polski, aktywizuje się w umysłach Polaków i nie-Polaków znających polską społeczność kulturową. Dewiza została wpleciona w wypowiedź ankietową na temat stosunku Polaków do własnego narodu i państwa zarówno przez polskiego respondenta, jak i słoweńskiego – wyrażającego się w swoim języku ojczystym, ale podającego hasło *Bóg, honor, ojczyzna* bez przekładu, w języku źródłowym.

Język rozwija się wraz z kulturą, tradycją i historią wspólnoty, która się nim posługuje. Każda społeczność w określony – zrelatywizowany do swoich potrzeb i wiedzy – sposób nazywa i interpretuje rzeczywistość pozajęzykową. Z językowym obrazem świata nieodłącznie związane jest wartościowanie, istotne zatem jest badanie tego, jak człowiek ocenia siebie i innych, co preferuje, a co odrzuca. Ważne jest także – a może przede wszystkim – to, czy *homo loquens* (por. Bartmiński 2009, s. 98) zdaje sobie sprawę z tego, że w odpowiedni (właściwy sobie) sposób profiluje obraz siebie i otaczającego go świata i czy jest świadomy tego, że Inny może inaczej rozumieć i interpretować dane treści – zgodnie z jego podmiotowym punktem widzenia.

Za teoretyczną podstawę badań uznajemy przyjęte w polskiej lingwistyce kulturowej założenia dotyczące językowego obrazu świata (Bartmiński 1999; Dąbrowska, Anusiewicz 2000; Bartmiński 2007, 2009), w szczególności odnoszące się do **językowo-kulturowych stereotypów**. *Stereotyp* rozumiemy jako określony koncept – „wyobrażenie utrwalone w potocznym, obiegowym wariancie języka ogólnopolskiego, stojące między wyrażeniem językowym a realnym światem” (Bartmiński, Bielińska-Gardziel 2012, s. 10), cechujące się antropocentrycznym (w tym etnocentrycznym) punktem widzenia i takąż perspektywą, intersubiektywizmem, uproszczeniem i „zdroworozsądkowością” (Bartmiński 2007; 2009). Interesuje nas rekonstrukcja stereotypu grupy etnicznej na tle porównawczym – odtworzenie modelu autostereotypowego (A), a więc sposobu postrzegania danej grupy przez nią samą (w tym przypadku przez Polaków), i heterostereotypowego (H) – na podstawie oceny dokonanej przez innych (w tym przypadku przez Słoweńców).

Ważną dla lingwistyki kulturowej perspektywę konfrontatywną nieco inaczej profiluje koncepcja kultuuremów, którą na gruncie polskim realizują m.in. Alicja Nagórko (2004), Hanna Burkhardt (2008), Maciej Rak (2015ab) czy Grażyna Zarzycka (2019). **Kultuuremami** określa się jednostki służące do opisu relacji język – kultura, ukazujące znaczące elementy danego systemu kulturowego – istotne dla jego zrozumienia, pełniące rolę jego interpretanta (Zarzycka 2019, s. 426) i (samo)identyfikujące społeczność, która się nimi posługuje (Rak 2015b, s. 14). Zgodnie z myślą Anny Wierzbickiej badaczki przyznają, iż „można i należy poszukiwać słów ważnych dla danej kultury, można o nich myśleć jako o kluczach, wytrychach umożliwiających wyjaśnienie odrębności czy zawłości kulturowych” (Niewiara 2017, s. 234). Podobnie jak Rak uznajemy kultuuremy za „jednostki etnolingwistyczne, słowa klucze, które w planie wyrażania są reprezentowane przez pojedyncze leksemy, zaś w planie treści mają tak bogate znaczenia, że dzięki nim można zrozumieć specyfikę danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej” (Rak 2015b, s. 13)³.

³ Badaczki zwracają uwagę na pojemność terminu *kultuurem* i wynikającą z niej nieostryść, co z kolei przekłada się na problem wyodrębniania (typowania) jednostek opisu. W samym

W pracy skupiamy się na odtworzeniu na podstawie danych ankietowych fragmentu stereotypu Polaka⁴. Badanie zostało przeprowadzone wśród 200 respondentów: 100 Polaków mających kontakt ze Słoweńcami i 100 Słoweńców znających przedstawicieli narodu polskiego⁵. Celem artykułu jest rekonstrukcja niewielkiego wycinka językowo-kulturowego stereotypowego konceptu Polaków – tego, co zdaniem respondentów najlepiej charakteryzuje Polaka i Polkę

ujęciu etnolingwistycznym omawiany termin wiązany jest m.in. z etnonimami, ksenizmami, egzotyzmami, a także skryptami kulturowymi (Wierzbicka 1999), leksyką realizowawczą (Nagórko 2004), symbolami kolektywnymi (Fleischer 2003), tzw. słowami sztandarowymi (Pisarek 2002), słowami kluczami (Wierzbicka 2007), pojęciami kluczowymi kultury (Niewiara 2017) czy stereotypami językowo-kulturowymi (Bartmiński 2007). Rak traktuje kulturowym jako hiperonim ksenizmu, egzotyzmu, słowa klucza i innych pojęć pokrewnych.

⁴ Stworzony na potrzeby badania kwestionariusz ankietowy był rozbudowany, zawierał tylko pytania otwarte – takie same do opisu konceptu Polaka, jak i Słoweńca. Przygotowano go w dwóch wersjach językowych – po polsku i po słoweńsku. Badanie odbywało się w języku pierwszym respondentów, w większości zostało przeprowadzone drogą internetową bez obecności ankietera – takie działania służyły zapewnieniu odpowiadającym optymalnych warunków do swobodnego wyrażenia własnej opinii. Pytania dotyczyły następujących kategorii semantycznych rekonstruowanego obrazu Polaka/Słoweńca: sposób definiowania, wygląd, charakter i zachowanie, relacje rodzinne, sposoby spędzania wolnego czasu, **stosunek do państwa i narodu**, rodziny, pieniędzy, nauki i wykształcenia, religii, a także sposobu postrzegania „prawdziwego” przedstawiciela narodu. Monografia (Waclawek, Wtorkowska 2022) zawiera szczegóły dotyczące ankiety, sposobu przeprowadzenia badania, charakterystyki respondentów, a także opis znacznej części wyników – wybranych kategorii tematycznych wchodzących w skład rekonstruowanego modelu Polaka i Słoweńca. W niniejszym tekście skupiamy się na wybranej części niepublikowanych jeszcze efektów analizy – odtworzeniu modelu na podstawie wypowiedzi udzielonych w ramach pytania o stosunek (stereo)typowo postrzeganego Polaka do państwa i narodu.

⁵ W badaniach JOS i EUROJOS przyjęte jest dobranie próby obejmującej 100 respondentów. Badania stereotypów zawsze mogą budzić zastrzeżenia – wynikające m.in. z przyjętej drogi badawczej, sposobu eksploracji materiału czy z samej „natury” obiegowych sądów (tychże można nie podzielać, co nie przeczy ich funkcjonowaniu w języku i mentalności danej grupy). Stereotypy postrzega się w kategoriach długofalowości, odporności na modyfikacje. Ze względu na różne czynniki, m.in. relatywnie ograniczone kontakty między Polakami i Słoweńcami, trudno jest orzekać o istnieniu w języku i kulturze obu narodów historycznie uwarunkowanych obiegowych wzajemnych sądów o sobie (Polaków o Słoweńcach i Słoweńców o Polakach), można jednak badać stereotypowe postrzeganie przedstawicieli drugiego narodu wśród tych osób, które takiego kontaktu doświadczyły czy doświadczenia (albo słyszały o nim). Dlatego odtwarzany obraz Polaka/Słoweńca dotyczy tylko osób objętych badaniem, nie służy uogólnieniu go na całą społeczność obu narodów.

w ich stosunku do państwa i narodu⁶. W końcowej części artykułu uzyskane wyniki zostaną krótko zinterpretowane w kontekście kulturomów i praktyki glottodydaktycznej.

2. PAŃSTWO, NARÓD, OJCZYŻNA – WYBRANE DANE SŁOWNIKOWE

Aby potwierdzić, że *państwo* i *naród* są kategoriami semantycznymi przynależnymi do języka, który jest interpretatorem antropocentrycznie (w tym polonocentrycznie) postrzeganego świata, warto przywołać choć przykładowo kilka obiegowych sądów zawartych w mniej lub bardziej zleksykalizowanych połączeniach wyrazowych czy przysłowiach, które obrazują to, jak wskazane pojęcia funkcjonują w polszczyźnie i mentalności jej użytkowników.

Słowniki języka polskiego wyraz hasłowy *państwo* w znaczeniu, które nas interesuje⁷, definiują jako ‘zorganizowaną politycznie społeczność, przeważnie tej samej narodowości, zajmującą określone granicami terytorium, mającą niezależną formę rządów’ (por. USJP 2003, t. 3, s. 35–36, WSJP – zob. przypis 5)⁸. W przywołanych pozycjach leksykograficznych wśród przykładowych kolokacji dotyczących tak zorganizowanej społeczności są m.in. te, które podkreślają niezależność: *państwo własne, obce, suwerenne, niepodległe, niezależne, niezawisłe, wolne, odrębne, samodzielne; a także: granice, stolica, rząd, obywatele, budżet państwa; zbrojne ramię państwa, głowa/naczelnik/szef/prezydent państwa*. Ponadto zgodnie z danymi zarejestrowanymi w słownikach funkcjonariusze oraz obywatele powinni *służyć dobru państwa, dbać m.in. o interesy i skarb państwa*, a nie *szkodzić mu*, w tym *żyć na koszt państwa*. Przykładowe odnotowane w słownikach połączenia dotyczą także m.in. sposobu rządzenia, por. np. *państwo prawa, państwo policyjne czy państwo w państwie*, oraz wielkości i prestiżu *potężne/silne czy rozwinięte, nowoczesne państwo*, a także możliwości zagrożenia, wynikającej z ekspansywnej polityki *państwa zaborczego*.

⁶ Materiał źródłowy zebrany został z odpowiedzi na pytanie w ten sposób wyrażone w formularzu ankiety – skonstruowanej odpowiednio po polsku lub po słoweńsku (zob. Wacławek, Wtorkowska 2022, s. 235, 240).

⁷ Abstrahujemy od rozumienia *państwa* jako ‘pani i pana’, choć etymologia obu znaczeń tego rzeczownika (zbiorowego i abstrakcyjnego) wywodzi się ze staropolszczyzny od tej samej formy ‘pan’ (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/3451/panstwo/4927289/polskie> [16.04.2023]).

⁸ Podwaliny pod współczesne rozumienie państwa jako zasadniczo suwerennej instytucji politycznej, kontrolującej terytorium obejmujące wszystkich członków społeczeństwa, które je zamieszkuje, dał Maks Weber (Sipińska 2005, s. 24).

Naród z kolei definiowany jest jako ‘duża grupa ludzi mających wspólne pochodzenie, przeważnie mówiących tym samym językiem, związanych wspólną historią i kulturą oraz takimiż interesami politycznymi i gospodarczymi’ (USJP 2003, t. 2, s. 836–837; WSJP⁹). Badacze szeroko rozumianej humanistyki zgodnie postrzegają naród jako dynamiczną wspólnotę istniejącą ponad podziałami stanowymi, warstwowymi czy klasowymi, mającą określone dziedzictwo historyczne i kulturowe, wyposażoną w atrybuty zarówno obiektywne (terytorium, państwo, język itp.), jak i subiektywne, przekładające się na świadomość przynależności do tejże społeczności (Sipińska 2004, s. 501). Narody – jak wskazują odnotowane w słownikach połączenia wyrazowe – mogą być m.in. *wielkie, małe czy stare* lub *młode*¹⁰. Coś może *zbliżać/łączyć narody*, bywa, że są one *bratnie* (wtedy mówimy np. o *przyjaźni, wspólnocie czy rodzinie narodów*), jak i *wrogie* (co językowo określane jest m.in. jako *konflikty czy nienawiść narodów*). Naród może być *wybrany* – w takim połączeniu występuje w polszczyźnie nie tylko w znaczeniu religijnym dotyczącym wyznawców judaizmu, ale również świeckim – świadczącym o wyjątkowości i spełnianiu ważnej, dziejowej misji jakiegoś, np. polskiego, narodu. W języku zakorzenione jest dziedzictwo kulturowe, utrwalone są obiegowe sądy, prawdy o świecie i ludziach, słowem określony sposób konceptualizowania świata, dlatego nie bez przyczyny mówi się, że *Przysłowia są mądrością narodu/narodów*.

Ze skrótowo przywołanymi pojęciami *państwa* i *narodu* nieodłącznie wiąże się zagadnienie tożsamości narodowej¹¹, a także to, czym jest i jak jest postrzegana *ojczyzna* – w obiegowym rozumieniu to przede wszystkim „kraj, który ktoś uważa za swój, bo się w nim urodził, wychował lub mieszka”¹² czy w wersji nieco bardziej sformalizowanej – „kraj, w którym się ktoś urodził, którego jest obywatelem lub z którym jest związany więzią narodową” (USJP

⁹ *Naród*, w: P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PWN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/38091/narod> [16.04.2023].

¹⁰ Zgodnie z etymologią *naród* to ‘to, co się narodziło’. Prasłowiański rodowód wyrazu wskazuje na pochodzenie tego rzeczownika od czasownika **naroditi*, istniejącego w niezmienionej formie w słowiańszczyźnie (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/38091/narod/3952638/polski> [16.04.2023]).

¹¹ *Tożsamość narodową* za Antoniną Kłoskowską rozumiemy jako „zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej [...] świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji, wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka” (Kłoskowska 1992, s. 134).

¹² *Ojczyzna*, w: P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PWN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/9054/ojczyzna/4179182/kraj> [16.04.2023]. Współczesny rzeczownik pochodzi z prasłowiańszczyzny: **otъčina*, czyli ‘dziedzictwo po ojcu, ojcowizna’.

2003, t. 2, s. 1219)¹³. By zrozumieć kulturowe znaczenie polskiej *ojczyzny*, warto przywołać choćby kilka frazeologizmów czy paremię. Można *wyrzec się czegoś dla dobra ojczyzny*, a także *poświęcić/złożyć coś na ołtarzu ojczyzny*. Jak głosi przysłowie, *Miłe bliźni dla ojczyzny*, rany odniesione w walce z jej wrogiem są chwalebne. Podczas wręczania wojskowych wyróżnień czy nominacji skandowana formuła *ku chwale ojczyzny* podkreśla znaczenie i słusność walki za nią i dla niej. Po emigracji przybywamy z powrotem do kraju niczym dzieci do matki – *wracamy na łono ojczyzny*.

Aby dobrze uświadomić sobie sens stereotypowych opinii o państwie, narodzie i – siłą rzeczy – również o ojczyźnie, należy odkodować wartość semantyczną poszczególnych jednostek leksykalnych oraz odwołać się do tych motywacji znaczeniowych, które wynikają ze „zdroworozsądkowej” wiedzy, odzwierciedlając polską tożsamość językowo-kulturową. Bogactwo słownictwa odnoszącego się do kategorii *państwa* czy *narodu* wskazuje, że są one przez użytkowników języka postrzegane jako ważny element kultury. By zdać sobie sprawę z pełnego znaczenia wskazanych określeń, potrzebna jest taka kompetencja językowo-kulturowa użytkownika języka, dzięki której będzie on rozumiał pełne znaczenie słów i potrafił odczytać przekazane za ich pomocą sądy dotyczące „polskiej” oceny postaw i zachowań względem państwa, narodu i ojczyzny.

3. STOSUNEK POLAKÓW DO PAŃSTWA I NARODU – ANALIZA DANYCH ANKIETOWYCH

Na podstawie zebranych wypowiedzi ankietowych na temat polskiego stosunku do państwa i narodu zostały wyodrębnione następujące ogólne kategorie tematyczne: 1) wartościowanie pozytywne, 2) wartościowanie neutralne i ambiwalentne, 3) wartościowanie negatywne. Nie zawsze można było jednoznacznie określić daną ocenę (por. druga z wyróżnionych kategorii) – analiza jakościowa pozwala jednak na ukazanie odmienności ujęć czy też pewnego rodzaju balansowania osądu. W ramach odpowiedzi respondentów na temat konceptualizowanego przez nich stosunku Polaków do państwa i narodu łącznie wyekscerpowano 459 wyimków – 219 autostereotypowych oraz 240 heterostereotypowych¹⁴. Tabela 1. zbiera otrzymane wyniki przeliczone na dane procentowe.

¹³ Według Bartmińskiego łacińska *patria* była punktem wyjścia do polskiego sposobu konceptualizowania *ojczyzny* (Bartmiński 1993).

¹⁴ Wyimki (inaczej ekscerpty) traktujemy jako najmniejsze jednostki opisu, to wyodrębnione z ankietowych wypowiedzi segmenty/fragmenty tekstu (czasem obejmujące kilka

Tabela 1. Stosunek Polaków do państwa i narodu (%)

Stereotyp	Kategoria			Razem
	Wartościowanie pozytywne	Wartościowa- nie neutralne i ambiwalentne	Wartościowanie negatywne	
A	47	16	37	100
H	72	9	19	100

Wykaz skrótów: A – autostereotyp, H – heterostereotyp

Źródło: opracowanie własne

Z wypowiedzi słoweńskich wyłania się wyraźnie pozytywnie wartościowany model Polaka w kontekście jego stosunku do ojczyzny – to prawie 2/3 wszystkich wyekscerpowanych danych heterostereotypowych (H – 72%). Odsetek polskich wyimków dodatnio waloryzujących relację względem własnego państwa i narodu to niespełna połowa wszystkich odnotowanych ekscerptów (A – 47%), co świadczy o szanowaniu postawy obywatelskiej i uczuć patriotycznych, ale również jest sygnałem dystansowania się do przedmiotu oceny. W ujęciu autostereotypowym mocno zarysował się bowiem model krytyczny wyrażający pejoratywnie nacechowane postrzeżenie polskiego przedstawiciela narodu względem własnego państwa i jego mieszkańców (A – 37%).

WARTOŚCIOWANIE POZYTYWNE

Do ‘wartościowania pozytywnego’ włączone zostały wszystkie ekscerpty, które współtworzą dodatnio nacechowane szeroko rozumiane osądy ukazujące Polaka jako patriotę. Ze względu na bogactwo ilościowe i jakościowe materiału zostało wydzielonych 10 (czasem drobnych) deskryptorów i ich syndromów (wiązek cech deskryptorowych), por. tabela 2.

Tabela 2. Pozytywnie wartościowany stosunek Polaków do państwa, narodu
– podział na deskryptory (%)

Polak...	A	H
jest dumny z tego, że jest Polakiem	9	22
to patriota	12	17

wyrazów, a czasem pojedyncze słowo). Suma wszystkich wyimków zebranych od reprezentantów danej grupy (Polacy – autostereotyp, A; Słoweńcy – heterostereotyp, H) stanowi 100%: WA = 219 (100%), WH = 240 (100%). Podczas cytowania ekscerpty – najpierw z ujęcia autostereotypowego (po polsku), a potem heterostereotypowego (po słoweńsku) – zapisujemy kursywą i oddzielamy je od siebie średnikiem.

szanuje państwo i naród, uważa je za ważne/znaczące	6	11
jednoczy się z własnym narodem	10	4
ma świadomość narodową	2	8
czuje przywiązanie do ojczyzny	4	3
kocha Polskę	3	4
odznacza się innymi pozytywnymi cechami i/lub postawami	1	3
Razem	47	72

Wykaz skrótów: A – autostereotyp, H – heterostereotyp

Źródło: opracowanie własne

Największy odsetek wyimków zebranych z polskich danych ankietowych i drugi pod względem wielkości wśród słoweńskich współtworzą wypowiedzi *expressis verbis* wyrażające postrzeganie **Polaka jako patrioty** (słń. *patriot*; pol. *patriotyczny* – słń. *domoljuben*, *patriotski*; A – 12%, H – 17%), np.:

- *patriota*; *patrioci*; *Polacy są patriotami*; *Polacy zawsze byli wielkimi patriotami*; *większość Polaków uważa się za patriotów*; *w przeważającej części są patriotami*; inne: *Polacy uważają się za bardzo patriotyczny naród*; *silne idee patriotyczne*; *pelen czystych, szczerých i autentycznych uczuć patriotycznych*; *kultu najlepszych patriotycznych, altruistycznych zachowań*; *patriotyzm*; *górnolotny patriotyzm*; *patriotyzm bardziej liberalny*;
- *patriot*; *so patrioti*; *vsekakor patrioti*; inne: *domoljubni*; *domoljuben*; *menim, da je njihov odnos do države in naroda patriotski, zaščitniški*; *zelo so patriotski*; *večina Poljakov ima precej patriotični odnos do svoje države, zastave in naroda*; *patriotsko orientirani*; *patriotizem*; *precej močan patriotizem*; *patriotizem je izredno pomembna vrlina*; *velika mera patriotizma*.

W opinii ankietowanych polski patriotyczny stosunek do państwa i narodu może wiązać się z wciąż aktualnymi romantycznymi hasłami i dewizą Wojska Polskiego: *Bóg, honor i ojczyzna*; *še vedno aktualno geslo „Bóg, honor, ojczyzna!”*; *rahlo „romantičen”*; *martirologija*¹⁵. O ile w jednokrotnych wyimkach autostereotypowych określono polski patriotyzm jako ‘górnolotny’, a także ‘bardziej liberalny’ (por. wcześniej cytowane ekscerpty), o tyle w pojedynczych wypowiedziach słoweńskich zasygnalizowano, iż polskie umiłowanie ojczyzny wiąże się z konserwatyzmem i dotyczy osób wierzących: *poljski patriot je konzervativen*; *patritizem Poljakov je konservativnost v mišljenju in dejanjih*; *nekateri so patrioti (zlasti starejše generacije in tisti, ki so verni)*.

¹⁵ Polski patriotyzm może – zdaniem respondentów – przybierać również formę nacjonalizmu, co jest pejoratywnie oceniane (zob. ‘wartościowanie negatywne’).

Przede wszystkim z punktu widzenia zewnętrznego (bo słoweńskiego) obserwatora bardzo wyraźnie zarysował się model (stereo)typowego Polaka jako tego, który jest **dumny** (słń. *ponosen*) z kraju i którego rozpiera duma (słń. *ponos*) z polskiej kultury i historii (A – 9%, H – 22%), np.:

- *Polacy są dumni z narodu; dumnymi ze swojej ojczyzny; dumni ze swojej historii i tradycji; duma; duma z historycznej przeszłości Polski; chlubna historia Polski jest powodem do dumy;*
- *ponosni na svojo državo; zelo so ponosni nase in na svoj narod; ponosni na svojo zgodovino, kulturo in narod; ponosni so na svojo narodnost in državo, še posebej zaradi svoje zgodovine in stalne borbe za svojo državo; zelo so ponosni na svoj narod in svojo državo, ki je v svoji zgodovini dolgo niso niti imeli; ponosni na to, kar je njihovo, kar je poljsko; Poljak je ponosen na to, da je Poljak; narodni ponos; Poljaki imajo izrazito močen ponos; en sam ponos! do zgodovine osamosvajanja, bojev, samostojnosti.*

Odlamek rekonstruowanego deskryptora współtworzą dane *stricte* wyrażające, iż stosunek do państwa i narodu odznaczający się dumą z bycia Polakiem uwidacznia się również, gdy przedstawiciel narodu przebywa poza granicami kraju¹⁶, np.: *Polacy na emigracji albo będący na wakacjach za granicą są dumni z bycia Polakami; tudi v tujini se počutijo kot Poljaki*. Ze słoweńskiego punktu widzenia ważna jest historycznie uwarunkowana ciągłość polskiej emigracji, cenione są zarówno umiejętność zachowania i poważania własnej tożsamości, jak i niewstydenie się polskości. Dodatkowo w ujęciu autostereotypowym zauważono, że: *Polacy za granicą zawsze trzymają się razem*¹⁷. W rekonstruowanym obrazie uwidoczniła się tendencja do idealizacji ojczyzny na obczyźnie: *idealizują kraj; obraz Polski wpojony dzieciakom przez rodziców nie jest zrównoważony przez rzeczywistość otaczającą – jest bardzo utopijny i wyidealizowany; Poljaki, ki živijo v tujini, se Poljske spominjajo kot idilične domovine, kjer je vse boljše kot drugje po svetu (podobno kot Slovenci)*.

Z danych ankietowych zebranych w ramach pytania o stosunek Polaka do państwa i narodu wyłania się obraz osoby **szanującej państwo i naród, uznającej je za ważne/znaczące** (łącznie w A – 6%, a w H – 11%)¹⁸. W wypowiedziach wyrażano zatem pozytywne nastawienie do omawianego tematu poprzez użycie czasownika *szanować* (słń. *spoštovati*) i jego derywatów, np.: *szanujemy swój kraj; szanują swoją historię; szacunek do państwa; spoštujejo državo; zelo spoštujejo svojo državo; zelo spoštujejo državo, praznike, zgodovino; do države*

¹⁶ Oto udział procentowy tej części wyimków: A – 5% z 9%, H – 5% z 22%.

¹⁷ Zaprzeczenie tego twierdzenia przedstawione zostało w części opisującej wartościowanie negatywne.

¹⁸ Udział procentowy tego deskryptora rozkłada się następująco: a) Polak szanuje państwo i naród: A – 4% z 6%, H – 6% z 11%, b) uznaje je za ważne/znaczące: A – 2% z 6%, H – 5% z 11%.

goijo ogromno spoštovanje. Jak zostało wskazane w jednym ze słoweńskich ekscerptów, wyrazem polskiego szacunku względem narodu jest m.in. to, że jego wybitnym przedstawicielom stawiane są pomniki czy poświęcane są uroczystości: [...] *kar se kaže v izkazovanju časti znanstvenikom, voditeljem in drugim, ki so se borili za njihov narod, z raznimi spomeniki, kipi in proslavami*. Pozytywnie wartościowany stosunek do państwa czy narodu (w tym do jego tradycji, kultury i historii) dookreślane było wprost również za pomocą przymiotnika *važny* (słń. *pomemben*) czy zwrotu *wiele znaczyć* (słń. *veliko pomeniti*; podobną funkcję pełni czasownik *dati*), np.:

- *bardzo ważne są dla nich symbole narodowościowe, bohaterowie wojenni, historia i idee; państwo i naród wiele znaczą; państwo i naród, a przede wszystkim ojczyzna dla Polaka ma znaczenie;*
- *narod in tradicija jim pomeni zelo veliko; stoletja niso imeli svoje države, zato jim ta še toliko več pomeni; njihova zgodovina jim veliko pomeni; a także: veliko dajejo na tradicijo, kulturo; veliko dajo na zgodovino svoje države in poljskega naroda nasploh.*

W modelu odtwarzanym z danych polskich wyraźnie – w odróżnieniu od obrazu wyłaniającego się z danych słoweńskich – uwypukla się to, że mieszkańiec kraju nad Wisłą potrafi **zjednoczyć się z własnym narodem** w ważnych momentach dziejowych, a także podczas międzynarodowych wydarzeń sportowych czy różnego rodzaju społecznych inicjatyw i akcji charytatywnych (słń. *stopiti skupaj*; A – 10%, H – 2%), np.:

- *jednoczenie się w sytuacjach zagrożenia; w sytuacji zagrożenia potrafimy współpracować; zjednoczenie się obywateli w ważnych i trudnych momentach dla kraju np. śmierć Jana Pawła II, katastrofa lotnicza – Smoleńsk, śmierć Prezydenta RP; w obliczu nieszczęść, zagrożenia są lojalni i bohaterscy; podczas mistrzostw jednoczymy się – najlepsi polscy kibice w sporcie; Polacy chętnie angażują się w zbiorowe przedsięwzięcia (krwiodawstwo), charytatywne zbiórki (szlachetna paczka);*
- *ni se jim težko zorganizirati in stopiti skupaj, ko jih kaj ogroža; narod je nekaj, za kar bi bilo vredno preliti kri; zato so tudi strpen narod, ki je pripravljen pomagati bližnjemu v stiski; če je treba, Poljaki znajo stopiti skupaj¹⁹.*

W słoweńskim postrzeganiu polskiego stosunku do państwa i narodu częściej pojawia się obraz Polaka jako osoby, która ma **świadomość narodową**

¹⁹ Badania zostały przeprowadzone przed agresją Rosji na Ukrainę, dlatego w tekście nie będzie odniesień do tego wydarzenia, w tym polskiego jednoczenia się w obliczu zagrożenia – pomocy dla uchodźców wojennych. Warto jednak wspomnieć o reakcji słoweńskich studentów lublańskiej polonistyki przebywających w tym czasie w Polsce w ramach wymian międzynarodowych. Wyrażali, że byli pod wielkim wrażeniem ofiarności i poświęcenia Polaków niosących pomoc licznie przybywającym z Ukrainy uchodźcom.

(słh. *narodna zavest*, A – 2%, H – 8%), np.: *silna świadomość narodowa; są świadomi przeszłości; Poljaki imajo izrazito močno narodno zavest; globoka narodna zavest; so narodno zavedni; močna narodna identiteta; vztrajna narodna identiteta*. Ankietowani wskazywali przyczyny polskiej silnej identyfikacji narodowej, np.: *potrzeba zaznaczenia odrębności narodowej wynika z naszego położenia geopolitycznego i z trudnej historii; kot narod Poljaki še vedno občutijo posledice zgodovine, ki jih je zbrisala z zemljevida in zatirala*. Dodatkowo słoweńscy respondenci zauważyli, że świadomość narodowa Polaków związana jest z ich tożsamością narodową, co przekłada się m.in. na dbanie o kulturę i język ojczysty: *vzgajajo kulturo; trudijo se za dobro države in njihovega jezika; močna povezanost med poljsko narodno identiteto in poljskim jezikom*.

Pewien odsetek wypowiedzi (A – 4%, H – 5%) współtworzy deskryptor generujący obraz (stereo)typowego Polaka odczuwającego **przynależność, przywiązanie** (słh. *pripadnost, navezanost, povezanost*) do narodu i ojczyzny, np.:

- *silne poczucie przynależności narodowej; przywiązanie do ojczyzny; młodzi Polacy są przywiązani do kraju i spraw narodu; związani z narodem; silny związek z krajem można zauważyć nie tylko wśród starszej warstwy społeczeństwa;*
- *močan občutek pripadnosti; prevladuje močna državna pripadnost; Poljaki čutijo veliko pripadnost lastnemu narodu; zelo navezani na domovino; zdi se mi, da so kot narod (tudi zaradi vseh ovir v preteklosti) zelo povezani in složni; večina Poljakov na narod gleda kot razširjeno družino, so povezani med seboj.*

Słoweńscy badani uzupełnili dane zgrupowane w ramy tej cechy deskryptorowej o spostrzeżenie, iż polskość manifestowana jest poprzez ubiór (strój na szczególne okazje ma barwy narodowe lub takie kolory mają jego dodatki): *zanimivo se mi tudi zdi, da Poljaki pogosto manifestirajo belo-rdečo kombinacijo, npr. tudi ob resnih priložnostih, sploh če gre za kakšne kulturne dogodke, povezane s Poljsko (na ravni modnih dodatkov, kombinacija srajca-kravata itd.); pogosto vidim, da poljski avto ima dodatki (na primer na ogledalih) v barvah svojega naroda*.

W zebranych materiale zdarzały się również cytaty poświadczające wprost, że **Polak kocha** (słh. *ima rad; ljubi; gleda z ljubeznijo*) **Polskę** (A – 3%, H – 4%), np.: *kocha swój kraj; Polacy kochają swój kraj; kochają swoją Ojczyznę; radi imajo svojo državo; ljubijo svojo državo; na državo gledajo z ljubeznijo*. Jak to określił jeden z ankietowanych, umiłowanie do ojczyzny Polaka uwidacznia się m.in. poprzez kulinaria czy symbole narodowe, w tym to, jak o nich mówi: *zelo imajo radi svojo državo in to radi poudarjajo, radi izpostavljajo svoje tradicionalne jedi, simbole, pijačo*²⁰.

²⁰ Na temat kulturowej istotności obrazu polskich kulinariów wyłaniającego się z wypowiedzi ujętych w ramach innego pytania w tej samej ankiecie pisaliśmy w innym tekście (Waclawek, Wtorkowska 2019).

Dodatkowo z odpowiedzi na temat stosunku do państwa i narodu w Polsce, które niosą pozytywne nacechowanie, odnotowane zostały jednostkowo pojawiające się wyimki zebrane w ogólny deskryptor 'Polak odznacza się innymi pozytywnymi cechami i/lub postawami' (A – 1%, H – 3%). Ekscerpty przedstawiają laurkowy opis Polski i jej mieszkańców, nie odnoszą się jednak bezpośrednio do polskiego stosunku do własnego państwa i narodu: *raczej tolerancyjni wobec innych nacji*²¹; *slovijo po zelo lepi in urejeni državi, ki si jo je vredno ogledati; kot narod so prijazni ljudje, ki so pripravljene pomagati; imajo zelo bogato zgodovinsko tradicijo in veliko naredijo za turiste.*

WARTOŚCIOWANIE NEUTRALNE I AMBIWALENTNE

Część ekscerptów (por. tabela 1.) została zgrupowana w kategorię tematyczną o neutralnym lub nie w pełni jednoznacznym nacechowaniu, co wprost nawiązuje do wypowiedzi jednego z ankietowanych: *imajo ambivalenten odnos*. Podział materiału przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Neutralnie i ambiwalentnie wartościowany stosunek Polaków do państwa, narodu – podział na deskryptory (%)

<i>Polak...</i>	A	H
traktuje wyjazd za granicę jako alternatywę wobec pozostania w kraju	4	2
interesuje się polityką	4	1
ma pozytywne nastawienie do narodu, a negatywne do państwa	3	0
utożsamia państwo i naród	0	1
ma niejednoznaczny stosunek względem państwa i narodu	5	5
Razem	16	9

Wykaz skrótów: A – autostereotyp, H – heterostereotyp

Źródło: opracowanie własne

Bycie Polakiem nie musi oznaczać mieszkania w ojczyźnie. W przedstawionym wcześniej pozytywnie wartościowanym obrazie polskiego stosunku do państwa i narodu zrekonstruowano syndrom ukazujący dumę z polskości Polaka przebywającego (krótko- lub długoterminowo) poza granicami kraju. W kontekście ambiwalentnego wartościowania stosunku do państwa i narodu zebrano ekscerpty ukazujące **wyjazd za granicę** (słń. *odhod v tujino, zapustiti domovino*) jako pewnego rodzaju **alternatywę** (A – 4%, H – 2%) wobec tego, co można mieć lub co się ma w Polsce, np.: *dla lepszego bytu chętnie wyjeżdżają za granicę; Polska traktowana jako jedyna ojczyzna, w której chcemy żyć,*

²¹ Model przeciwstawny został zrekonstruowany w części 'wartościowanie negatywne'.

ale nie możemy ze względów finansowych; wielu młodych ludzi chce wyjechać lub wyjechało, aby realizować się zawodowo; pripravljani so zapustiti domovino; veliko mladih pa razmišlja tudi v smeri čim prejšnjega odhoda v tujino, kjer se bolje živi in služi²².

Niewielka część ekscerptów tworzy syndrom pozbawiony wyraźnego oceniania *in plus* lub *in minus* wyrażający to, że **Polak interesuje się polityką** (A – 4%, H – 1%): *Polacy żywo interesują się sprawami państwa i polityki; mocno zaangażowani w politykę, zwykle mając poglądy prawicowe: desničarstvo.*

Tylko z polskich ekscerptów wyłania się rys ukazujący mieszkańca Polski jako osoby **pozytywnie** nastawionej **do narodu**, a **negatywnie do państwa** (A – 3%): *przywiązanie do narodu, ale nie do państwa; cechuje go przywiązanie do ojczyzny, ale nie do państwa, rządu i władzy; kocha swój kraj, ale nie utożsamia go z państwem.* Jak wyraził to jeden z respondentów, ambiwalentna postawa wynika z tego, iż: *Polacy chcą postrzegać państwo jako wartość, a nie jako zbiór instytucji wrogich jednostce.*

Z kolei jedynie ze słoweńskiego punktu widzenia Polak może **utożsamiać państwo i naród** (słń. *istovetiti narod in državo*): *pogosto istovetijo poljski narod s poljsko državo.* Taka ocena stanowi kolejne potwierdzenie ewidentnego postrzegania przez Słoweńców Polaka jako patrioty, jednak ze względu na niską wartość procentową (H – 1%) omawiany deskryptor może być rozpatrywany jedynie w kategoriach przypadkowych/kazualnych.

Dodatkowo część wyimków współtworzy obraz Polaka wskazujący na relatywność oglądu, **niejednoznaczny stosunek do państwa i narodu** (A i H – po 5%), np.: *stosunek do państwa jest zróżnicowany; patrząc na obecną sytuację polityczną, trudno jednoznacznie wypowiedzieć mi się na ten temat; sicer je odvisno od posamezne generacije, pa tudi od posameznikov, nekateri so bolj kozmopolitsko razpoloženi, a także świadczą o braku cech szczególnych Polaka względem jego relacji do państwa i narodu: *ne poznam posebnih značilnosti²³.**

WARTOŚCIOWANIE NEGATYWNE

Bardzo duży odsetek polskich wyimków i dość znaczny słoweńskich tworzy model pejoratywnie nacechowanej postawy Polaka względem państwa i narodu (por. tabela 1). Podział materiału prezentuje tabela 4.

²² Dodatkowo jednokrotnie w słoweńskim ujęciu ukazano Polaka jako kosmopolitę: *nekateri so bolj kozmopolitsko razpoloženi.*

²³ Do tej grupy ekscerptów zaliczyliśmy również sporadycznie zarejestrowane wyimki świadczące o wyrażonej bezpośrednio niewiedzy respondentów (*kako je glede politike, ne vem dobro, kako so zadovoljni, vem, da je nekaj nezadovoljstva, vendar ne vem natančno*), uznając tego typu informacje za znaczące.

Tabela 4. Negatywnie wartościowany stosunek Polaków do państwa, narodu
– podział na deskryptory (%)

<i>Polak...</i>	A	H
zawsze narzeka i krytykuje	12	6
jest (ogólnie) niepatriotyczny	12	1
jest nadmiernie patriotyczny	5	6
jest nietolerancyjny	5	3
jest zapatrzonny w siebie	1	3
odznacza się innymi negatywnymi cechami i/lub postawami	2	0
Razem	37	19

Wykaz skrótów: A – autostereotyp, H – heterostereotyp

Źródło: opracowanie własne

W ujęciu negatywnym zdaniem ankietowanych Polak przede wszystkim permanentnie **narzeka** (słń. *pritoževati se*) i **krytykuje** (słń. *kritizirati*; A – 12%, H – 6%)²⁴. Utyskiwanie ma zarówno charakter ogólny, np.: *narzekają na wszystko; Polacy często narzekają; krytykujemy wiele rzeczy, o których często nie mamy pojęcia; ciągle narzekanie i krytykowanie; dla Polaków zawsze jest źle; radi kritizirajo; se pritožujejo*, jak i dotyczy wprost państwa, kraju czy polityki, np.:

- *nie czuje się obywatelem we własnym państwie; krytykujące [podejście] z chęcią wyrzeczenia się przynależności do własnej narodowości; wydaje mi się, że Polacy nie lubią swojego kraju, często go krytykują, widzą wady; Polacy krytykują władzę; ciągle narzekają na politykę; nie wierzy w uczciwość polityków;*
- *radi kritizirajo oblasti, birokracijo, državne organe itd., neke praktične vidike države, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju; vendar kritičnost in sumničavost do uradne države (politike in javne uprave).*

Niezadowolone z aktualnej sytuacji wspomaga sentyment względem socjalizmu: *še vedno močni spomini na socializem*. Ponadto z punktu widzenia ankietowanych Słoweńców Polacy postrzegają się jako ofiary – obwiniają inne narody, państwa za swoje błędy i krzywdy: *za večje zablode v zgodovini so jim praviloma krivi drugi narodi; imajo zamero do zahodnega sveta za II svetovno vojno in hladno vojno; negovanje spomina na zgodovinske dogodke (torej većinoma krivice), povezane z narodom*. Niechęć Polaka do innych może dotyczyć współobywateli: *nie zawsze lubią też innych Polaków; skaczemy swoim*

²⁴ Rozkład procentowy deskryptora 'Polak zawsze narzeka i krytykuje' jest następujący: a) ogólnie narzeka i krytykuje (A – 4%, H – 1%), b) krytykuje państwo/kraj, politykę i historię czy inne narody (A – 5%, H – 4%), c) krytykuje rodaków (A – 2%, H – 1%), d) ma kompleks niższości (A – 1%, H – 1%).

*braciom do gardel i nie potrafimy w solidarności bronić rodaków. Zgodnie z ankietowymi wypowiedziami postawa krytykująca i/lub mocno dystansująca ujawnia się nie tylko, gdy stereotypowy Polak jest w Polsce. W zrekonstruowanym wcześniej wyobrażeniu dumnego Polonusa, integrującego się z krajanami za granicą widoczny jest pewien rozdźwięk, w ekscerptach polskich i słoweńskich respondentów został bowiem zarejestrowany rys odmienny od wcześniej sygnalizowanego – Polaka cechuje nieufność i mocna rezerwa do rodaków na obczyźnie: *ciekawe jest to, że polscy studenci za granicą nie „trzymają się” razem – jak np. Hiszpanie czy Włosi; poza Polską są wobec siebie nieufni, wolą mieć zagranicznych znajomych, niż być „wśród swoich”; so povezani med seboj (ampak ne zunaj Poljske)*. W ramach analizowanej postawy względem państwa i narodu zasygnalizowano polski kompleks niższości – Polak umniejsza swoją wartość, uznaje swoją zaściankowość względem obywateli innych krajów: *podziwiają inne kraje, w porównaniu z nimi zawsze wypadamy „słabo”; po drugi strani pa se omalovažujejo in menijo, da zaostajajo za ostalo Evropo in da ta gleda zviška nanje*.*

W wyobrażeniu o nacechowaniu negatywnym odtwarzanym z rodzimych wyimków oprócz ciągłego narzekania i krytykowania, odzwierciedlającego – zdaje się – uniwersalny rys polskiej mentalności, wyraźnie został wyeksponowany model **niepatriotycznego** Polaka (A – 12%, H – 1%)²⁵. Tak konceptualizowaną wiązkę cech deskryptorowych budują m.in. cytaty wyrażające wprost to, że zanika w narodzie patriotyzm, np.: *coraz mniej patriotów!; Polacy mieszkający w kraju zazwyczaj nie wykazują się wielkim patriotyzmem; zero patriotyzmu; słaby codzienny patriotyzm*; a także: *brak świadomości narodowej i wspólnego dobra; mało już jest między nami prawdziwych polskich bohaterów narodowych, którzy walczą o lepsze życie dla wszystkich Polaków*. Stosunkowo często odnotowano sądy o nieszanowaniu państwa jako instytucji, systemu czy władzy oraz postrzeganiu państwa jako czegoś, co warto oszukać lub wykorzystać, np.: *państwa się nie szanuje; brak zaufania do państwa, które według wielu obywateli jest niesprawiedliwe, dlatego Ci obywatele mają przekonanie, że bezkarnie mogą oszukiwać np. przy podatkach, ulgach itp.; za wszelką cenę chce oszukać państwo; większość ludzi pod banderą biało-czerwoną załatwia swoje prywatne interesy*²⁶. Werbalizowanie niezadowolenia może wyrażać postawę bardziej radykalną i taką ocenę: *[Polak swoje] państwo często traktuje jako aparat ucisku; coraz częstsza skrajna nienawiść do władzy*. Przyczyn

²⁵ Oto podział procentowy deskryptora ‘Polak jest niepatriotyczny’: a) *expressis verbis* niepatriotyczny (A – 4%), b) nie szanuje państwa jako instytucji, systemu, władzy (A – 5%), c) nie dba o polski interes (A – 1%, H – 1%), d) nie dba o posiadanie prawdziwej elity (A – 2%).

²⁶ Jako brak szacunku wobec ojczyzny można potraktować również krytykę postawy nieekologicznej: *Polacy – odwrotnie niż Słoweńcy – mniejszą wagę przywiązują do natury (niestety nie widzą tak dużej potrzeby dbania o nią)*.

wyrażonej nieakceptacji aktualnej sytuacji politycznej i związanej z tym relacji względem państwa może być wiele. Z pewnością wynika to m.in. z kryzysu postawy obywatelskiej i obowiązku wobec narodu, bierności: w *ostatnim 25-leciu stracił na znaczeniu inteligent ze swoimi narodowościowymi i kulturalnymi powinnościami; mieszkając w Polsce, brałam udział w wielu dyskusjach na temat polityki, ale były to dyskusje siedzące w stylu „zupełnie bierna inteligencja spotykająca się na piwie”*, ale także – jak to wyraził respondent broniący polityki rządu polskiego – z tego, iż: *mało jest ludzi rozumiejących, co robi rząd i po co (nawet jeśli się nie zgadza z doktryną, to rozumie cel działania)*. Niepatriotyczna postawa Polaków w jednostkowo odnotowanych wyimkach tworzy syndrom ukazujący niedbanie o polski interes państwowy nie tylko poprzez wspomniane nastawienie na prywatę, ale także poprzez wzmocnienie zagranicznego kapitału – krótkofalowe myślenie, koncentrację na bieżących potrzebach: *Polacy nie widzą problemu w kupowaniu w sklepach, których właścicielami są zagraniczne koncerny; ważne, że produkty są tańsze niż w sklepach lokalnych – pieniądze mogą iść za granicę*. Słoweńscy badani dostrzegli polską przychylność względem Zachodu: *precejšnja naklonjenost tujemu, zlasti zahodnemu*.

Mimo wysokiego odsetka polskich danych tworzących wyobrażenie niepatriotycznego Polaka, zarówno z polskich, jak i ze słoweńskich wyimków odtworzono wartościowany negatywnie model przeciwstawny – ukazujący **nadmierny patriotyzm/nacjonalizm** (A – 5%, H – 6%), np.:

- *(pseudo)patrioci, z nacjonalistycznymi tendencjami; czasem też nacjonalisci; coraz częściej myślę, że Polacy to nacjonalisci (choć sami wolimy się określać narodowcami, patriotami); mówi się o Polakach, że to nacjonalisci – coś w tym jest; ostatnio [uwidaczniają się] tendencje nacjonalistyczne;*
- *patriotizem, ki pri večini že meji na nacionalizem; veliko je patriotizma, zdi se mi, da tudi nacionalizma; patriotizem, ki meji na nacionalizem; so nacionalisti.*

Postrzegany przez Słoweńców polski nadmierny patriotyzm bywa wiązany z obserwowaną i werbalizowaną przez nich przesadną dumą Polaków, przestarzałym sposobem myślenia o postawie obywatelskiej, właściwym dla *Katechizmu dziecka polskiego* Władysława Bełzy: *narodni ponos – takšen že kar malce zakostenel, kot nekakšen fosil iz obdobja Pilsudskega; včasih kar malo presenečenja, če je drugje tega [spoštljivega odnosa, celo ponižnega] manj (recimo Slovencem bi se pesem tipa „Kto ty jsteš” zdelo predvsem zabavna – prej kot kaj drugega)*. Ponadto z punktu widzenia Słoweńców wciąż mamy tendencję do tego, by patrzeć na siebie jako na naród wybrany, lepszy od innych: *v obnašanju Poljakov kdaj začutim „sindrom izbranega naroda”, boljšega od drugih; [razmišljanje] „mi smo boljši od drugih”*. Kompleks wyższości kompensuje wskazane wcześniej poczucie niższości.

W ramy odtwarzanego negatywnie wartościowanego wyobrażenia stosunku do państwa i narodu wchodzi również symbolicznie wskazany syndrom **nietolerancyjnego Polaka** (A – 5%, H – 3%):

- *za mało jesteśmy tolerancyjni w stosunku do innych narodów, których przedstawiciele szukają u nas lepszego życia (np. Ukraińców, Czeczeńców, Syryjczyków), zapominając, że nasi rodacy za granicą również nie mają łatwo; niekiedy patriotyzm jest wyrażany w dziwny sposób, np. poprzez podpalanie tęczy lub bicie obcokrajowców; ksenofobiczne podejście; obyczaj nielubienia Rosji i Rosjan;*
- *nestrpnost do tujcev; med mladimi (med drugim) je zelo razširjeno neonacistično mišljenje (več ljudi ter bolj radikalno kot v Sloveniji), ki se boji tujega, drugačnega; sovraštvo do Rusije.*

Niewielka pod względem liczby, ale wskazująca istotne cechy jest grupa wyimków określona jako **Polak jest zapatrzony w siebie** (A – 1%, H – 3%), nieco inaczej naświetlona w auto-, a inaczej w heterostereotypie. W opinii polskich ankietowanych wciąż jesteśmy skupieni na swojej przeszłości i przez to jesteśmy bierni: *przesadnie martyrologiczny, obciążony złą pamięcią historyczną, często skrajnie emocjonalny i nieracjonalny; ciągle pamięć o przeszłości również przytłacza i nie pozwala pójść do przodu. Z punktu widzenia badanych Słoweńców – mieszkańców państwa młodego, a pod względem obszaru i ludności małego – Polacy zapatrzeni są w swoją wielkość w znaczeniu dosłownym, pod względem terytorium i liczebności, oraz przenośnym – uznawanie swojej (polskiej) ważności i wpływowości na arenie międzynarodowej nierzadko wiąże się z manifestowaniem postawy ignoranckiej względem większych i silniejszych sąsiadów, np.: *računajo na svojo velikost, ki bi jim omogočila večjo težo v EU; zelo poudarjajo, da so „velik narod” in se pogosto ne zavedajo relativnosti – sploh glede na lego med Nemčijo in Rusijo*²⁷.*

Dodatkowo niewielka część polskich ekscerptów o nacechowaniu negatywnym wynotowanych z odpowiedzi na temat stosunku do państwa i/lub narodu w Polsce została zgrupowana w syndrom **Polak odznacza się innymi negatywnymi cechami i/lub postawami**, zbierający wyimki, które trudno byłoby zaklasyfikować do wcześniejszego opisu (A – 2%). Zgodnie z tym obrazem Polacy są m.in. politycznie podzieleni, np.: *juž od bardzo dawna Polacy nie byli tak bardzo podzieleni przez politykę jak w chwili obecnej; ta ostatnia [polityka] niestety potrafi rozdzielić i skłócić naród.*

²⁷ Bywa, że właśnie wielkość i liczebność państwa jest przeszkodą w zmianach na lepsze (w Słowenii zaś małość państwa i niewielka liczebność jego mieszkańców): *po eni strani imajo zaradi številčnosti občutek pomembnosti, po drugi strani pa to vidijo kot glavno oviro za spremembo česarkoli na boljše oz. kot izgovor, zakaj se ne da nič izboljšati/spremeniti (to je diametralno nasprotje od Slovencev, slednji imajo kompleks manjvrednosti zaradi majhnosti in majhnost vidijo kot glavni vzrok za svoje težave oz. kot izgovor).*

4. PODSUMOWANIE – WOKÓŁ KULTUREMÓW

Na podstawie zebranych wyników badań ankietowych zasadniczo wyłania się wartościowany *in plus* obraz Polaka jako patrioty – wyraźniej zarysowany w ujęciu heterostereotypowym, co *expressis verbis* (choć z przekąsem) podsumowuje następujący wyimek: *to je precej jasno: zelo patriotski narod, v dobrem in slabem smislu*. We własnej ocenie (narzekający i krytykujący) Polak siebie, swoje państwo i naród widzi zdecydowanie mniej pozytywnie: [cechuje nas] *myślenie typu „państwo jest nieudolne, rząd nas oszukuje, naród chce nas okraść, a sąsiad na mnie donosi”*. Część ankietowych wypowiedzi była dwuczłonowa (przeciwstawna ze spójnikiem *ale* lub z konstrukcją *z jednej strony..., z drugiej zaś/z drugiej strony...*), wyrażająca paralelne funkcjonowanie przeciwstawnych modeli: *kocha swój kraj, ale nie utożsamia go z państwem; Polacy kochają swój kraj, ale dla lepszego bytu chętnie wyjeżdżają za granicę; so povezani med seboj (ampak ne zunaj Poljske); po eni strani prevladuje močna državna pripadnost, po drugi strani pa tudi precejšnja naklonjenost tujemu, zlasti zahodnemu*.

Język jest postrzegany jako fenomen kulturotwórczy. Antropolodzy kultury, semiotycy i etnolingwiści podkreślają kulturową niepowtarzalność każdego języka (por. Wierzbicka 2007, s. 11). Kulturemy pozwalają danej grupie społecznej wyrażać i zdefiniować własną tożsamość i świadomość językowo-kulturową, relację względem swojej historii, tradycji i wartości, zarazem odnieść się do współczesności i aktualnych problemów. Naszym celem jest zwrócenie uwagi na potrzebę uwrażliwienia zarówno polskich, jak i zagranicznych odbiorców na wielokulturowość oraz różnice w sposobie profilowania obrazu świata – tu na przykładzie drobnego wycinka – rekonstrukcji polskiego stosunku do państwa i narodu z punktu widzenia i perspektywy Polaków oraz Słoweńców.

Jak twierdzi Rak:

Kulturemy w ujęciu etnolingwistycznym składają się na autostereotyp, choć nie są z nim tożsame. Do ich zasobu można zaliczyć symbole narodowe (np. *gościnnosc, ojczyzna, szlachta, ziemiaństwo*), narodową topografię (np. *Polska, Częstochowa, Katyń, Kresy, Sybir, Wawel, Westerplatte, Wisła*), endoetnonimy (*Polak, Polka*), nazwy wartości (np. *Bóg, Jezus, Matka Boża, honor, pracowitość, wolność*), idei (np. *bohaterstwo, patriotyzm*) i wykładników tożsamości kulturowej (np. *bigos, chleb, kotlet schabowy, wódka*), a także określenia negatywne (np. *cham, cwaniak, kołtun, pijak, warchoł*).

(Rak 2015a, s. 313)

Rekonstruowany stosunek Polaka do własnego państwa i narodu wpisuje się w badanie kulturemów związanych z polskimi symbolami narodowymi (*ojczyzną*) i ideami (*patriotyzmem*). Warto polemizować z przytoczonym badaczem i zastanowić się, czy kulturem winno się łączyć tylko z autostereotypowym postrzeganiem danej grupy. Funkcjonalne jest badanie ważnych dla danej kultury (w naszym przypadku polskiej) kluczowych słów z perspektywy własnej, jak i obcej, właściwej zewnętrznemu obserwatorowi. Potwierdzają to również glottodydaktyczne badania Zarzyckiej: „[p]orównanie autostereotypu z heterostereotypem jest zawsze niezwykle cenne i w przypadku przedstawicieli grupy, do której odnoszą się dane stwierdzenia, prowadzi [to] do zobiektywizowania opinii o cechach własnej zbiorowości” (Zarzycka 2019, s. 438). Jak postuluje autorka:

Kulturemy polskie nie są «własnością» Polaków. Żeby je wydobyć i właściwie zinterpretować potrzebne jest skrzyżowanie perspektyw (punktów widzenia) – spojrzenie na Polaków i świat Polaków oczami nie-Polaków i skonfrontowanie tych wyobrażeń i sądów z sędami «swojaków», jak też z naszą własną, indywidualną opinią na dany temat. Każda «fałszywa», odmienna lub niepełna interpretacja może zapoczątkować ważną rozmowę na temat wartości.

(Zarzycka 2019, s. 429)

Kulturemy jako nacechowane etnocentryzmem „słowa zbiorowej pamięci” (Rak 2015b, s. 13) należy włączać do praktyki glottodydaktycznej, co usprawni proces przyswajania języka i immanentnie związanej z nim kultury²⁸. Kulturemy często nie w pełni dają się przełożyć na inne języki (por. Burkhardt 2008). Ma to odzwierciedlenie m.in. w trudności, jaką cudzoziemcowi uczącemu się polszczyzny sprawia rozumienie polskich kluczowych słów kultury, co wynika z niepełnej wiedzy o historii Polski i jej dziedzictwa postrzeganego oczyma Polaków, a więc rozumienia polskiego poczucia wyjątkowości dziejów własnego narodu, solidarności ze współobywatelami urodzonymi w tym samym kraju, w odpowiedni sposób oceniającymi i pamiętającymi własną historię, odznaczającymi się danym przywiązaniem do ojczyzny, państwa i narodu i mającymi podobne względem nich zobowiązania (Wierzbicka 2007, s. 332). Wyodrębnianie kulturemów i ich interpretowanie opracowane w ramach metod etnolingwistyki warto zatem przełożyć na (w naszym przypadku polonistyczną)

²⁸ Warto dodać, że wprowadzenie terminu *kulturem* przypisuje się Els Oksaar (1988), co ściśle wiąże się z glottodydaktyką. Wskazana badaczka opracowała koncepcję kulturemów na podstawie analizy komunikacji z cudzoziemcami uczącymi się języka obcego (niemieckiego), których sposób reagowania, w tym werbalnego wyrażania się, np. podczas powitania, był odmienny, uzależniony od przyjętych w ich kulturze wzorców.

praktykę glottodydaktyczną, łącząc różne podejścia: inter- czy transkulturowe, dyskursywne (dialogiczne), zadaniowe i ludyczne. W kontekście wyników naszych badań w kształceniu polonistycznym cudzoziemców należy uwrażliwić na to, że słowa typu *państwo, naród* czy *ojczyzna*, które pozornie poddają się tłumaczeniu, nierozzerwalnie związane są z dziedzictwem i doświadczeniami danej grupy etnicznej i narodowej. Konieczne jest też pokazanie kulturowego znaczenia „skrzydlatych słów”, w tym tych, które pojawiły się w ankietowych wypowiedziach (słoweńskich respondentów): *Bóg, honor, ojczyzna; „Kto ty jesteś?”*, bowiem:

(...) zanurzenie się w świat skrzydlatych słów (z zakresu kultury popularnej i wysokiej), nośnych kulturowo frazemów i nazw własnych – szczególnie tych, które mają także znaczenie wtórne – zapewni cudzoziemcom głębokie zanurzenie w kulturze języka docelowego.

(Zarzycka 2019, s. 430)

Jak podkreśliłyśmy, przywołany w tytule niniejszego tekstu cytat jest nie tylko nawiązaniem do dewizy Wojska Polskiego, ale też ekscerptem z wypowiedzi ankietowych na temat współczesnego polskiego stosunku do państwa i narodu. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość i wyzwania, które nie tylko my jako naród podejmujemy w związku z sytuacją geopolityczną po 24 lutego 2022 r., potwierdzają, że wskazane hasło wciąż czy raczej niezmiennie – mimo mocno zarysowanego modelu krytycznego – jest aktualne. Uzyskane wyniki zachęcają do dalszych eksploracji na tle porównawczym²⁹.


BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 1993, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: J. Bartmiński (red.), *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Lublin, s. 23–48.
- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Bartmiński J., 2009, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński J. (red.), 1999, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., 2012, *Polski językowo-kulturowy obraz domu (cz. I)*, w: M. Abramowicz, J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 1, Lublin, s. 9–45.

²⁹ Kulturowe, m.in. te związane z polską symboliką narodową, warto również badać w kontekście potrzeb ucznia z doświadczeniem migracji (por. Gryncewicz, Pawlik 2023 [w druku]).

- Burkhardt H., 2008, *Kulturomy i ich miejsce w teorii przekładu*, w: A. Dąbrowska (red.), „Język a Kultura”, t. 20, s. 197–209.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.), 2000, *Językowy obraz świata i kultura*, Wrocław.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego [USJP]*, 2003, t. I–IV, Warszawa.
- Fleischer M., 2003, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław.
- Gryncewicz K., Pawlik P., 2023, „Ojczyzna” Marka Grechuty jako asumpt do rozmowy o wybranych polskich kulturomach i wartościach narodowych na lekcjach języka polskiego, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 32 [w druku].
- Kłoskowska A., 1992, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 131–141.
- Nagórko A., 2004, *Metody kontrastywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, w: E. Fórián, (red.), *Multikulturowość, tożsamość narodowa, mniejszości na Węgrzech i w Polsce*, Debrecen, s. 23–33.
- Niewiara A., 2017, *Słowa klucze kultury jako nazwy pojęć wyrazistych o wysokim stopniu utrwalenia a zagadnienia synonimii leksykalnej*, „LingVaria” t. 12, nr 23, s. 233–252. <https://doi.org/10.12797/LV.12.2017.23.16>
- Ojczyzna*, w: P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PWN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/9054/ojczyzna> [16.04.2023].
- Oksaar E., 1988, *Kulturomtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Hamburg.
- Pisarek W., 2002, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków.
- Rak M., 2015a, *Co to jest kulturom?*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 305–316. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>
- Rak M., 2015b, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków.
- Sipińska D., 2004, *Naród*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III: M–O, Warszawa, s. 500–501.
- Sipińska D., 2005, *Państwo*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV: P, Warszawa, s. 23–27.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2019, *Przez jedzenie do języka ... polskiego – o kulinariach oczami Polaków i Słoweńców*, w: D. Lech-Kirstein, M. Makuchowska (red.), *Bariery i pomosty w języku i kulturze*, „Język a Edukacja”, t. 7, Opole, s. 173–186.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2022, *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*, Ljubljana. <https://doi.org/10.4312/9789617128574>
- Wierzbička A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
- Wierzbička A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 425–441. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>
- Żmigrodzki P. (red.), *Współczesny słownik języka polskiego [WSJP]* [online], <https://wsjp.pl/> [16.04.2023].

Anna Sokół-Klein¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6591-0177>

JĘZYKOWY OBRAZ *WOLNOŚCI* W WYPOWIEDZIACH POLSKICH I UKRAIŃSKICH STUDENTÓW

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie językowego obrazu *wolności* w wypowiedziach polskich i ukraińskich studentów uczących się na Wydziale Filologicznym UŁ i analiza zmian zachodzących w sposobie definiowania wspomnianego pojęcia poprzez zestawienie własnych badań z tymi, które w latach 1990 i 2000 przeprowadziła inna badaczka, Irina Lappo (2006). Za materiał badawczy posłużyły ankiety, w których studenci musieli wybrać spośród listy 36 wartości 5 najważniejszych i ponumerować je w skali od 1 do 5 (numer 1 oznacza najważniejszą wartość itd.), napisać własną definicję wartości, uzasadnić, dlaczego wskazana wartość jest dla nich ważna oraz podać synonimy odnoszące się do wybranej wartości. Badanie ilościowe pokazało, jakie wartości są ważne dla młodych ludzi i na ile istotna jest dla nich *wolność*. Następnie skupiono się na konceptualizacji wspomnianego pojęcia z uwzględnieniem czynników kontekstualnych. Ponieważ sformułowane przez studentów definicje mają charakter tekstów naturalnych, w opisie materiału przyjęto metodę definicji kognitywnej – szczególnie przydatna dla zebranego materiału okazała się ta jej właściwość, która polega na kategoryjnym, fasetowym uporządkowaniu zdań definiujących. *Wolność* okazała się być niezwykle ważną wartością dla młodych ludzi, o czym świadczą badania ilościowe: wśród polskich studentów znalazła się na drugim miejscu (12,41%), zaś ukraińskich – na szóstym (5,19%). W wypowiedziach ukraińskiej młodzieży widoczne są nawiązania do sytuacji wojennej: zarówno w definiowaniu, konotacjach semantycznych, jak również w motywacjach wyboru wartości, co wyraźnie pokazuje, że kształtowanie się znaczenia pojęcia często uzależnione

¹ anna.klein@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 91-404 Łódź.

jest od warunków historycznych. Jeśli chodzi o dane statystyczne dotyczące frekwencji kategorii semantycznych: dla osób obu narodowości najważniejsze jest rozumienie wolności jako braku ograniczeń. Polacy najrzadziej utożsamiają analizowaną wartość z wyrażaniem siebie (10%). Z kolei Ukraińcy nie odnieśli wolności do życia w zgodzie ze sobą (0%).

Słowa kluczowe: wolność, język wartości, językowy obraz świata, definicja kognitywna, badania ankietowe

THE LINGUISTIC IMAGE OF FREEDOM IN THE STATEMENTS OF POLISH AND UKRAINIAN STUDENTS

Abstract: The aim of the article is to show the linguistic image of freedom in the utterances of Polish and Ukrainian students studying at the Faculty of Philology of the University of Lodz and to analyze the changes in the way of defining the term by comparing our own research with those conducted in the 1990s and 2000s by another researcher, Irina Lappo (2006). Surveys were used as research material, in which students had to choose the 5 most important values from a list of 36 and number them on a scale of 1 to 5 (number 1 means the most important value, etc.), write their own definition of value, justify why the indicated value is important and provide synonyms for the selected value. The quantitative study showed what values are important to young people and how important freedom is for them. Next, the focus was on the conceptualization of the aforementioned concept, taking into account contextual factors. Since the definitions formulated by the students have the character of natural texts, the method of cognitive definition was adopted in the description of the material. Freedom turned out to be an extremely important value for young people, as shown by quantitative research: among Polish students it was in second place (12.41%), and among Ukrainian students – sixth (5.19%). In the utterances of Ukrainian students, there are visible references to the war; both in definitions, semantic connotations, as well as in the motivations for choosing values, which clearly shows that the formation of the meaning of the concept often depends on historical conditions. As for the statistical data on the frequency of semantic categories, for people of both nationalities, the most important thing is to understand freedom as the lack of restrictions. Poles are the least likely to identify the analyzed value with self-expression (10%). Ukrainians, on the other hand, did not feel free to live in harmony with themselves (0%).

Keywords: freedom, language of values, linguistic image of the world, cognitive definition, survey research

„Sekretem szczęścia jest wolność... A sekretem wolności jest odwaga”
Tukidydes

Wolność jest jedną z najcenniejszych wartości, tematem dyskusji filozofów, socjologów i psychologów. Ryszard Jedliński (2000) zakwalifikował ją do wartości społecznych, Maciej Abramowicz wspomina, że w tekstach publicystycznych figuruje „w szeregach wartości ogólnoludzkich o chrześcijańskim rodowodzie, takich jak: miłość, sprawiedliwość, dobro etc.” (Abramowicz 1993, s. 148), wśród słów sztandarowych Walerego Pisarka² (2002, s. 26) znalazła się na czwartym miejscu, widnieje także w symbolach kolektywnych Michaela Fleischera³ (2003), a przez niektórych socjologów (Piwowarski 1993, Mariański 1995) została uznana za wartość podstawową, niezbędną dla rozwoju jednostki.

Wolność jest również tematem piosenek wielu popularnych artystów, między innymi Marka Grechuty, Jacka Kaczmarskiego czy *Chłopców z Placu Broni*⁴. Zawiera pamięć o czasach zniewolenia w Europie, ale też dziejach emancypacji i ocalenia, znalazła się w triadzie pojęć wymienionych w haśle Wielkiej Rewolucji Francuskiej. W kulturze polskiej również znajduje szczególne miejsce. W ostatnich stuleciach często była synonimem suwerenności państwowej, a w latach osiemdziesiątych jej odzyskanie stało się głównym celem działań ogólnopolskiego związku zawodowego NSZZ „Solidarność”.

Jak twierdzi Andrzej Kominek *wolność* to pojęcie „bogato ustrukturyzowane, mające wiele odcieni znaczeniowych, o dużym stopniu aksjologizacji, wykorzystywane przez grupy społeczne czy orientacje polityczne” (Kominek 2018, s. 34). Z kolei Abramowicz (1993, s. 148) uważa, że stopień aksjologizacji badanego leksemu nie zawsze jest jednakowy. Zależy bowiem od doświadczeń historycznych, a na przestrzeni ostatnich stuleci, do czasów II wojny światowej (wyłączając okres stanu wojennego), *wolność* w Polsce często utożsamiana była z niepodległością i kojarzona z patriotyzmem, ojczyzną oraz demokracją (por. Pelcowa 2014). Jeszcze w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego *wolność* definiowana jest przede wszystkim jako „niezależność jednego państwa (narodu) od innych państw w sprawach wewnętrznych i stosunkach zewnętrznych; niepodległość, niezawisłość, suwerenność”, a dopiero na drugim miejscu jako „możność, prawo do nie skrępowanego działania; niezależność osobista, swoboda”⁵.

² Walery Pisarek za kryterium sztandarowości przyjął słowa, które oznaczają zarówno treści najlepsze, najpiękniejsze i najwartościowsze, jak i najgorsze, najbardziej nieprzyjemne lub najszkodliwsze (Pisarek 2002, s. 23).

³ Autor definiuje symbole kolektywne jako „jednostki funkcjonalne, wykazujące silne pozytywne lub negatywne nacechowanie oraz – równocześnie – kulturowe znaczenie” (Fleischer 2003, s. 107).

⁴ Tytuły piosenek wymienionych artystów: „Wolność” (Marek Grechuta), „Mury” (Jacek Kaczmarski), „Kocham wolność” (*Chłopcy z Placu Broni*).

⁵ Por. <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/wolnosc;5517405.html> [24.03.2023].

Podobnie jest w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka⁶. Z kolei w *Innym słowniku języka polskiego* Mirosława Bańki *wolność* to przede wszystkim „stan, w którym możemy sami decydować, co chcemy robić, gdyż nie jesteśmy skrepowani nakazami ani zakazami”, to również „prawa obywateli określone przez porządek prawny danego kraju” oraz „prawo do swobodnego wyznawania wybranych poglądów lub wybranej religii” (Bańko 2000, s. 1018). W *Wielkim słowniku języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego *wolność* głównie utożsamiana jest z wolnością osobistą, następnie z wolnością prasy, potem ojczyzny, a na końcu ze stanem, w którym „jakaś osoba lub jakieś zwierzę nie zjadają się przymusowo w jakiegoś rodzaju zamknięciu”⁷.

Jak charakteryzowane pojęcie rozumiane jest dzisiaj nie tylko przez Polaków, ale również Ukraińców? Jaki wpływ ma na to sytuacja polityczna XX wieku? Powyższe pytania stały się przyczyną do podjęcia badań nad językowym obrazem pojęcia *wolność* wśród młodych ludzi.

Artykuł stanowi analizę wypowiedzi polskich i ukraińskich studentów uczących się na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego na kierunkach: filologia polska (Polacy) i studia polskie z językiem angielskim (Ukraińcy). Celem badania było pokazanie, jakie wartości są ważne dla młodych ludzi i na ile istotna jest dla nich *wolność*. Następnie skupiono się na konceptualizacji wspomnianego pojęcia z uwzględnieniem czynników kontekstualnych. Rezultaty zestawiono z sondażem innej uczoney, Iriny Lappo (2006), która przeprowadziła swoje badania w latach 1990 i 2000. Celem artykułu jest zatem próba ukazania, w świetle analizowanych wypowiedzi studentów łódzkiej uczelni, językowego obrazu słowa *wolność*.

Jak twierdzi Jerzy Bartmiński, obraz świata to „owoc określonych ludzkich doświadczeń, historii i kultury narodowej” (Bartmiński 2007, s. 14). JOS⁸ jest więc „potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka” (Bartmiński 2007, s. 14), pozwala poprzez analizę określonych danych językowych „docierać do sposobów postrzegania i konceptualizacji świata przez człowieka, do psychospołecznych mechanizmów kategoryzacji zjawisk, a więc poznawać mentalność mówiących” (Bartmiński 2007, s. 15). Badacz podkreśla również istotę aksjologii w językowym obrazie świata. Uważa, że JOS jest zależny od założonego systemu wartości, które to związane są z perspektywą oglądu rzeczywistości (por. Bartmiński 2007, s. 133).

⁶ *Wolność* definiowana jest tu głównie jako „niezależność, niezawisłość jednego państwa od innych państw w sprawach wewnętrznych i stosunkach zewnętrznych; niepodległość, suwerenność”, następnie „możliwość podejmowania decyzji zgodnie z własną wolą (...)”, a na końcu to „prawa obywateli wyznaczone przez dobro powszechne, interes narodowy i porządek prawny” (SJPSz 1999, s. 696).

⁷ Por. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/5486/wolnosc> [24.03.2023].

⁸ JOS – językowy obraz świata.

Zaproponowana w badaniu lista wartości, oparta na typologii Jadwigi Puzyny (1992) i Ryszarda Jedlińskiego (2000), zawiera te pojęcia, które mogłyby się znaleźć w kręgu preferowanych przez studentów wyborów aksjologicznych⁹. Badanie polegało na wypełnieniu ankiety¹⁰, w której studenci¹¹ musieli wykonać cztery polecenia:

- a. wybrać spośród listy 36 wartości 5 najważniejszych i ponumerować je w skali od 1 do 5 (numer 1 oznacza najważniejszą wartość itd.),
- b. napisać własną definicję wartości,
- c. uzasadnić, dlaczego wskazana wartość jest ważna,
- d. podać synonimy odnoszące się do wybranej wartości¹².

Łącznie zebrano 72 ankiety: 36 wypełnionych przez polskich studentów i tyle samo uzupełnionych przez ukraińską młodzież. Badanie ilościowe pokazało wybory aksjologiczne studentów: zarówno bez uwzględnienia ważności wskazywanych wartości (wykres numer 1 i 2), jak również z ich uwzględnieniem (wykres numer 3 i 4). Z poniższego zestawienia wynika, że wśród polskich studentów najczęściej wymienianą wartością była miłość (12,78%). Na drugim miejscu znalazło się zdrowie (10%), potem wolność (9,44%), rodzina (8,33%), przyjaźń (6,67%), bezpieczeństwo (5,56%), mądrość (4,44%), Bóg (3,89%), pokój (3,89%), wiedza, kariera, szczerłość (wszystkie – 3,33%), uczciwość (2,78%), wierność, wiara, tolerancja (wszystkie – 2,22%), pieniądze, prawda, akceptacja, sprawiedliwość, życie (wszystkie – 1,67%), seks, odpowiedzialność, honor (wszystkie – 1,11%), solidarność, radość, piękno, odwaga, demokracja, zabawa, praca (wszystkie – 0,56%). Z kolei w ankietach ukraińskich studentów na pierwszym miejscu pojawiała się rodzina (13,89%), a następnie zdrowie (12,78%), miłość (8,89%), pieniądze (7,78%), wolność (6,67%), życie (5%), wierność (4,44%), sprawiedliwość (3,89%), kariera, mądrość (wszystkie – 3,33%), bezpieczeństwo, dobro, praca, prawda (wszystkie – 2,78%), seks, pokój, radość, patriotyzm (wszystkie – 2,22%), odpowiedzialność, szczerłość (wszystkie – 1,67%), wiedza, zabawa (wszystkie – 1,11%), honor, tolerancja, piękno, akceptacja, siła, sława, demokracja i przyjaźń (wszystkie – 0,56%).

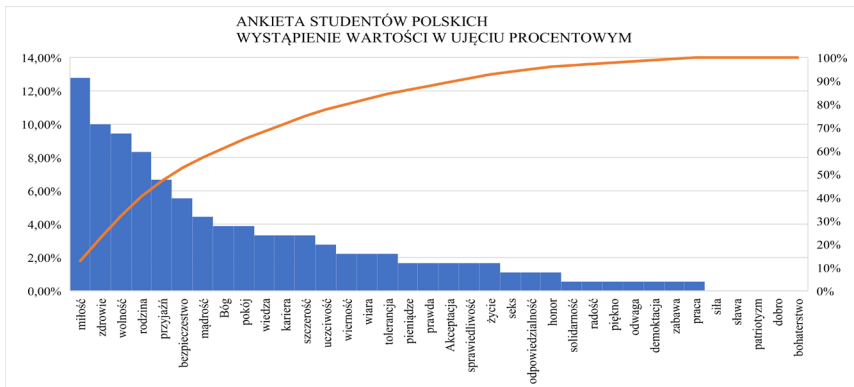
⁹ Dla badań nad miejscem wartości w językowym obrazie świata nie jest istotna typologia wartości, dlatego nie podejmuję się jej w niniejszym artykule. Jak uważa Bartmiński, „mówiąc o wartościach mam na myśli to, co w świetle języka i kultury ludzie przyjmują za cenne, nie wchodząc ani w szczegółowe typologie wartości, w rozróżnienie wartości absolutnych, subiektywnych, deklarowanych czy rzeczywiście praktykowanych” (Bartmiński 2007, s. 133).

¹⁰ Badanie było przeprowadzane w lutym i marcu 2023 roku. Każdy student podpisał zgodę na wypełnienie ankiety.

¹¹ Przedział wiekowy studentów to od 17. do 22. roku życia.

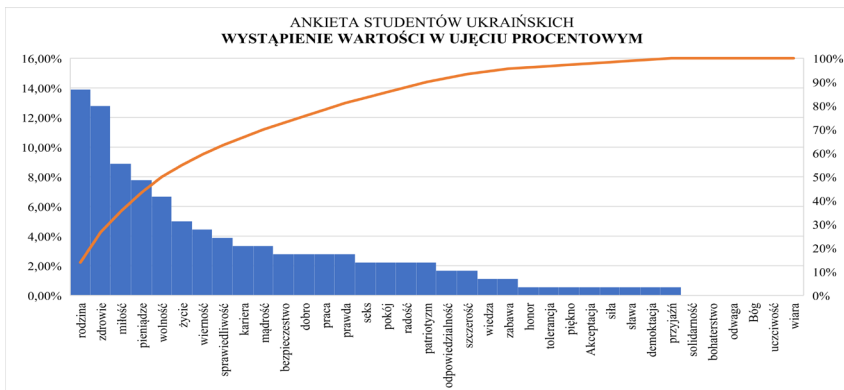
¹² Skonstruowana ankieta jest bardzo podobna do tej, którą na potrzeby swoich badań zaproponował Ryszard Jedliński (2000), jednak tak postawione w przygotowanym kwestionariuszu pytania stanowią ważną podstawę do ustalenia perspektywy interpretacyjnej i umożliwiają uzyskanie niemal pełnego obrazu świata wartości studentów.

Wykres 1. Polacy – wystąpienie wartości



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Ukraińcy – wystąpienie wartości



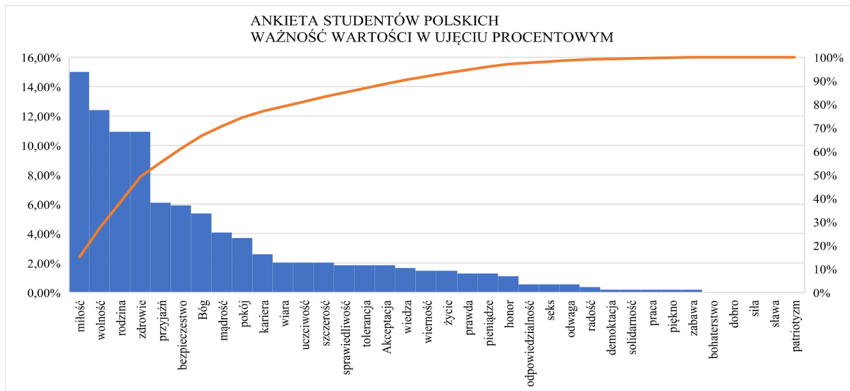
Źródło: opracowanie własne

Nieco inaczej przedstawia się wykres uwzględniający ważność wybieranych wartości, który pokazał, że *wolność* wśród polskich studentów znalazła się na wcześniejszym, drugim miejscu (12,41%), zaś ukraińskich – na szóstym (5,19%), czyli dalszym o jeden punkt¹³. Dane statystyczne pokazują zatem, że najważniejszą wartością dla Polaków jest *miłość* (15%), a następnie *wolność* (12,41%), rodzina i zdrowie (10,93%), przyjaźń (6,11%), bezpieczeństwo (5,93%), Bóg (5,37%), mądrość (4,07%), pokój (3,70%), kariera (2,59%), wiara, uczciwość i szczerść (2,04%), sprawiedliwość, tolerancja i akceptacja (1,85%), wiedza (1,67%), wierność i życie (1,48%), prawda i pieniądze (1,30%), honor (1,11%), odpowiedzialność, seks i odwaga (0,56%), radość (0,37%), demokracja, solidarność, praca, piękno i zabawa (0,19%). Z kolei ukraińscy

¹³ Por. z wykresem „Polacy – wystąpienie wartości” i „Ukraińcy – wystąpienie wartości”.

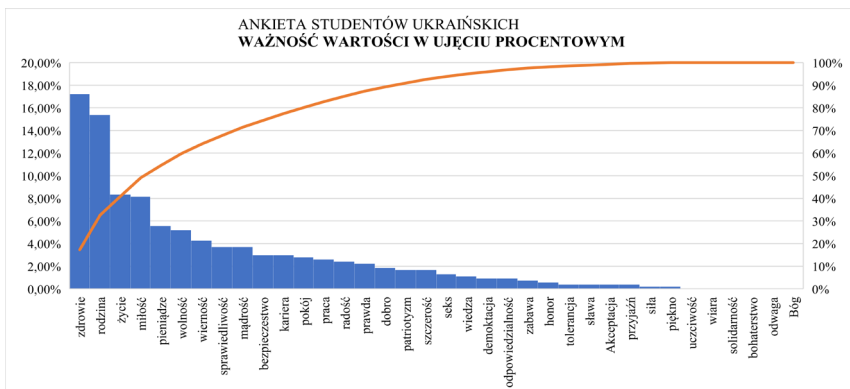
studenci za najważniejsze uznali zdrowie (17,22%). Na drugim miejscu jest rodzina (15,37%), potem życie (8,33%), miłość (8,15%), pieniądze (5,56%), wolność (5,19), wierność (4,26%), sprawiedliwość i mądrość (3,70%), bezpieczeństwo i kariera (2,96%), pokój (2,78%), praca (2,59%), radość (2,41%), prawda (2,22%), dobro (1,85%), patriotyzm i szczerłość (1,67%), seks (1,30%), wiedza (1,11%), demokracja i odpowiedzialność (0,93%), zabawa (0,74%), honor (0,56%), tolerancja, akceptacja, sława i przyjaźń (0,37%) oraz siła i piękno (0,19%). Polscy studenci nie wybrali takich wartości, jak: siła, sława, patriotyzm, dobro i bohaterstwo. Z kolei ukraińscy nie wspomnieli o następujących wartościach: solidarność, odwaga, Bóg, uczciwość, wiara i również bohaterstwo.

Wykres 3. Polacy – ważność wartości



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Ukraińcy – ważność wartości



Źródło: opracowanie własne

Może nieco dziwić fakt, że w kontekście wojny rosyjsko-ukraińskiej *wolność* wśród cudzoziemców pojawiła się na szóstym miejscu. Studenci ze wschodu często jednak w swoich ankietach podkreślali, że w obliczu konfliktu zbrojnego tym bardziej docenili takie wartości, jak: *życie, zdrowie, rodzina i miłość*. Z kolei *pieniądze* dają im możliwość przetrwania.

Analiza jakościowa pozwoliła przyjrzeć się sposobom definiowania pojęcia, jakim jest *wolność*. Sformułowane przez studentów definicje mają charakter tekstów naturalnych, dlatego w opisie materiału przyjęto metodę definicji kognitywnej. Jak twierdzi Bartmiński, postulatem kognitywizmu jest „przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników tego języka, który jest przedmiotem analizy” (Bartmiński 2007, s. 44–45). Z kolei definicja kognitywna „za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński 2007, s. 42). Definicja ta uwzględnia więc treści poznawcze, pozwala na różnorodną interpretację pojęć, a także daje możliwość docierania do czynników społeczno-kulturowych. Znaczenie słowa, jako rezultat interpretacji świata, jest bowiem zdeterminowane kulturowo (por. Bartmiński 2007, s. 45).

Stworzone przez studentów własne definicje¹⁴ spełniają wymogi tak zwanej adekwatności treściowej¹⁵ i strukturalnej¹⁶, o których wspomina Bartmiński (2007) w kontekście definicji kognitywnej. Szczególnie przydatna dla zebranego materiału okazała się również ta jej właściwość, która polega na

¹⁴ W artykule zacytowano definicje w oryginalnej pisowni. Pojawiające się błędy w wypowiedziach studentów ukraińskich wynikają ze znajomości języka polskiego na poziomie początkującym lub średnio zaawansowanym (A2 lub B1).

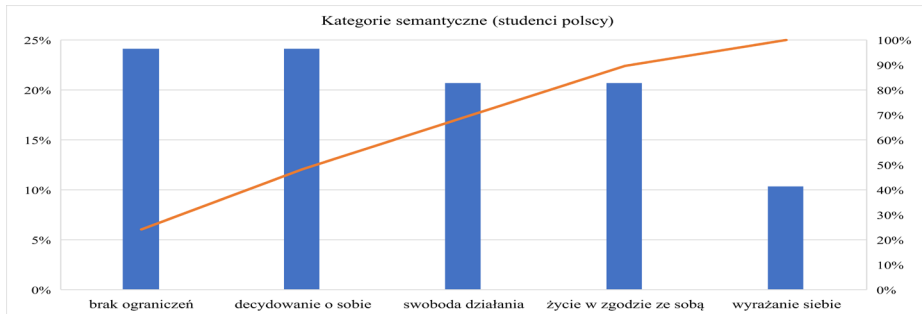
¹⁵ Dostosowanie treści definicji do wiedzy potocznej. Wymóg adekwatności treściowej „pociąga za sobą wykorzystanie jako metajęzyka opisu polszczyzny ogólnej w jej wariacie potocznym, a unikanie określeń uczonych, książkowych, naukowych” (Bartmiński 2007, s. 47). Do adekwatności treściowej definicja zmierza między innymi poprzez przeprowadzenie wywiadów czy zastosowanie ankiet, w których informatorzy podają własne definicje haseł.

¹⁶ Wymóg ten oznacza, że „bazując na wiedzy potocznej i obejmując wszystkie jej ustabilizowane składniki, definicja zmierza do odtworzenia takich relacji między tymi składnikami, jakie ustaliła zbiorowa świadomość użytkowników języka”. Niedopuszczalna jest więc „selektywność ograniczająca liczbę cech w definiensie do cech koniecznych i wystarczających dla identyfikacji denotatu” (Bartmiński 2007, s. 47). Definicja powinna więc być dość długa i wyczerpująca.

kategorialnym, fasetowym¹⁷ uporządkowaniu zdań definiujących. Stanowi to bowiem podstawę ustalenia perspektywy interpretacyjnej.

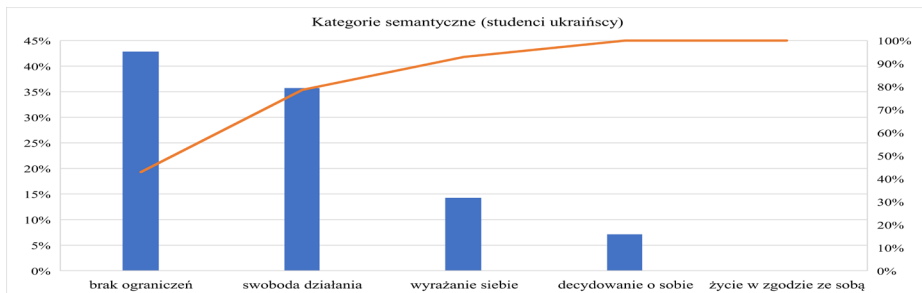
Zebrane w ankietach zdania zostały przypisane do pięciu kategorii¹⁸:

Wykres 5. Kategorie semantyczne (studenci polscy)



Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Kategorie semantyczne (studenci ukraińscy)



Źródło: opracowanie własne

¹⁷ Faseta to podkategoria, aspekt. Jak wspomina Urszula Majer-Baranowska „fasety powinny być wyszukiwane drogą analizy w masie danych empirycznych i powinny odzwierciedlać taki obraz świata, jaki ma utrwalony w swej świadomości podmiot interpretujący (...)” (Majer-Baranowska 2004, s. 101).

¹⁸ Zaprezentowane wyliczenia dotyczą ankiet, w których studenci wymienili analizowaną wartość. W przypadku studentów polskich było to 17 kwestionariuszy, ukraińskich – 12. Obliczenia procentowe zostały przedstawione w odniesieniu do liczby wystąpień kategorii semantycznych w definicjach. Szczególnie wyjaśnienia polskich studentów były rozbudowane i często dotyczyły kilku kategorii – niekiedy trudno było rozstrzygnąć, do której z nich powinna zostać przypisana definicja. Z pomocą przychodziły odpowiedzi na pozostałe pytania.

Tabela 1. Kategoria semantyczna: Wolność to brak ograniczeń

Studenci polscy	Studenci ukraińscy
1. wielość możliwości, brak narzucania	1. wolność do działania czegoś, nie być zależnym od miejsca, ludzi, pomysłów, telewizji, władzy, reguł
2. funkcjonowanie wykluczające przymus, ograniczenia ze strony innych osób	2. kiedy nikt nie zakaza mi coś robić, mówić. Nikt nie zmusza mnie coś robić, żyć za jego zasadami.
3. brak ograniczeń ze strony państwa i innych instytucji o nas, naszych ciałach, edukacji itd.	3. kiedy czujesz się wolnym, nikt nie zmusza cię do robienia tego, czego nie chcesz
4. to niezależność jednostki, brak zniewolenia (w granicach kodeksu moralnego)	4. człowiek nie jest od nikogo zależny
5. nieograniczenie, brak barier	5. żyć bez represji
6. gdy nikt nie stawia fałszywych granic tylko okazuje wsparcie	6. nikt nie ogranicza, możliwość realizowania swoich marzeń i planów niezależnie od kogoś
7. to takie poczucie, że jest się w takim miejscu, które nie ogranicza, ale daje poczucie bezpieczeństwa	

Źródło: opracowanie własne

Największa liczba wszystkich studentów scharakteryzowała wolność jako brak ograniczeń. W przypadku polskiej młodzieży taka definicja stanowi 24% ankiet, a ukraińskiej – 43%. Jeśliby porównać te wyniki z tymi, które osiągnęła Lappo (2006) w swoich badaniach na temat wolności z lat 1990 i 2000, to można zauważyć, że rozumienie analizowanej wartości jako braku ograniczeń również wśród respondentów badaczki jest najczęściej notowane¹⁹. Ponadto na językowy obraz *wolności* polskich i ukraińskich studentów składają się liczne konotacje semantyczne z badanym leksemem. Choć studenci mieli za zadanie podać synonimy i umotywić swój wybór do ogólnie rozumianego pojęcia, jakim jest wolność, ich objaśnienia często mają związek z wyborem konkretnej definicji. Dla Polaków wartość ta utożsamiana jest z takimi leksemami, jak: *bezpieczeństwo*, *niezależność*, *wyzwolenie*, *świadomość*, *autonomia*, *wyбір*, *demokracja*, *przywilej*, *odpowiedzialność*, ale też *lekkość* czy *szczęście*. Z kolei Ukraińcom również kojarzy się z *niezależnością*, *bezpieczeństwem*, ale także z *samodzielnością* czy *osobnością*. Dla jednej ukraińskiej studentki synonimem analizowanej wartości okazała się *Ukraina*. Nasuwa się więc tutaj kontekst wojenny²⁰. Inny student, dla którego wolność to *żyć bez represji*, w rubryce „synonimy” napisał *śmierć tyranom*. Uzasadził swój wybór następująco: *Wolność jest potrzebna (sic!) do rozwoju osoby, a nie niewolnika*. Kolejny

¹⁹ W 1990 r. – 18,09% ankietowanych zdefiniowało wolność jako brak ograniczeń, w 2000 r. – 13,5%.

²⁰ Kontekst dotyczy wojny pomiędzy Rosją a Ukrainą i jej eskalacji po 24.02.2022 r.

napisał *Ludzie, którzy wiekami żyją w niewolności mogą zrobić straszne rzeczy jak rosjanie (sic!) na przykład. Pozostałe, przykładowe motywacje brzmią następująco: dlatego, że to jest moje życie i nie chcę żeby ktoś zmuszał mnie żyć jak chce ktoś (Ukraina); Brak wolności dyskredytuje nas, tłamsi, dławi jako ludzi; Człowiek wolny to człowiek szczęśliwy; Daje mi swobodę, możliwość wyboru; Jest to podstawowy przywilej człowieka według mnie. Łączy się z takimi wartościami jak: tolerancja, demokracja, akceptacja; Poczucie wolności nie ogranicza, daje szansę bycia sobą (w każdej dziedzinie życia); Granice krzywdzą, a każdy z nas chce się realizować.*

Tabela 2. Kategoria semantyczna: Wolność to swoboda działania

Studenci polscy	Studenci ukraińscy
1. swoboda wyboru 2. to swoboda podejmowania wyborów, decyzji 3. swoboda w wypowiedzianiu własnych poglądów 4. swoboda w realizacji planów, marzeń 5. szansa na dobrowolne działanie, myślenie i oddziaływanie, które nie zagraża ani nie krzywdzi innych ludzi, podstawowy filar bytu 6. to poczucie, że sami wybieramy, co chcemy robić kiedy i z kim	1. robić to, co chcesz, w tym czasie szanując innych 2. kiedy osoba może wybierać co chce zrobić w swoim życiu i wybierać dla siebie najważniejsze w jej umyśle 3. wolność jest wtedy, gdy człowiek czuje się wolny jak ptak, może robić, co chce sam 4. można nic nie bojąc się i to jest potrzebne dla wolnego życia 5. wolność to odporność na siły z zewnątrz

Źródło: opracowanie własne

Wolność rozumiana jako swoboda działania pojawiła się w 21% definicji polskich studentów i 36% opisów ukraińskiej młodzieży. Nieco inaczej rzecz ma się w opracowaniu Lappo (2006). Z badań wykonanych w 1990 i 2000 r. wynika, że utożsamianie wolności ze swobodą w przypadku studentów z Wydziału Filologicznego UŁ pojawia się znaczenie częściej²¹. Definicje przytoczone przez Polaków mają charakter bardziej encyklopedyczny, co z pewnością wiąże się z posługiwaniem się w komunikacji językiem ojczystym. Z kolei opisy badanych cudzoziemców odwołują się do sfery uczuć, a także dotyczą pragnień, są wyrazem tęsknoty za czymś nieujarzmionym i nieuchwytnym. Ponadto dla Polaków wolność to coś *nieograniczonego, dobrowolnego, to radość,*

²¹ W badaniach Lappo (2006) z 1999 r. 2,48% studentów wskazało związek wolności ze swobodą działania, zaś w 2000 r. – 4,78%. Warto jednak podkreślić, że badaczka rozgraniczyła swobodę działania od swobody rozumianej ogólnie. Również badania przeprowadzone przez Małgorzatę Karwatowską (2008) wśród młodzieży z technikum dowodzą, że nastolatki najczęściej identyfikują wolność właśnie ze swobodą.

braterstwo, tolerancja, prawo i nieskrępowanie. Z kolei dla Ukraińców to nieograniczony wybór, niezależność, wiatr, prostota, wypoczynek, swoboda oraz niepodległość. Po raz kolejny nasuwa się kontekst wojenny. Studentka, dla której wolność to robić to, co chcesz, w tym czasie szanując innych i utożsamienie jej z niepodległością, podała następującą motywację wyboru tej wartości: Chyba każdy Ukrainiec w pełni zrozumiał, jaka wolność jest ważna, żeby nikt zamiast Ciebie nie decydował, co będziesz robiła. W ankietach cudzoziemców pojawiły się również nietypowe definicje: wolność to odporność na siły z zewnątrz i to jest potrzebne dla wolnego życia i można nic nie bojąc się, jednak uzasadnienia wyboru wartości (Wolność od wszystkiego, czego nie lubisz, wolność do własnego życia, bycia jego twórcą; Bo można robić wszystko co chcemy) pozwalają je zaliczyć do kategorii, jaką jest swoboda. Pozostali cudzoziemcy napisali, że wolność jest dla nich po prostu ważna. Z kolei Polacy umotywowali wybór tej wartości następująco: Bez wolności nie ma rozwoju; Prowadzi do pokoju i braku obaw; Możliwość zmiany; Dzięki wolności jesteśmy ludźmi; Wolności często niedoceniaamy (sic!), ale kiedy jej zabraknie, to to zauważymy boleśnie; Priorytet.

Tabela 3. Kategoria semantyczna: Wolność to życie w zgodzie ze sobą, bycie sobą

Studenci polscy	Studenci ukraińscy
1. możliwość bycia sobą, wyznawania swoich wartości, nie krzywdząc nikogo innego. Wiara w to, że należy się to każdemu 2. przestrzeń do bycia sobą w 100%, nieograniczona przez czyjąś wizję jak powinno wyglądać moje życie 3. to możliwość bycia sobą i realizowania własnych marzeń 4. życie w zgodzie z samym sobą 5. możliwość wyboru wartości, poglądów, ścieżki życia. Możliwość życia w zgodzie ze swoimi wartościami 6. możliwość bycia sobą	Brak odpowiedzi należących do tej kategorii

Źródło: opracowanie własne

Rozumienie wolności jako życia w zgodzie ze sobą i swoimi wartościami zostało scharakteryzowane przez 21% polskich studentów. Taka definicja nie pojawiła się jednak w żadnej ankiecie Ukraińców. W badaniach Lappo wolność opisana jako postępowanie zgodne z własnym sumieniem wystąpiła w 1990 r.oku wśród 1,77% ankietowanych, a w 2000 r.oku – wśród 1,59%. Synonimy do charakteryzowanego pojęcia wydają się uniwersalne. To między

innymi: *pokój, prawda czy tolerancja*. Z kolei motywacje przedstawiają się następująco: *To ona pozwala nam na bycie naprawdę sobą, na szczęście; Ponieważ jest dla mnie ważne, aby żyć w zgodzie z moimi wartościami; Uważam to za wartość nadrzędną, bez której reszta traci większość znaczenia; Ponieważ mogę być indywidualistą.*

Tabela 4. Kategoria semantyczna: Wolność to możliwość decydowania o sobie

Studenci polscy	Studenci ukraińscy
1. prawo do decyzji, jest tym, co stanowi o jednostce, prowokuje ją do odpowiedzialności, życie bez wolności jest trwaniem 2. możliwość samostanowienia ogólnie o sobie, decyzyjność 3. możliwość podejmowania samodzielnych decyzji o sobie samej w granicach, które nie wpływają na drugą żywą osobę 4. możliwość decydowania o sobie i swoim otoczeniu 5. możliwość decydowania o sobie 6. możliwość podejmowania decyzji w kwestiach dotyczących mnie 7. możliwość samostanowienia	1. możliwość samemu rządzić swoim życiem

Źródło: opracowanie własne

Wolność rozumiana jako możliwość decydowania o sobie stanowi 24% definicji polskich studentów i 7% – ukraińskich²². Określona (wymieniona w powyższej tabeli) charakterystyka wartości pociąga za sobą istnienie konkretnych synonimów: *wybór, decyzyjność, samostanowienie, samodzielność, mądrość, możliwość rozwoju* (Polacy), *mój los* (Ukrainka). Ciekawie przedstawiają się odpowiedzi udzielone na pytanie *Dlaczego ta wartość jest dla Pana/Pani ważna?*. To między innymi takie wypowiedzi, jak: *Nie chcę mieć poczucia, że ktoś decyduje za mnie, że kieruje moim życiem, chcę mieć możliwość przeżycia go samodzielnie; Ponieważ jest dla mnie ważne, aby samodzielnie o sobie decydować; Życie bez wolności jest pozbawione sensu jednostki.*

²² W badaniach Lappo z 1990 r. 12,41% respondentów rozumie wolność jako możliwość decydowania o sobie, zaś z 2000 r. – 13,15%.

Tabela 5. Kategoria semantyczna: Wolność to możliwość wyrażania siebie

Studencie polscy	Studenci ukraińscy
1. możemy mówić co myślimy wyrażać siebie, dbać o siebie, nie bojąc się o ewentualne konsekwencje	1. wolni ludzie mogą mieć prawo na słowa
2. przestrzeń do wyrażania siebie, swoich uczuć, wyznawania swoich wartości	2. wyrażanie swojej opinii
3. wolność to wyrażanie siebie	

Źródło: opracowanie własne

Charakterystyka wolności jako przestrzeni do wyrażania siebie nie pojawiła się często: stanowi 10% definicji polskich studentów i 14% ukraińskich²³. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w definicjach trzech ostatnich kategorii dominują takie leksemy, jak *możliwość* czy *przestrzeń*, które stoją w opozycji do odosobnienia, zamknięcia czy więzienia. Polakom wartość ta kojarzy się z następującymi pojęciami: *demokracja*, *wolność słowa*, *odwaga*, zaś Ukraińcy utożsamiają ją nie tylko z *wolnością słowa i myśli*, ale także z *samodzielnością*. Po raz kolejny pojawia się nawiązanie do wojny rosyjsko-ukraińskiej. Jedna ze studentek motywuje swój wybór następująco: *Mieszkałam w wolnym kraju i mieli wolność słowa*. Takie sformułowanie wskazuje na istotną cechę wolności – jest ona nietrwała. Jak wspomina Maciej Abramowicz, „Wolnym się nie jest, lecz bywa” (Abramowicz 1993, s. 153). Pozostałe motywacje są następujące: *Nie lubię, gdy ktoś zabrania ci czegoś robić lub być tym, kim chcesz* (Ukraińska); *Wolność jest dla mnie ważna, ponieważ pozwala na swobodne wyrażenie siebie oraz swojego zdania*; *Człowiek bez wolności nie może wyrażać siebie, żyć pełnią życia*; *Poczucie wolności to podstawowy aspekt, który powinien istnieć w życiu każdego*.

W powyższych przykładach mamy zazwyczaj do czynienia z tak zwaną *wolnością pozytywną*, czyli ‘wolnością do’. Prawostronną walencją tego ciągu jest nazwa czegoś pożądanego, w przeciwieństwie do *wolności negatywnej*, czyli ‘wolności od’²⁴, która przyłącza określenia jakiegoś niekorzystnego zjawiska, np.: wolność od pokus, przymusu itd. ‘Wolność do’ wiąże pojęcie omawianej wartości z działaniem – prawostronnie konotowany element jest zazwyczaj nazwą czynności. W analizowanych przykładach *wolność pozytywna* dotyczy takich kategorii, jak: wolność to swoboda działania (wolność do wyboru, realizacji planów itd.), życie w zgodzie ze sobą (wolność do bycia sobą, wyznawania swoich wartości itd.), możliwość decydowania o sobie (wolność

²³ W badaniach Lappo (2006) z 1990 r. takie rozumienie wolności pojawiło się wśród 17,02% ankietowanych, a z 2000 r. – wśród 11,95%.

²⁴ O wolności pozytywnej i negatywnej między innymi pisali: Berlin (1991) i Abramowicz (1993).

do podejmowania decyzji) i wyrażania siebie (wolność do głoszenia słowa, wyrażania opinii itd.). Z kolei *wolność negatywna* odnosi się do wolności rozumianej jako brak ograniczeń (wolność od przymusu, narzucania poglądów itd.).

Wolność jest niezwykle ważną wartością dla młodych ludzi, co pokazały badania ilościowe: wśród polskich studentów znalazła się na drugim miejscu (12,41%), zaś ukraińskich – na szóstym (5,19%). Studenci ukraińscy często podkreślali w swoich ankietach, że w obliczu wojny rosyjsko-ukraińskiej jeszcze bardziej docenili takie wartości, jak: *życie, zdrowie, rodzina i miłość*, które są dla nich najważniejsze.


Jeśli chodzi o sposób rozumienia pojęcia, można zauważyć, że choćby w zestawieniu z badaniami Iriny Lappo (2006) czy Małgorzaty Karwatowskiej (2008) różnice są niewielkie, choć z pewnością wymagałoby to bardziej szczegółowych badań. Widoczne są jednak nawiązania do sytuacji wojennej w definiowaniu, konotacjach semantycznych czy motywacjach wyboru wartości wśród ukraińskich studentów, co wyraźnie pokazuje, że kształtowanie się znaczenia pojęcia często uzależnione jest od warunków historycznych. W wypowiedziach cudzoziemców przewija się wyraz tęsknoty do wolności, która jest nietrwała i krucha. Jeśli chodzi o dane statystyczne dotyczące frekwencji kategorii semantycznych: dla osób obu narodowości najważniejsze jest rozumienie wolności jako braku ograniczeń. Polacy najrzadziej utożsamiają analizowaną wartość z wyrażaniem siebie (10%). Z kolei Ukraińcy nie odnieśli wolności do życia w zgodzie ze sobą (0%).

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M., 1993, *Wolność*, w: J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska (red.), *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Lublin, s. 147–155.
- Bańko M. (red.), 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Bartmiński J., 2007, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Berlin I., 1991, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Warszawa.
- Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego* [on-line], <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/wolnosc;5517405.html> [24.03.2023].
- Fleischer M., 2003, *Stabilność polskiej symboliki kolektywnej*, w: J. Bartmiński (red.), *Język w kręgu wartości*, Lublin, s. 107–143.
- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków.
- Karwatowska M., 2008, *Wolność czy samowola? O „wolności” i jej granicach w wypowiedziach uczniów szkół średnich*, „Studia Pragmalingwistyczne 5. Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej”, s. 103–116.

- Kominek A., 2018, *Językowy obraz wolności w pismach ks. Franciszka Blachnickiego*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze. Poznań Linguistic Forum”, nr 35–36, s. 33–43. <http://doi.org/10.14746/psj.2018.3>
- Lappo I., 2006, *Wolność*, w: J. Bartmiński (red.), *Język. Wartości. Polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Lublin, s. 63–67.
- Majer-Baranowska U., 2004, *Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce*, „Etnolingwistyka – rozprawy i analizy”, t. 16, s. 85–109.
- Mariański J., 1995, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin.
- Pelcowa H., 2014, *Wolność i niepodległość w systemie wartości mieszkańców wsi*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. LX, s. 219–233.
- Pisarek W., 2002, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków.
- Piowarski W., 1993, *ABC katolickiej nauki społecznej. Cz. 1. (Wprowadzenie, podstawy, kierunki)*, Pelplin.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1999, *Słownik języka polskiego [SJPSz]*, Warszawa.
- Żmigrodzki P. (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, [on-line], <https://wsjp.pl/haslo/podglad/5486/wolnosc> [24.03.2023].

Piotr Kajak¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7760-1395>

CO BYŁO PIERWSZE – JAJKO CZY KURA, CZYLI ROZWAŻANIA CHRONOLOGICZNE NAD POCZĄTKAMI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ŁODZI I WARSZAWIE

Streszczenie: Niniejszy tekst to przyczynek do historii warszawskiej i łódzkiej glottodydaktyki polonistycznej, a także kontynuacja badań historycznych nauczania języka polskiego jako obcego, zwłaszcza związanych z wczesnym okresem powojennym, z odniesieniami do sytuacji w międzywojniu. Okazją jest nie tylko siedemdziesięciolecie ośrodka łódzkiego, ale także blisko sto lat, które upłynęły od otwarcia pierwszego na odrodzonym Uniwersytecie Warszawskim lektoratu języka polskiego dla cudzoziemców. Autor rewiduje dotychczasowe ustalenia, przedstawiane we wcześniejszych publikacjach, a także odkrywa nowe fakty dotyczące obu ośrodków.

Słowa kluczowe: Polonicum, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, historia nauczania języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka polonistyczna

WHICH CAME FIRST, THE CHICKEN OR THE EGG? – CHRONOLOGICAL REFLECTIONS UPON THE BEGINNINGS OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN LODZ AND WARSAW

Abstract: The following text is not only a contribution to the history of teaching Polish as a foreign language in Warsaw and Lodz, but also further historical research on Polish

¹ p.kajak@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

glottodidactics, especially in the first years after the Second World War, and in the interwar period. Not only does it mark the 70th anniversary of University of Lodz's center, but also almost 100 years of the first Polish class held for foreigners at the revived University of Warsaw.

Keywords: Polonicum, University of Warsaw, University of Lodz, the history of teaching Polish as a foreign language, Polish glottodidactics

Winien jestem czytelnikom pewne wyjaśnienie wstępne. Mimo iż w niniejszym artykule pozwalam sobie na krytykę Badaczy, którzy zajmowali się i zajmują historią nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo), to czynię to, zachowując najwyższy szacunek dla pionierów badań historycznych. Doskonale rozumiem, z jakimi zmagali się wyzwaniem i jak ciężko było im zrekonstruować wydarzenia z przeszłości, której zazwyczaj nie traktuje się należycie, gdy stanowi teraźniejszość. Którą puścili z dymem naziści, powodując ogromne braki w archiwach, niejednokrotnie uniemożliwiające odtworzenie ciekawych szczegółów. Którą po wojnie próbowali modelować komuniści, wywołujący przy okazji rozmaite mechanizmy obronne w ludziach (i tworzonych przez nich dokumentach) częstokroć oznaczanych etykietką 'wroga ludu'.

Podjęmuję wszelkie możliwe starania, by moja krytyka była konstruktywna. Dążę do ustalenia faktów i do doprecyzowania fragmentów naszej wspólnej glottodydaktycznej historii. Ale opisując polonistyczne glottodzieje, odnajduję nowe źródła, nowe detale – które uzupełniają także to, co sam napisałem wcześniej. Świadom jestem tego, iż moje własne ustalenia teraz prezentowane już niedługo będą wymagały aktualizacji i przepisania uwzględniającego nowe odkrycia². To mówiąc, składam najgorętsze podziękowania ekspertom, którzy przetarli naszemu środowisku badawczy szlak historyczny. O wiele łatwiej jest pracować odwołując się do ocalonej pamięci, nawet jeśli czasem płała ona figle (por. np. Kulczycka-Saloni i in. 1964; Lewandowski 1971, 1985; Rohozińska i in. 2006; Wielkiewicz-Jałmużna 2008; Dąbrowska 2018; Duralska, Guzek 2019; Miodunka 2020a, 2020b).

Dzięki ustaleniom Anny Dąbrowskiej wiemy, że tradycja zorganizowanego, systematycznego nauczania jpjo sięga XVI wieku. Szkoły różnego szczebla prowadziły działalność w następujących miastach: Wrocław (kształcenie rozpoczęto jeszcze przed 1560), Toruń (od 1568), Gdańsk (od 1589), Elbląg (od

² Odwołuję się do wstępnych ustaleń, które przedstawiłem w swoim tekście *Zanim powstało Polonicum. Przyczynek do historii warszawskiej glottodydaktyki polonistycznej* (Kajak 2021). Stanowią one dla mnie, z oczywistych względów, swoisty kościół. Wiele kwestii rozwijam, dzięki kolejnym odkryciom faktograficznym

1604), Kijów (od 1658), Królewiec (od początku XVII w.), Halle (od 1703), Lipsk (od 1696), Frankfurt nad Odrą (od 1718), Berlin (od 1797) i inne (Dąbrowska 2018, s. 21).

Innymi ośrodkami na świecie, w których prowadzono nauczanie jpjo przed 1918 r., były: w Stanach Zjednoczonych – Berkeley, University of California (od 1901); Nowy Jork, Columbia University (od 1905); University of Chicago (od 1905); University of Notre Dame (od 1909); we Francji (od 1916) – École Nationale des Langues Orientales Vivantes w Paryżu (Dąbrowska 2018, s. 24)³.

Zapewne listę tę da się wzbogacić dzięki dalszym poszukiwaniom, jednakże powyższy spis pokazuje, że w dwu pierwszych okresach nauczania jpjo wyodrębnionych przez Dąbrowską (Dąbrowska 2018, s. 19), tj. w: 1) XVI–XVIII w. oraz 2) XIX w. do r. 1918 prowadzono na świecie (i na ziemiach polskich pod zaborami) lektoraty jpjo, także mimo tego, iż w latach 1795–1918 nie istniało państwo polskie. Państwo polskie, które byłoby w stanie niezależnie i odpowiedzialnie zarządzać językiem polskim⁴, czyli upowszechnić go w świecie i wykorzystywać jako składową czegoś, co współcześnie określamy mianem dyplomacji publicznej i kulturalnej. Właśnie z tego względu skupiam się w swoich badaniach na kolejnych okresach zaproponowanych przez Dąbrowską: 3) latach 1918–1939 oraz 4) czasie po 1945 r. Odrodzona Rzeczpospolita, a także Polska w okresie tzw. ludowym (mimo uzależnienia od Związku Radzieckiego), były w stanie skutecznie promować polszczyznę wśród cudzoziemców, osiągając w tej materii znaczące sukcesy. Moim zdaniem okres czwarty powinien zamknąć się w latach 1945–1989, gdyż w III Rzeczpospolitej zarówno krajowe ośrodki akademickie (dzięki którym temat nauczania jpjo w ogóle zaistniał i które doprowadziły do powstania dyscypliny naukowej – glottodydaktyki polonistycznej), jak i instytucje państwowe zyskały nowe możliwości, wynikające z pełnej autonomii politycznej oraz ogólnego rozwoju cywilizacyjnego ludzkości. Władysław Miodunka (Miodunka 2020a i 2020b) proponuje, by na okres po II wojnie światowej patrzeć następująco: a) 1950–1992 (podokres, w którym językoznawstwo polonistyczne jest stosowane do nauczania jpjo w coraz większym zakresie); b) 1993–2003 (podokres, w którym kształtuje się dzisiejsza glottodydaktyka polonistyczna); c) 2004 do dziś (podokres, w którym glottodydaktyka polonistyczna opiera się na standardach europejskich).

³ École Nationale des Langues Orientales Vivantes w Paryżu od roku 1971 nosi nazwę Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Związany z tą uczelnią w latach 1916–1922 Zygmunt Lubicz-Zaleski (późniejszy profesor UW i stały delegat polskiego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego we Francji), był wcześniej wykładowcą języka polskiego i kultury polskiej także w École des Hautes Études Sociales (1914–1916).

⁴ Korzystam z bardzo celnego określenia Adama Pawłowskiego z Uniwersytetu Wrocławskiego, używanego przez badacza w wielu wystąpieniach publicznych.

Zgadzam się z propozycją Miodunki, jednakże postuluję, by daty określające pierwszy podokres zmienić – na 1948–1992. Z moich (Kajak 2021) dotychczasowych ustaleń wynika, że o ile w czasie okupacji i w latach 1946–1948 na Uniwersytecie Warszawskim nie było żadnego lektoratu języka polskiego dla cudzoziemców, to już w roku akademickim 1948/49 odbywały się pierwsze na UW powojenne zajęcia jpjo (dwie godziny tygodniowo, w trymestrze jesiennym, zimowym i wiosennym), prowadzone przez prof. zw. dr. Witolda Doroszewskiego. W kolejnym roku akademickim (1949/50) Doroszewski ponownie był lektorem jpjo na Wydziale Humanistycznym UW (znowu dwie godziny tygodniowo, ale już w systemie dwusemestralnym), natomiast w r. 1950/51 obowiązki lektorskie (6 godzin tygodniowo – w godzinach ustalanych ze słuchaczami) przejęła uczennica Doroszewskiego, dr Halina Kurkowska (z d. Kwiatkowska).

Rok 1950 pojawił się w badaniach Miodunki, gdyż to właśnie wtedy na studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim przybyli pierwsi stypendyści (siedem osób, w tym Xiao Huimin) wysłani do Polski z „nowych” Chin. Data ta jest znana w środowisku specjalistów zajmujących się jpjo, jednakże niewiele informacji dotyczących pobytu Chińczyków w Polsce znajdujemy w dotychczasowych pracach naukowych. Ja sam postawiłem tezę (Kajak 2021, s. 29), iż wspomniana siódemka mogła trafić na lektorat Kurkowskiej (1950/51). Nie potwierdziły tego badania Agnieszki Jasińskiej z Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Okazuje się, że lektorami pracującymi (na pewno w latach 1950–1952) z pierwszymi polonistami z Państwa Środka byli: Halina Śmiśniewicz (-Andrzejewska; sinolożka), Jolanta Tabaczyńska (-Tubielewicz; japonistka, późniejsza profesor UW) i Roman Retman (anglista; późniejszy profesor ontaryjskiego University of Guelph)⁵. Xiao Huimin i koledzy wzięli udział w kursie przygotowawczym, najprawdopodobniej prowadzonym w ramach Uniwersyteckiego Studium Przygotowawczego na UW, którego podstawowym zadaniem było szybkie przygotowanie do studiów nie tylko polskiej młodzieży ze środowiska robotniczego i wiejskiego (zgodnie z planem władzy ludowej), ale także uczestników działań podziemnych, konspiracyjnych bądź innych osób niemogących się edukować ze względu na okupację.

W przyszłości należy przyjrzeć się dziejom USP UW, które na pewno istniało już przed 1950 r. i, co wynika z mojego dotychczasowego przeglądu dokumentów źródłowych, w tamtym czasie nie było jedynym takim ośrodkiem w kraju. Tak mogłoby wynikać np. z *Rozporządzenia Ministra Szkół Wyższych i Nauki z dnia 15 września 1951 r. w sprawie utworzenia studiów*

⁵ Agnieszka Jasińska pracowała w Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (2000–2005) i w Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (2014–2018). W fazie przygotowania znajduje się jej praca pt. *Korzenie chińskiej polonistyki są w Warszawie (z Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego)*.

przygotowawczych w niektórych szkołach wyższych⁶, które weszło w życie z dniem ogłoszenia (ale z mocą od dnia 1 września 1951 r., unieważniając wcześniejsze przepisy, wprowadzone kilka tygodni wcześniej). Na jego podstawie utworzono studia przygotowawcze na uniwersytetach: Wrocławskim, Jagiellońskim, Łódzkim, Poznańskim, Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Mikołaja Kopernika w Toruniu; na Politechnikach: Warszawskiej, Gdańskiej i Śląskiej w Gliwicach; w Szkole Inżynierskiej w Szczecinie, w Wyższej Szkole Ekonomicznej w Katowicach oraz w Wyższej Szkole Rolniczej w Olsztynie. Właściwszym wyrazem byłoby nie ‘utworzono’, a raczej ‘przekształcono’ czy ‘zmodyfikowano’. Na kursy przygotowujące do studiów mogli trafiać pojedynczy słuchacze urodzeni poza Polską. Oferowano im zajęcia z języka polskiego dla cudzoziemców, ale zazwyczaj (poza Uniwersytetem Warszawskim) bez świadomości, że rozpoczyna się swoisty nowy rozdział w historii polonistyki⁷.

Dzieje Uniwersyteckiego Studium Przygotowawczego UW dotychczas nie były przedmiotem zainteresowania glottopolonistycznego. Tradycje nauczania jpjo przynależą do spuścizny Wydziału Polonistyki, sięgającej dwudziestolecia międzywojennego, niezależnie od instytucjonalnego przypisania warszawskiej polonistyki – części Wydziału Filozoficznego, Humanistycznego, Filologicznego czy też odrębnego bytu. Dodatkowo Uniwersytet Warszawski nie przykładał aż takiej wagi, poza wspomnianymi Chińczykami, do grup cudzoziemskich (np. koreańskich) kierowanych przez polskie władze państwowe w latach 1945–1956 na różne kursy przygotowawcze i praktyki, ze względu na politykę międzynarodową radzieckiego hegemonu. Z badań Patryka Pleskota wynika, że tego typu kształcenie nie objęło tylko Koreańczyków, których wysyłano (między innymi) na Uniwersytet Łódzki – o tej grupie piszę poniżej. Należy jednak przypomnieć za Pleskotem, że „liczbowa charakterystyka studentów-obcokrajowców uczących się na terenie Warszawy i Polski w okresie stalinizmu przysparza poważnych trudności ze względu na niekompletność (i niekomplementarność) źródeł. Możemy posługiwać się jedynie wrywkowymi i niepełnymi danymi” (Pleskot 2012, s. 13–14). Osób kierowanych na różne kursy przygotowawcze i praktyki bardzo często nie traktowano jako skierowanych bezpośrednio na polskie uczelnie i dlatego nie były one uwzględniane we wszystkich statystykach Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych XX w. (Pleskot 2012, s. 15).

Z dotychczasowych badań na temat nauczania jpjo na Uniwersytecie Łódzkim wiemy, że tradycja ośrodka łódzkiego sięga wczesnych lat 50. XX wieku.

⁶ Dz.U.1951.48.355.

⁷ Zasygnalizowana kwestia wymaga dalszych badań, które najprawdopodobniej przesuną w czasie nasze dotychczasowe branżowe ustalenia dotyczące powojennych początków nauczania jpjo na wielu krajowych uczelniach, zawarte m.in. w pracach Przemysława Gębala (2014, np. s. 24–25) i Władysława Miodunki (2020).

Głównym punktem odniesienia jest tu monografia pt. *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ (1952–2002)*, której autorką jest Dorota Wielkiewicz-Jałmużna (Wielkiewicz-Jałmużna 2008). W pracy tej autorki, a także w artykułach m.in. Witolda Dembowskiego (Dembowski 1970), Bogusława Rakowskiego (Rakowski 2010) i Bożeny Ostromęckiej-Frażczak (Ostromęcka-Frażczak 2010), pojawia się informacja, że w 1952 r. grupa 132 północnych Koreańczyków rozpoczęła kursy w Studium Przygotowawczym UŁ, w przyspieszonym tempie przysposabiającym polską młodzież robotniczo-chłopską do nauki na uczelni wyższej.

Dotychczas przyjmowano, że dzieje nauczania jppo w ośrodku łódzkim rozpoczęły się w 1952 r. Najbardziej znanym promotorem tej tezy był Jan Lewandowski, który w monografii pt. *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce* napisał, że historia nauczania jppo w ramach studiów przygotowawczych dla cudzoziemskich kandydatów na studentów rozpoczęła się w 1952 r. Wtedy to przyjechała do naszego kraju pierwsza zorganizowana grupa młodzieży koreańskiej, „która przed rozpoczęciem studiów kierunkowych uczestniczyła w specjalnym kursie przygotowawczym z zakresu języka polskiego i wiedzy o Polsce” (Lewandowski 1985, s. 20). Przypis do tego stwierdzenia (Lewandowski 1985, s. 40) odsyła do tekstu Franciszka Lewickiego pt. *Studenti koreańscy przybyli na studia do Polski* (Lewicki 1952) oraz do pracy Witolda Dembowskiego pt. *Wybrane zagadnienia z historii Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim* (maszynopisu powielonego przygotowanego w Łodzi w 1980 r.). Tekst Lewickiego to relacja ze spotkania autora, studenta mieszkającego w warszawskim akademiku przy pl. Narutowicza, z 19-osobową grupą studentów koreańskich, „bohaterów Koreańskiej Armii Ludowej, którzy po opanowaniu języka polskiego rozpoczną studia w Warszawie i Krakowie” (Lewicki 1952, s. 3). Nie pada tam ani jedno słowo o Uniwersytecie Łódzkim. Nie możemy mówić o żadnym nieporozumieniu językowo-tłumaczeniowym, bo w komunikacji uczestnikom spotkania pomógł język rosyjski – posługiwali się nim i przyjezdni, i przedstawiciele uczelni goszczącej, tj. UW.

Badania Patryka Pleskota, przeprowadzone na dokumentach archiwalnych z zasobów Archiwum Akt Nowych w Warszawie i Wydziału Nauki i Szkolnictwa Wyższego Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, wskazują, że grupa 123-osobowa Koreańczyków podjęła naukę jppo w Łodzi w **sierpniu 1953 r.** (Pleskot, s. 14–15). Potwierdza to Anna Diniejko w tekście *O polsko-koreańskich kontaktach naukowych, kulturalnych i literackich* (Diniejko 2013, s. 164–165). Bardzo prawdopodobne jest, że grupa 132-osobowa zamieniła się w 123-osobową (bądź odwrotnie) na skutek pomyłki sprawozdawcy. Przegląd dokumentacji archiwalnej pokazuje, że ktoś dość swobodnie wpisał sierpień 1953 r. w porządek roku akademickiego 1952/53. Na tym etapie badań

stwierdzam, że jeśli początki nauczania jpjo w ośrodku łódzkim chcielibyśmy związać z tą liczną grupą, to należałoby glottopolonistyczne jego dzieje rozpocząć w roku 1953. Z drugiej strony jest możliwe, że Koreańczycy faktycznie pojawili się w Łodzi już w 1952 r., jednakże zdecydowanie mniej licznie.

Nie jest problemem dla historyka nauczania jpjo rzecz kolejna, mianowicie ustalenie właściwej nazwy ośrodka łódzkiego. Dla przykładu warto prześledzić zmiany nazw warszawskiego Polonicum: 1) Biuro Kursu Wakacyjnego UW (1956), 2) Biuro Międzynarodowych Kursów Wakacyjnych UW (w latach 1956–1958), 3) Biuro Międzynarodowych Kursów UW dla Sławistów (1958–1961), 4) Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (1961–1975), 5) Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (1975–2005), 6) Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum (od 2005 r.). Biuro Kursu Wakacyjnego UW zmieniło się w stałe Biuro Międzynarodowych Kursów Wakacyjnych UW jesienią 1956, jednakże w wielu źródłach podaje się – i czynił to m.in. założyciel, Stanisław Frybes (Frybes 1962, s. 143) – że BMKW UW rozpoczęło swoją działalność 1 stycznia 1957 r. Głównym powodem jest to, iż pierwszego dnia 1957 r. BMKW UW zastąpiło rozwiązany Komitet Współpracy Kulturalnej z Zagranicą, agendę rządową powstałą w roku 1950, zaopatrującą zagranicznych lektorów i polonistów w wydawnictwa (obowiązki te przejęło Biuro właśnie). Sama nazwa ‘Polonicum’ pojawiła się, zdaniem Wojciecha Jekiela (Jekiel 1997, s. 22)⁸, w 1960 r. Tymczasem w protokołach Rady Naukowej Biura Międzynarodowych Kursów UW dla Sławistów nazwę tę po raz pierwszy spotykamy na początku roku akademickiego 1961/62⁹, a w „Biuletynie Polonistycznym” – w numerach 4/10 i 4/13 z roku 1961¹⁰. I zapewne konkretnego momentu pojawienia się nazwy „Polonicum” nie da się ostatecznie ustalić, bo najważniejszych świadków

⁸ Wojciech Jekiel, razem z Cezarym Rowińskim, byli pierwszymi etatowymi wykładowcami Polonicum (od jesieni 1960 r.). Kolejnymi byli Teresa Garnysz (-Kozłowska), Witold Cienkowski (oboje od jesieni 1961 r.) i Teresa Iglíkowska (od jesieni 1964 r.). Zanim uzyskano pierwsze etaty, wszelkie polonistyczne działania osób formalnie zatrudnionych w innych katedrach traktowano jako prace zleczone.

⁹ Dopiero w protokole zebrania Rady Naukowej z 2 października 1962 r. pojawia się punkt: *Plan prac Polonicum na rok 1962/63*.

¹⁰ Informacja zapowiadająca kurs wakacyjny, zawierająca ramowy program – podano adres Biura Kursu: „POLONICUM, Warszawa 64, Uniwersytet” (*Kurs Uniwersytetu Warszawskiego dla sławistów* 1961, s. 86). W drugim tekście czytamy, że „na Uniwersytecie Warszawskim utworzone zostało Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, używające nazwy Polonicum. Polonicum kontynuuje i rozwija działalność prowadzoną poprzednio przez Biuro Międzynarodowych Kursów Uniwersytetu Warszawskiego dla Sławistów”; następnie znajduje się spis ówczesnie prowadzonych prac instytucji kierowanej przez Stanisława Frybesa (*Studium języka i kultury polskiej dla cudzoziemców na Uniwersytecie Warszawskim* 1961, s. 85–89).

epoki (Jekiela, Rowińskiego, Frybesa i innych) nie ma już z nami. Ale nawet gdyby żyli, to czy pamiętaliby dokładnie fakty tak ulotne? Możliwe, że w gronie ludzi związanych z warszawskim ośrodkiem – uczących, planujących i organizujących, taka nazwa pojawiła się nieformalnie? Jak wiemy, od pomysłu do aktu prawnego bądź innego wiążącego dokumentu droga jest daleka.

W przypadku łódzkim bezsporny jest fakt, iż na pewno od 1953 r. uczy się jppo instytucjonalnie: najpierw w Studium Przygotowawczym (ogólnym, dla młodzieży wszelakiej), a następnie – od 1958 r. – w Studium Przygotowawczym zajmującym się tylko cudzoziemcami i ich kształceniem w zakresie jppo. 1961 r. to czas, gdy oba studia – to łódzkie i to warszawskie – uzyskują nowy status na skutek decyzji Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego¹¹. Z protokołów Rady Naukowej Biura Międzynarodowych Kursów UW dla Sławistów wiemy, że kierownik Frybes już 1 marca 1960 r. informował członków Rady o ministerialnych planach przekształceniowych¹². Wiele miesięcy zajęło Ministerstwu wprowadzenie wszelkich zmian, co nie dziwi, jeśli weźmiemy pod uwagę ówczesny kontekst polityczny. Ważne dla wszystkich uczących się jppo było to, iż od roku akademickiego 1961/62 na studentów nałożono obowiązek uczęszczania na lektoraty jppo. Zatem jeśli w dowolnej uczelni studiowali długoterminowi słuchacze, należało zapewnić im lektoraty jppo. Organizowano je zazwyczaj w ramach już istniejących uczelnianych studiów/szkół języków obcych. Ośrodki takie, jak Polonicum i łódzkie Studium zyskały zaś etaty, środki i siedziby – by móc skupić się na wyznaczonych zadaniach. Niezależnie od tego, czy etatów i środków było dość (wiemy, że nie było), skończył się etap prowizorycznych działań prowadzonych w czasie obu semestrów roku akademickiego. Co ciekawe, tego typu prowizorkę tolerowano (zapewne ze względu na sytuację ekonomiczną odbudowującego się ludowego państwa), równocześnie perfekcyjnie i wystawnie organizując kursy wakacyjne. Niewątpliwie wpływała na to „jakość” sierpniowo-wrześniowych kursantów, którzy stanowili elitę sławistyczną i polonistyczną świata.

¹¹ Zarządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego (nr DUE-I-3a/15/61) z dn. 11 maja 1961 r., w sprawie powołania Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Warszawskim, weszło w życie 1 czerwca 1961 r.

¹² W protokole zebrania Rady Biura Międzynarodowych Kursów Uniwersytetu Warszawskiego dla Sławistów, odbytego 1 marca 1960 r., zapisano punkt „Perspektywy rozwoju Biura związane z planami Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego”. Doc. dr S. Frybes (kierownik Biura Kursów) omówił sprawę przekształcenia Biura Kursów UW dla Sławistów w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców. Wniosek o przekształcenie Biura w Studium, podpisany przez rektora Stanisława Turskiego, ma datę 24 maja 1960 r. Na zebraniu Rady Biura Międzynarodowych Kursów Uniwersytetu Warszawskiego dla Sławistów, odbytym 25 października 1960 r., przedstawiono koncepcję nowej nazwy Biura, która miała brzmieć: Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców.

Intrygujące jest pytanie postawione przez Bogusława Rakowskiego (Rakowski 2010): dlaczego Koreańczyków skierowano do Łodzi? Dopóki nie odnajdziemy w archiwach stosownych dokumentów, możemy spróbować odpowiedzieć następująco: bo Łódź miała zostać stolicą nowej Polski; bo Warszawa była zniszczona i jeszcze przez długie lata wszyscy przybywający do niej mieli ogromne problemy z zakwaterowaniem; bo te problemy dotyczyły także domów studenckich (a raczej ich braku). Warunki w akademikach były koszarne, o czym czytamy i w cytowanej wyżej pracy Pleskota, i np. we wspomnieniach Yi Lijun (Yi 2010).

Ważna jest także kolejna rzecz, którą odnotowałem w swych dotychczasowych badaniach: nie istnieją dokumenty, w których mówiłoby się o konkurencji między Warszawą a Łodzią. Wydaje się, że oba ośrodki rozumiały, na czym powinny się skupić – na skutek decyzji władz centralnych. Poza tym wszyscy koncentrowali się na własnych problemach: lokalowych, etatowych, a także tych związanych z coraz to nowymi obowiązkami.

Wspomniane wyżej tradycje UW w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców (bo określeń ‘język polski dla cudzoziemców’, ‘lektor języka polskiego dla cudzoziemców’ i ‘lektorat języka polskiego dla cudzoziemców’ używano¹³ w dwudziestoleciu międzywojennym i w interesujących nas latach po II wojnie światowej) łączą się z działaniami warszawskich polonistów i slawistów, przynależących do seminariów, katedr lub instytutów wchodzących w skład Wydziału Filozoficznego (1915–1927), Wydziału Humanistycznego (1927–1951), Wydziału Filologicznego (1951–1968), przekształconego w Wydział Filologii Polskiej i Słowiańskiej (1968–1975), wreszcie w 1975 r. – przemianowanego na Wydział Polonistyki.

W trymestrze zimowym roku akademickiego 1925/26, rozpoczętym 8 stycznia 1926 r., uruchomiono lektorat języka polskiego dla cudzoziemców¹⁴, który poprowadził dr Witold Doroszewski (1899–1976), starszy asystent

¹³ Najprawdopodobniej po raz pierwszy na Uniwersytecie Warszawskim (por. *Skład uniwersytetu i spis wykładów na rok akademicki 1926–1927, 1926*).

¹⁴ Jak się wydaje, był to pierwszy lektorat języka polskiego dla cudzoziemców w II Rzeczypospolitej. Nie chcę jednak stawiać jeszcze takiej tezy. W spisach wykładów i osób zatrudnionych na uniwersytetach: Jagiellońskim, Poznańskim, Stefana Batorego w Wilnie i Jana Kazimierza we Lwowie nie było ani lektoratów tego typu, ani lektorów, ani asystentów oddelegowanych do prowadzenia tego typu zajęć. Możliwe, że lektoraty jpjo proponowano i przeprowadzano, ale nie uwzględniono w wykazach. Trzeba także pamiętać, że w państwie, którego obywatele do niedawna przynależeli do trzech sąsiadujących imperiów, były potrzebne zajęcia integrujące i włączające, zatem tu i ówdzie w pierwszych latach po I wojnie światowej pojawia się na uczelniach przedmiot „Język polski”. Nie można także zapominać o licznych mniejszościach narodowych i religijnych obecnych w Rzeczypospolitej. Dość powiedzieć, że na UW studentami Marii Rudzińskiej na kursach języka polskiego dla cudzoziemców byli także studenci teologii prawosławnej.

(1924–27) w Seminarium Języka Polskiego, kierowanym przez prof. Stanisława Szobera. Doroszewski, **pierwszy w historii odrodzonego Uniwersytetu Warszawskiego lektor jpjo**, nauczał do jesieni 1927 r., kiedy to wyjechał na dwuletnie stypendium do Paryża, do École Nationale des Langues Orientales Vivantes. Studiował tam slawistykę, fonetykę eksperymentalną i językoznawstwo ogólne, gdzie także – w roku 1928/29 – zdobywał doświadczenie jako tzw. lektor zagraniczny (rozwinęte potem w roku 1936/37, spędzonym w Stanach Zjednoczonych na University of Wisconsin-Madison). Po powrocie do kraju i do UW jesienią 1929 r. Doroszewski nie wrócił do nauczania jpjo (poza sytuacją powojenną). Został najpierw zastępcą profesora języka polskiego, a w lipcu 1930 r. – profesorem nadzwyczajnym języka polskiego. Jego podopieczni i wychowankowie zostawali lektorami języka polskiego dla cudzoziemców, od końca lat 20. do lat 70. (i późniejszych) XX w., budując prestiż naszego zawodu. Co ciekawe, Doroszewski w swoim życiorysie nie wspominał zbyt często o pracy lektora jpjo. Odnalazłem tylko jeden taki dokument, spisany w 1930 r. Jak słusznie spostrzegł Stanisław Dubisz (w rozmowie nt. Witolda Doroszewskiego), przez kilka dekad dydaktyki jpjo nie oddzielano od dydaktyki języka polskiego (jako ojczystego)¹⁵. Wykładowcy ‘zajmujący się nauką’ traktowali uczenie języka polskiego cudzoziemców jako dodatkowe, bardzo często lukratywne zajęcie (zwłaszcza w czasach PRL-u) i nie uważali, że stanowi ono coś więcej niż tylko działanie dydaktyczne. Wielu krajowych lektorów było asystentami lub starszymi asystentami, których nie zaliczano ni do grona ‘prawdziwych’ wykładowców uniwersyteckich. Często byli słabo opłacani i nieetatowi, wykonywali zadania, których nie podejmowali się profesorowie. Wyjątkiem byli profesorowie obejmujący katedry języka polskiego na zagranicznych uczelniach. Musieli oni zajmować się wszystkim, o czym doskonale wie każdy glottodydaktyk, którzy nauczał jpjo w ośrodkach akademickich poza Polską. Potencjał dyplomatyczny nauczania jpjo odkrywano stopniowo, także ze względu na relatywnie niewielką liczbę wykładowców i lektorów oraz studentów. Dopiero okres po 1989 r., a zwłaszcza po 2004 r. to czas ogromnego zainteresowania Polską i polskością. Nie ulega wątpliwości, że gdyby nie wybuch II wojny światowej, glottodydaktyka polonistyczna rozwinęłaby się znacznie szybciej, w tempie zbliżonym do tempa rozwoju refleksji nt. tzw. większych języków.

Lektoraty jpjo na UW do 1939 r. prowadzili po Doroszewskim dr Halina Świdarska (-Koneczna), dr Maria Rudzińska (-Froelichowa) i mgr Wiktor Godziszewski. Nie byli oni, rzecz jasna, jedynymi lektorami działającymi w dwudziestoleciu międzywojennym. Należy wspomnieć także o lektorach nauczających polszczyzny w ramach Kursów Wakacyjnych o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców (w latach 1931–1939), organizowanych przez Polską Komisję Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej (Commission Internationale

¹⁵ Por. przypadek Jana Bilińskiego z Uniwersytetu Poznańskiego, którego wspominam dalej.

de Coopération Intellectuelle – CICI) Ligi Narodów na zlecenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W 1931 r. byli to dr Henryk Oesterreicher i dr Zdzisław Stieber (z Uniwersytetu Jagiellońskiego); w 1933¹⁶ – dr Jerzy Kapliński i dr Halina (Świdorska-) Koneczna (z Uniwersytetu Warszawskiego¹⁷); w 1934 – dr Maria Patkaniowska (-Corbridge) i doc. Halina Koneczna (odpowiednio: z UJ i UW); w 1935 – dr Maria Patkaniowska i mgr Henryk Friedrich (odpowiednio: z UJ i UW); w 1936 – dr Maria Patkaniowska, mgr Henryk Friedrich i dr Zofia Korwin-Piotrowska (odpowiednio: z UJ, UW i École Nationale des Langues Orientales Vivantes); w 1937 r. – dr Zofia Korwin-Piotrowska (ENdLOV), dyr. Jan Biliński (dydaktyk języka polskiego z Uniwersytetu Poznańskiego), pani Stanisława Krzyżańska¹⁸ i dr Henryk Friedrich (UW); w 1938 – dr Józef Sadło¹⁹ (Uniwersytet w Dijon); w 1939 – dr Józef Sadło (Dijon) i dr Apolonia Junosza-Załużka (-Strömberg; Uniwersytet w Uppsali).

Warto przypomnieć – gdyż przez lata powtarzano niezweryfikowane informacje dotyczące tych letnich przedsięwzięć – że I (‘próbny’) Kurs Wakacyjny o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców zorganizowano w Krakowie w 1931 r. (korzystano z infrastruktury Uniwersytetu Jagiellońskiego; kierownikiem naukowym kursu był prof. Tadeusz Lehr-Spławiński). II Kurs odbył się w 1932 r. w Warszawie i Gdyni (dzięki zaangażowaniu Uniwersytetu Warszawskiego; kierownikiem naukowym kursu był prof. Marceli Handelsman). III Kurs, w 1933 r., także przeprowadzono w Warszawie (ponownie za sprawą UW i kierownika naukowego, prof. Handelsmana). IV Kurs, w 1934 r., zorganizowano w Krakowie, Warszawie i Gdyni (wspólnym przedsięwzięciem UJ i UW kierował znowu Handelsman). V Kurs, w 1935 r., to ponownie Kraków i Warszawa (kolejne wspólne przedsięwzięcie UJ i UW; kierownikami naukowymi byli prof. Roman Dyboski w części krakowskiej i prof. Marceli Handelsman w części warszawskiej). Na VI Kursie, w 1936 r., przeprowadzonym w Krakowie i Warszawie, powtórzono rozwiązania przyjęte w roku 1935 (jedyną zmianą było dodanie do składu kierowniczego prof. Juliana Krzyżanowskiego z UJ do części krakowskiej). Kurs VII, w 1937 r., odbył się w Krakowie (UJ), Poznaniu (UP) i Warszawie (UW; kierownikami naukowymi byli: prof. Handelsman, a także prof. Zdzisław Jachimecki z UJ i prof. Stefan Błachowski z Uniwersytetu Poznańskiego). Kurs VIII, przeprowadzony w 1938 r. w Krakowie, Warszawie i Poznaniu, powielił sprawdzony model z roku 1937. Kurs IX, w 1939 r., w Krakowie i Warszawie, przeprowadzono w zmienionej, udoskonalonej formule. MWRiOP przekazało organizację Polskiemu Instytutowi

¹⁶ Nie odnalazłem informacji dotyczących lektoratów dla cudzoziemców na kursie w 1932 r.

¹⁷ Jerzy Kapliński wkrótce wyjechał jako lektor jppo do Estonii.

¹⁸ Nie udało mi się odnaleźć informacji nt. tej wykładowczyni.

¹⁹ Najprawdopodobniej Józef Sadło był jedynym lektorem prowadzącym zajęcia w obu grupach przez 6 tygodni.

Współpracy z Zagranicą. Dyrektorami poszczególnych fragmentów Kursu zostali prof. Zdzisław Jachimecki (Kraków), prof. Marceli Handelsman (Warszawa), prof. Stefan Błachowski (Zakopane). Nie wiemy, czy organizatorzy byli zadowoleni ze wprowadzonych zmian, bo doskonale rozwijającą się inicjatywę przerwała katastrofa wojenna²⁰.

I ('próbny') Kurs Wakacyjny o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w Krakowie w 1931 r. zorganizowano dzięki Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, bez wsparcia UW. Istotne uzupełnienie sił kadrowych UJ stanowił prof. Roman Pollak z Uniwersytetu Poznańskiego, jednakże był on wychowankiem UJ. To właśnie Roman Pollak jest jedną z najważniejszych historycznie osób (jeśli nie najważniejszą!) kładących fundamenty promocji jpjo w świecie. Obszarem, który stanowił podstawę jego zainteresowań i działań, była przede wszystkim Italia. Jako delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Włochy podjął w ciągu lat 20. i 30. ogrom inicjatyw, dzięki którym w międzywojniu rozkwitła polonistyka włoska, a następnie wspaniale funkcjonowała w okresie powojennym. Zawiadywał m.in. polonistyczną katedrą Uniwersytetu 'La Sapienza' w Rzymie (1923–1929), równolegle prowadził wykłady na innych uczelniach. Potrafił przyciągnąć znakomite osoby zafascynowane Polską, których wychowankowie przyczynili się do pogłębienia zainteresowania polszczyzną i polskością.

Rozpoznając potrzeby włoskich polonistów i sławistów, wczesną jesienią 1927 r. Roman Pollak przekazał Ministerstwu WRiOP „projekt wakacyjnego kursu dla Włochów znających dostatecznie język polski”²¹. Po przewrocie majowym 1926 r. Włochy uważano za ważnego partnera międzynarodowego i starano się zintensyfikować kontakty dwustronne, w tym akcje kulturalne i inne służące zbliżeniu obu narodów, zwłaszcza ludzi nauki i kultury (Piskurewicz 1995).

Warto dodać na marginesie, że późną jesienią 1927 r. – możliwe, że także za sprawą 'włoskiego' pomysłu Pollaka – poruszono kwestię organizacji wakacyjnych kursów dla szerszej publiczności zagranicznej. Projekt tego typu zgłosił na posiedzeniu Polskiego Biura Uniwersyteckiego prof. Gustaw Przychocki z Uniwersytetu Warszawskiego (filolog klasyczny; kilka miesięcy później został rektorem UW). Działo się to 10 grudnia 1927 r., a zebrani powołali nawet stosowny komitet organizacyjny w składzie: prof. Gustaw Przychocki, prof. Marceli Handelsman i prof. Oskar Halecki²² (historyk z UW). Mimo planów nie udało się zorganizować kursu w 1929 r. (*Sprawozdanie z posiedzenia Polskiego Biura Uniwersyteckiego...* 1927).

²⁰ Powyższe informacje podaję na podstawie programów Kursów Wakacyjnych o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców – ich spis znajduje się w bibliografii.

²¹ Por. List R. Pollaka do G. Mavera (nr 15) z 1 listopada 1927 r. (Judkowiak 2013, s. 76).

²² Więcej nt. pracy Oskara Haleckiego w Międzynarodowej Komisji Współpracy Intelktualnej Ligi Narodów można przeczytać w pracach Andrzeja M. Brzezińskiego (m.in. Brzeziński 2010).

Dzięki Romanowi Pollakowi MWRiOP częściowo sfinansował **pierwszy w odrodzonej Rzeczpospolitej kurs wakacyjny kultury polskiej dla cudzoziemców we wrześniu 1928 r.**²³ w Zakopanem. Podkreślmy: zorganizowany i kierowany przez Pollaka – delegata MWRiOP na Włochy. Dużą pomocą służył profesorowi Uniwersytetu Poznańskiego dyrektor Muzeum Tatrzańskiego w Zakopanem, folklorysta Juliusz Zborowski. Organizacyjnie Pollaka wspierali także Giovanni Maver (ojciec chrzestny polonistyki włoskiej) i – epizodycznie – prof. Antoni Sas Korczyński z Uniwersytetu Poznańskiego (chemik, italoofil)²⁴.

Nie można zapominać, że Kursy Wakacyjne (1928, 1931–1939) stanowiły nieodzowne uzupełnienie lektoratów zagranicznych, prowadzonych w różnych ośrodkach na świecie. Ich kondycja była różnaita, jednakże z upływem lat państwo polskie żywiej interesowało się losem slawistik i polonistik, starając się przeznaczać (zwłaszcza w końcu lat 30.) większe środki na wsparcie profesorów, lektoratów i lektorów.

Badając dzieje nauczania jpjo w świecie, ustaliłem, że do grona lektorów polszczyzny dla cudzoziemców w międzywojniu należeli (zapewne m.in.): [doc.] Abele, Claude Backvis, Józef Birkenmajer, Czesław Biszyński, Władysław Bobek, Waław Borowy, Mieczysław Brahmer, Alfons Bronarski, Stanisław Brzeziński, Antonina Brzozowska (d. Kolberg), Helena Chełmińska, J. Chojkówna, Edward Cros, Adolf Černý, Wanda De Andreis Wyhowska, Adam Egiejman, Maryla Falk (Falkówna), Władysław Floryan, Zbigniew Folejewski, Stefan Glixelli, Waław Godlewski, Tadeusz Gostyński, Irena Griffiths, Józef Hamm, [pan] Herman, J. (?) Kieszkowski, Maria Kosko (Koskówna), Zofia Kozarynowa-Gawrońska, Antoni Kulen-Sławeński, Zygmunt Łakociński, Zygmunt Markiewicz, Papierkowski, Waław Parkot, Mieczysław Piszczkowski, Jerzy Pogonowski, Roman Pollak, Prądzyński, Helena Reybekiel, William J. Rose, Stanisław Rospond, Waław Sanicki, Franciszka Sawierska (?), Iza (Izydora Horowicz-) Šaunová, Władysław Szabliński, Szeftel, Zofia (Gąsiorowska-) Szmydtowa, Helena Szwejkowska, Marian Szykowski (?), Józef Andrzej Teslar, Józef Trypućko, Bohumil Vydra, Zygmunt Lubicz-Zaleski, Zbigniew Załęski, Miroslav Zelenka; prawdopodobnie także: Manfred Kridl i Julian Krzyżanowski; również – wcześniej wymienieni: Jan Biliński, Witold Doroszewski, Henryk Friedrich, Maria Froelichowa (d. Rudzińska), Wiktor Godziszewski, Apolonia Junosza-Zańska (-Strömberg), Jerzy Kapliński, Halina Koneczna (d. Świdarska), Zofia Korwin-Piotrowska, Stanisława Krzyżńska, Henryk Oesterreicher, Maria Patkaniowska (-Corbridge), Józef Sadło, Zdzisław Stieber.

²³ Jednym z pierwszych polonistycznych badaczy, którzy po latach przypomnieli o tym wydarzeniu, był Jan Ślaski (por. Ślaski 2007, s. 255).

²⁴ Na kursie zakopiańskim nie było lektoratów jpjo. Więcej o tym przedsięwzięciu piszę w artykule *Zakopane 1928 – pierwszy w historii wakacyjny kurs kultury polskiej...* (Kajak 2023).

Przedstawione przeze mnie fakty dowodzą, że powojenna sytuacja nauczania jppo stanowiła swoisty powrót do przeszłości – w znacznym stopniu zniszczonej. Zniszczonej, ale jednak zachowanej. Tradycja nauczania jppo przetrwała, bo przetrwali ludzie i pamięć o dziele tych, którzy stali się ofiarami totalitaryzmów, m.in.: Stanisław Frybes (Sprawiedliwy wśród Narodów Świata; uczeń i przyjaciel Juliana Krzyżanowskiego), Maria Straszewska (ps. konspiracyjny Emma, bohaterka Szarych Szeregów, najbliższa współpracowniczka Aleksandra Kamińskiego; jej mistrzem był Wacław Borowy), Roman Pollak (którego przyjaźń z Giovannim Maverem wytrzymała koniec świata), Mieczysław Brahmer, a także – Witold Doroszewski (mistrz Mieczysława Szymczaka i innych polonistycznych autorytetów). Dlatego na pytanie postawione w tytule: „co było pierwsze – jajko czy kura?” – odpowiadam: to zależy.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński A. M., 2010, *Oskar Halecki – sekretarz Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej Ligi Narodów (1922–1924)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, R. 55, nr 1, s. 7–35.
- Dąbrowska A., 2018, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jppo) – spojrzenie diachroniczne*, w: A. Achtelik, K. Graboń (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 15–43.
- Dembowski W., 1970, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców*, w: A. Kłoskowska (red.), *Uniwersytet Łódzki (1945–1970)*, Łódź, s. 197–198.
- Diniejko A., 2013, *O polsko-koreańskich kontaktach naukowych, kulturalnych i literackich*, „Azja-Pacyfik”, t. XVI, s. 158–183.
- Duralska D., Guzek A.K. (red.), 2019, *Poczet dziekanów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego wraz z kroniką zdarzeń w latach 1915–2018*, Warszawa.
- Frybes S., 1962, *Sprawozdanie z działalności Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców*, „Roczniki Uniwersytetu Warszawskiego 1959–1961”, t. II, s. 143–152.
- Gębał P., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Jasińska A., *Korzenie chińskiej polonistyki są w Warszawie (z Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego)* – w przygotowaniu.
- Jekiel W., 1997, *Czterdzieści lat kursów języka polskiego dla cudzoziemców na Uniwersytecie Warszawskim*, w: B. Janowska i J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą. Tom I*, Warszawa, s. 21–25.
- Judkowiak B. (red.), 2013, *Roman Pollak – Giovanni Maver. Korespondencja (1925–1969)*, Poznań.
- Kajak P., 2021, *Zanim powstało Polonicum. Przyczynek do historii warszawskiej glottodydaktyki polonistycznej*, w: G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa, s. 11–33.

- Kajak P., 2023, *Zakopane 1928 – pierwszy w historii wakacyjny kurs kultury polskiej (i języka polskiego) dla cudzoziemców*, w: P. Potasińska (red.), *Wiele dalekich rejsów. Kultura polska dla cudzoziemców*, Warszawa (w przygotowaniu).
- Kulczycka-Saloni J., Jakubowski J.Z., Libera Z., Frybes S., Grabowska M. (red.), 1964, *Z dziejów polonistyki warszawskiej*, Warszawa.
- Kurs Uniwersytetu Warszawskiego dla slawistów*, 1961, „Biuletyn Polonistyczny”, nr 4/10, s. 84–86.
- Lewandowski J., 1971, *Analityczna bibliografia nauczania języka polskiego jako obcego w PRL (1945–1970)*, Warszawa.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Lewicki F., 1952, *Studenci koreańscy przybyli na studia do Polski*, „Po prostu. Studenckie czasopismo społeczno-literackie”, nr 3 (166) z 17 stycznia 1952 r., s. 3.
- Miodunka W.T., 2020a, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część I: Polszczyzna i Polacy w świecie w latach 1918–1939*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 7–25. <http://doi.org/10.33896/PorJ.2020.1.1>
- Miodunka W.T., 2020b, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018. Część II: Polszczyzna i Polonia w świecie w latach 1944–2018*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 7–28. <http://doi.org/10.33896/PorJ.2020.2.1>
- Miodunka W.T., 2022, *Rozwój ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1952–2021*, w: S. Cygan, M. Marczevska, K. Ostrowska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniami*, Kielce, s. 15–26.
- Ostromęcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 19–27.
- Piskurewicz J., 1995, *Ośrodki upowszechniania nauki polskiej we Włoszech 1918–1939*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, R. 40, nr 2, s. 57–70.
- Pleskot P., 2012, *Zagraniczni studenci w stalinowskiej Warszawie*, w: P. Pleskot (red.), *Cudzoziemcy w Warszawie (1945–1989)*, Warszawa, s. 13–26.
- Rakowski B., 2010, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (1958–2008)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 9–17.
- Rohozińska E., Skura M., Piasecka A. (red.), 2006, *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Szkół Wyższych i Nauki z dnia 15 września 1951 r. w sprawie utworzenia studiów przygotowawczych w niektórych szkołach wyższych*, Dz.U.1951.48.355.
- Skład uniwersytetu i spis wykładów na rok akademicki 1926–1927*, 1926, Warszawa.
- Sprawozdanie z posiedzenia Polskiego Biura Uniwersyteckiego, 10.12.1927*, 1927, Archives UNESCO, IICI, C.II.16.
- Studium języka i kultury polskiej dla cudzoziemców na Uniwersytecie Warszawskim*, 1961, „Biuletyn Polonistyczny”, nr 4/13, s. 85–89.

- Ślaski J., 2007, *Giovanni Maver i padewskie początki polonistyki uniwersyteckiej we Włoszech*, „Postscriptum”, nr 1 (53), s. 251–258.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź.
- Yi L., 2010, *W przyjaźni polsko-chińskiej rozkwitła moja młodość*, w: J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski (red.), *Chiny w oczach Polaków. Państwo – społeczeństwo – kultura. Księga jubileuszowa z okazji 60-lecia nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chińską Republiką Ludową*, Gdańsk, s. 203–210.
- Zarządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dn. 11 maja 1961 r., w sprawie powołania Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Warszawskim, nr DUE-I-3a/15/61.

Programy kursów wakacyjnych

- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1934 r.*, 1934, Warszawa.
- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1935 r.*, 1935, Warszawa.
- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1936 r.*, 1936, Warszawa.
- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1937 r.*, 1937, Warszawa.
- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1938 r.*, 1938, Warszawa.
- Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w 1939 r.*, 1939, Warszawa.
- Program. Kurs Wakacyjny o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w Warszawie i Krakowie 31.VII–26.VIII 1933*, 1933, Warszawa.

REDAKTOR INICJUJĄCY
Sylvia Mosińska

KOREKTA TECHNICZNA
Wojciech Grzegorzczak

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2023
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.11246.23.0.Z

Ark. druk. 27,125

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77