

# A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**31  
2024**

*Przemiany glottodydaktyki  
polonistycznej*

pod redakcją  
**Beaty Grochali  
i Michaliny Biernackiej**

A c t a  
Universitatis  
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**31  
2024**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW

31  
2024

*Przemiany glottodydaktyki  
polonistycznej*

pod redakcją  
**Beaty Grochali**  
i **Michaliny Biernackiej**

 **WYDAWNICTWO**  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO  
ŁÓDŹ 2024

 **C O P E**  
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 Dziwired* (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 Eстера 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 Gebal* (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 Lublinie), *dr Li Yanan* (Beijing Foreign Studies University, Pekin)

RECENZENCI

*doc. PhDr Irena Bogoczova* (Uniwersytet Ostrawski), *prof. dr hab. Dorota Brzozowska* (Uniwersytet Opolski),  
*dr Iryna Bundza* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki), *dr Sophia Butko* (Uniwersytet Charkowski im. Wasyla Karazina), *prof. Andrea de Carlo* (Uniwersytet w Neapolu „L'Orientale”),  
*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 Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab. Anna Majewska-Tworek*  
(Uniwersytet Wrocławski), *dr hab. Bartłomiej Maliszewski* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
w Lublinie), *prof. UMCS Agata Małyśka* (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), *prof. dr hab. Marta Wójcicka*  
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *assoc. prof. Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublinie)

KOREKTA TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*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](mailto:glotto@uni.lodz.pl)

E-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: [kpocudz@uni.lodz.pl](mailto:kpocudz@uni.lodz.pl), <http://repozytorium.uni.lodz.pl>



*Profesor Grażynie Zarzyckiej*

w podziękowaniu za wszystkie lata  
pełnienia funkcji Redaktor Naczelnej  
„Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”



# Spis treści

## PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

- Beata Grochala, Michalina Biernacka**, Przemiany glottodydaktyki polonistycznej ..... 11
- Beata Grochala**, (Lingwa)kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – refleksje o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości ..... 21

## KULTURA A PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

- Grażyna Zarzycka**, Interkulturowe i lingwakulturowe warstwy opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie*. Wgląd w proces czytania tekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego ..... 29
- Monika Válková Maciejewska**, Płeć w języku, płeć w stylu. Proza Zyty Rudzkiej na kursach języka polskiego lub/i literatury dla obcokrajowców ..... 49
- Tomasz Gęšina**, Katowice i powieść kryminalna. Wykorzystanie *Tylko martwi nie klamią* Katarzyny Bondy na zajęciach języka polskiego jako obcego ..... 61
- Barbara Łukaszewicz**, Treści kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomach B2–C2 ..... 73
- Marzena Wawrzeń**, Badanie treści (między)kulturowych podręcznika *Razem po polsku* z wykorzystaniem autorskiej matrycy analitycznej ..... 91
- Natalia Tsai**, Motivation or delusion: Taiwanese university students' reasons for learning (?) Polish ..... 103



<b>Tomasz Wegner</b> , <i>Jak brzmi lato?</i> Piosenki na lektoracie języka polskiego jako obcego dla chińskich studentów.....	135
<b>Michalina Biernacka</b> , Podejście działaniowe a rozwój (nie tylko) cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego – na przykładzie spektaklu „Pieśń lasu” .....	147
<b>Anna Gałęziowska-Krzystolik, Maria Czempka-Wewióra</b> , Kultura wysoka na kursach języka polskiego jako obcego. Kilka uwag praktycznych .....	171

## JĘZYK A PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

<b>Emilia Sztabnicka-Gradowska</b> , Młodzi Ukraińcy o polskiej grzeczności .....	183
<b>Iwona Dembowska-Wosik</b> , <i>Europejski System Opisu Kształcenia Językowego</i> a pisownia polska jako obca na poziomach A1–C2 .....	209
<b>Edyta Wojtczak</b> , Zespołowe tworzenie i negocjowanie znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego.....	225
<b>Patrycja Kownacka</b> , „Szybkie randki” i inne techniki doskonalenia swobodnego wypowiedzania się w języku polskim (na przykładzie „Rozmówek polsko-polskich”).....	243
<b>Bartłomiej Maliszewski</b> , O sposobach utrwalania czasu przeszłego w zbiorze ćwiczeń <i>Gramatyka z kulturą. Przez osoby</i> .....	263
<b>Maciej Szott</b> , Przemiany w języku i ich odzwierciedlenie w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego. Analiza serii <i>Hurra!!! Po polsku</i> oraz <i>Polski, krok po kroku</i> pod kątem obecności form języka włączającego .....	283
<b>Wioletta Hajduk-Gawron, Joanna Przyklenk</b> , Język polski jako obcy w Republice Korei – nowa seria podręczników (2019–2022) .....	295
<b>Maria Magdalena Nowakowska</b> , <i>Z ekologią na ty</i> w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.....	315

---

**JĘZYKI SPECJALISTYCZNE A PRZEMIANY  
GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ**

- Kamila Kubacka**, *Czy to panią/pana boli?* – nauczanie języka polskiego medycznego studentów na poziomach A1–A2 ..... 325
- Joanna Kaźmierczak, Rafał Maćkowiak**, Nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie biologii ..... 349
- Agnieszka Jasińska**, Programy nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich – stan obecny i propozycje na przyszłość..... 367
- Katarzyna Jachimowska**, Dwujęzyczność bimodalna CODA jako przykład badań interdyscyplinarnych ..... 379

\*\*\*

- Grażyna Zarzycka**, *Niestrudzony. Wspomnienie o Profesorze Władysławie Mioduncie (1945–2024)*..... 391



## PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

*Beata Grochala*<sup>1</sup>, *Michalina Biernacka*<sup>2</sup>



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



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

## PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na ogólne przemiany, jakim podlegała glottodydaktyka polonistyczna, po wyodrębnieniu się w charakterze subdyscypliny. Koncepcje porządkujące dotychczasowy sposób myślenia o jej celach i przedmiocie badań, a także rozwój poszczególnych obszarów badawczych zaowocowały jej przeobrażeniami czy zwrotami w nowych, inspirujących kierunkach. Odniesiono się również do wybranych wydarzeń przełomowych, które miały lub mogą mieć na nią istotny wpływ. W centrum jej rozkwitu postawiono jej reprezentantów, którzy – podejmując aktualne i współcześnie ważne problemy badawcze – bezpośrednio kształtują jej nowy wizerunek w nauce.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, kierunki rozwoju, przemiany

<sup>1</sup> [beata.grochala@uni.lodz.pl](mailto: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.

<sup>2</sup> [michalina.biernacka@uni.lodz.pl](mailto: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.



## CHANGES IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** The aim of this article is to draw attention to the general changes that teaching Polish as a foreign language underwent after its emergence as a subdiscipline. The concepts organizing the current way of thinking about its goals and research subject, as well as the development of individual research areas, have resulted in its transformations or turns in new, inspiring directions. Reference was also made to selected breakthrough events that had or may have a significant impact on it. Its representatives were placed at the center of its development. They directly shape its new image in science by addressing current and important contemporary research problems.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, development directions, changes

### 1. WSTĘP

„Rosnący prestiż naukowy glottodydaktyki polonistycznej jest rezultatem wysiłku grupy krajowych i zagranicznych badaczy, którzy w kilkunastu ostatnich latach tworzyli prace naukowe o tematyce glottodydaktycznej.”

(Zarzycka 2017, s. 57)

Jak wspomina Grażyna Zarzycka, rozwój i autonomizacja glottodydaktyki polonistycznej, zyskanie szacunku środowiska naukowców (którzy przez lata traktowali dydaktykę języków obcych jedynie jako metodykę nauczania albo jako gałąź językoznawstwa stosowanego), wynika z wykazania przez glottodydaktyków, że jest to nauka z własnymi celami, paradygmatem, metodologią i o własnej, niepowtarzalnej refleksji oraz perspektywie oglądu interesujących ją obszarów badawczych. Uważamy więc, że nie ma już potrzeby zapewniania o tym, że jest ona samodzielną i interdyscyplinarną czy może transdyscyplinarną dyscypliną naukową (por. Grucza 2007; Jaroszewska 2014; Miodunka 2016; Biernacka, Grochala 2023), której przedmiotem dociekań jest proces nauczania i uczenia się języków nieprymarnych (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Dakowska 2014; Gębal 2019) wraz z krzewieniem polskiej kultury w kraju i poza jego granicami (Janowska 2021, s. 24) wśród użytkowników języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego. Stwierdzamy to jako fakt, któremu ze względu na dotychczasowe osiągnięcia naukowców nie da się zaprzeczyć<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Nie da się także na łamach krótkiego artykułu wyliczyć ani wszystkich osiągnięć, ani nawet wszystkich ośrodków czy badaczy, którzy współcześnie zajmują się naukowo, teoretycznie, empirycznie i modelotwórczo, glottodydaktyką polonistyczną. W tym miejscu wspominaemy więc jedynie, że reprezentują oni głównie najważniejsze polskie, glottodydaktyczne ośrodki akademickie, przyczyniając się do rozwoju dyscypliny. Dołączają do nich liczni badacze zagraniczni, pracujący na polonistykach w różnych zakątkach świata.

Potwierdzeniu stawianej tezy służyć ma przyjrzenie się jednemu z elementów, które o tym zaświadczać, a więc przemianom, jakim nauka ta ulegała przez ostatnie lata. Samodzielnie funkcjonująca dyscyplina rozwija się bowiem wielotorowo, wykształca różne subdyscypliny, aparat pojęciowy i terminologiczny. Zewnętrzne wpływy są dla niej inspiracją, jednak wypracowuje też indywidualne, związane z aktualnymi potrzebami, obserwowalne kierunki rozwoju.

## 2. PRZEMIANY REFLEKSJI GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Glottodydaktyka polonistyczna kształtuje się już ponad trzydzieści lat, wobec czego można zauważyć jej przemiany, definiowane przez WSJP jako „uzyskanie przez (...) coś zupełnie nowych cech niż posiadane poprzednio”. Trudno już dzisiaj postawić znak równości pomiędzy glottodydaktyką a metodyką nauczania, jeśli rozumie się dzielące je cele, m.in. poznawcze vs. aplikatywne. Nie da się również skrytykować jej odrębności, skoro analizuje, opisuje i wyjaśnia zjawiska związane z nauczaniem i uczeniem się języka polskiego jako nieooczystego, korzystając z istniejących teoretycznych i empirycznych metod badawczych, lecz i wprowadzając oraz rozpowszechniając nowe, dla siebie charakterystyczne. Patrzy ona na cały proces z własnej perspektywy (nie po prostu psychologicznej, pedagogicznej czy językoznawczej), a także szerzy wiedzę i pozwala z niej skorzystać praktykom w codziennej pracy zawodowej. Prowadzone na całym świecie badania mają charakter zarówno poprzeczny, jak i podłużny, osadzone są w metodologii jakościowej, ilościowej i mieszanej, dotyczą wszystkich omawianych w literaturze aspektów, cechuje je różnorodność ujęć, oczywiście związana z (co najmniej) interdyscyplinarnością tej nauki.

Przede wszystkim wyraźnie widać, że jej rozwój przebiega w różnych kierunkach i prowadzi badaczy do poszerzania wiedzy dotyczącej składowych (różnych) koncepcji układu glottodydaktycznego. Przedmiotem badań od zawsze byli bowiem uczniowie i nauczyciele, a także sam język i metody nauczania, coraz częściej jednak stają się nimi także warunki kształcenia, polityka edukacyjna czy kontekst społeczny (por. różne koncepcje, np. Waldemara Pfeiffera z 2001 roku). Także kształcenie nauczycieli, typy uczących się, rodzaje szkół czy wielojęzyczna rzeczywistość edukacji językowej (Gębał 2019), czyli nowe elementy modelu zaproponowane przez Przemysława E. Gębała, rozbudowują sposób myślenia glottodydaktyków o ważne dla współczesnego świata kolejne cele (Janowska 2021), zyskują zainteresowanie badaczy i doczekują się analiz.

Przeobrażanie się myśli glottodydaktycznej owocuje również wyodrębnianiem się pól badawczych, a w związku z tym nieustającym specjalizowaniem się badaczy i koncentrowaniem na rozwijaniu poszczególnych subdyscyplin

(zob. różne podziały: Pfeiffer 2001; Gębal 2013; Miodunka 2016; Gębal, Miodunka 2020) czy zakresów badawczych (zob. ich korelację z poszczególnymi elementami modelu: Gębal 2019). Wyznaczone sposoby prowadzenia badań glottodydaktycznych, podkreślające samodzielność tej dyscypliny (Dakowska 2014), umożliwiają dokumentowanie zjawisk czy tworzenie teorii, syntez dotychczasowych osiągnięć oraz pogłębianie refleksji metaglottodydaktycznych. Wyodrębnienie różnych obszarów badawczych pozwala zaś na precyzyjne różnicowanie podejść metodologicznych i obserwowanie różnych celów badań związanych z językiem polskim jako obcym, drugim i odziedziczonym (por. Gębal 2016), a także formułowanie opisów synchronicznych vs. diachronicznych (Miodunka 2016), koncentrację na językach specjalistycznych czy języku edukacji (szkolnej), wreszcie badaniach kontrastywnych. Cztery główne obszary badawcze (zob. Gębal 2019), a więc przyswajanie języka, uczenie się języka, nauczanie języka i rozwój uczestników procesu nauczania/uczenia się języka (odpowiednio: obcego, drugiego, odziedziczonego) zaczynają się rozrastać, a badania o charakterze interdyscyplinarnym obejmować coraz więcej dyscyplin, np. neurobiologię, surdologopedię, geragogikę.

Niewątpliwym czynnikiem determinującym zmiany czy to w sposobie prowadzenia badań naukowych, czy to w ich aplikacji (sposoby nauczania, opracowywania materiałów dydaktycznych, propagowania kultury itd.) było pojawienie się dwadzieścia lat temu polskiego systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, a także ukonstytuowanie się podejścia propagowanego przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003; dalej: ESOKJ). Dziś dodać można do tego także uaktualnienie dokumentów proponowanych przez Radę Europy i wkroczenie do polskiej myśli glottodydaktycznej spostrzeżeń i wniosków zamieszczonych w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (2020; dalej: CEFR-CV). Choć wciąż nieprzetłumaczony na język polski, jest to dokument, który dostrzega coraz większa liczba badaczy. Zaczął być poddawany analizom, wnioski z niego płynące implikują współczesne badania naukowe, inspirują nowe wskazówki postępowania metodycznego.

W praktycznej odsłonie glottodydaktyki widać ponowne ukierunkowanie na potrzeby i cele uczących się (zmiennie w zmieniającym się nieustannie świecie), renegotjowanie dotychczasowych założeń czy przyglądanie się sposobom funkcjonowania uczniów i nauczycieli, także w kontekście komunikacji międzykulturowej i badań porównawczych. Badania poświęcone kulturze, które zaczęły się od podejścia faktograficznego, komunikacyjnego, zysały rys lingwakulturowy, następnie zaś zaczęto dostrzegać walory wielokulturowości i różnokulturowości, rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, nauczania międzykulturowego czy transkulturowego, aktywnego udziału w kulturze. Podobne przemiany charakteryzują sposoby zajmowania się językiem,

bowiem współcześnie nacisk kładziony jest na obserwację wielojęzyczności i różnojęzyczności, także w kontekście interkomprehensji i uwzględniania ich w procesie uczenia się i nauczania. Negocjowane na nowo są koncepcje zintegrowanego kształcenia językowego, a nawet pojęcie dwujęzyczności (i wielojęzyczności), które dotąd nieczęsto obejmowało zasięgiem choćby różne modalności (por. dwujęzyczność bimodalną). Ważnym aspektem szanowania tożsamości i doceniania różnorodności jest zwrot w kierunku edukacji inkluzyjnej, dostrzegania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizacji celów zrównoważonego rozwoju, wartości demokratycznych, pozytywnego podejścia do porównywania międzyjęzykowego i międzykulturowego, osiągnięcia dobrostanu przez wszystkich uczestników procesu nauczania/uczenia się. Uwagę wielu badaczy zwraca podejście działania, a coraz liczniejszym badaniom poddawane są traktowane dotąd z ostrożnością: strategie językowe/komunikacyjne/uczenia się/nauczania, działania językowe (wśród nich przede wszystkim mediacja), motywacje negatywne, realizacje specyficznych potrzeb językowych czy tematy tabu. Wszystkie te aspekty rozwijane są przez badaczy, co wyraźnie widać w proponowanych czytelnikom artykułach.

### 3. NOWOŚCI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Wymienione wyżej przykłady przemian, którym uległa glottodydaktyka polonistyczna, mają swoje odzwierciedlenie w artykułach znajdujących się w niniejszym numerze „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”. Ich autorzy przedmiotem badań uczynili różne, często dotychczas szczegółowo nieeksplorowane kręgi tematyczne, które jednak silnie wpisują się w potrzeby i kierunki rozwoju dyscypliny.

Tematem, wokół którego koncentruje się znacząca część artykułów, jest miejsce kultury w glottodydaktyce, choć może trzeba by już mówić o rozwoju glottodydaktyki kulturowej. To zagadnienie szczególnie bliskie prof. Grażynie Zarzyckiej, wieloletniej redaktor naczelnej naszego czasopisma, której dedykowany jest niniejszy tom. G. Zarzycka opublikowała w swojej długoletniej pracy naukowej liczne teksty podejmujące m.in. problematykę lingwakultury. Zamieszczony w tym numerze artykuł pokazuje praktyczny aspekt pracy z tekstem literackim na zajęciach jpjo, jak nazywa to sama autorka „zdarzenie czytelnicze (...), próbę wglądu w glottodydaktyczny proces czytania opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie*”. To szkic bardzo ważny nie tylko ze względu na pokazanie sposobu pracy z uczącym się języka polskiego jako obcego, ale także (a może przede wszystkim) przez wybór samego tekstu literackiego. Należy bowiem podkreślić, że omawiany utwór Tokarczuk



stanowi tzw. lekturę obowiązkową podczas cyklu kształcenia polonistycznego w szkołach średnich. Zaproponowany przez G. Zarzycką sposób pracy z tym opowiadaniem może być inspiracją dla nauczycieli języka polskiego jako rodzimego, zwłaszcza w aspekcie pracy z uczniem z doświadczeniem migracji kształcącym się w polskim systemie edukacyjnym.

Innemu tekstowi literackiemu poświęcony jest artykuł Moniki Válkovej-Maciejewskiej, dotyczący fragmentów prozy Zyty Rudzkiej i prezentujący propozycje ich wykorzystania na kursach języka polskiego jako obcego oraz w ramach filologii polskich jako obcych. Autorka koncentruje się na temacie zróżnicowania płciowego w polszczyźnie. Prezentuje ćwiczenia językowe i mediacyjne wpisujące się w socjokulturowe refleksje nad płciowością i rolami społecznymi kobiet i mężczyzn.

Tomasz Gęšina z kolei wskazuje na powieść kryminalną Katarzyny Bondy *Tylko martwi nie kłamią* jako materiał do wykorzystania na zajęciach z języka polskiego jako obcego na poziomie minimum B2. Koncepcja zajęć została zaplanowana zgodnie z zasadami kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym. Włączono do niej także aspekt realioznawczy związany z poznawaniem Katowic.

W kolejnym tekście Barbara Łukaszewicz kieruje uwagę na preferencje uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie C2 w zakresie zainteresowania kulturą polską, związanych z nią obszarów tematycznych, a także sposobów nauczania kultury na zajęciach oraz poznawania jej poza lekcjami języka polskiego.

Do treści nauczania w zakresie kultury odnosi się również Marzena Wawrzeń. Badaczka analizuje podręcznik *Razem po polsku* jako pomoc służącą rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W tym celu stworzyła własną siatkę analizy, dzięki której zbadała obecność komponentów międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej zgodnych z modelem Michaela Byrama oraz form zadań odnoszących się do metod i technik treningu międzykulturowego.

Aspekty kulturowe są także przedmiotem rozważań w tekście Natalii Tsai, która przedstawia motywację tajwańskich studentów do nauki języka polskiego. Autorka pokazuje, jak ważne jest pozytywne nastawienie do kultury danego obszaru językowego oraz znajdowanie podobieństw między kulturą rodzimą a polską.

Tomasz Wegner prezentuje zagadnienia komunikacji międzykulturowej przez pryzmat pracy z tekstami kultury popularnej. Opisuje projekt *Jak brzmi lato?*, w którym m.in. studenci chińscy analizowali polskie piosenki, interpretowali je, a następnie poszukiwali podobnych utworów w chińskiej kulturze popularnej, aby poddać je przekładowi na język polski.

Na tym tle ciekawie lokuje się tekst Michaliny Biernackiej, dotyczący realizacji projektu dydaktycznego, jakim było wystawienie przez studentów ukraińskich zaadaptowanej sztuki Łesi Ukrainki pt. *Pieśń lasu*, realizowanego

zgodnie z ideą podejścia ukierunkowanego na działanie. Autorka wskazała na pozytywny wpływ tego wydarzenia na rozwój natury poznawczej, międzykulturowej, intelektualnej, społecznej i emocjonalnej zaangażowanych uczestników.

Aspekt praktyczny glottodydaktyki kulturowej zaprezentowały Anna Gałęziowska-Krzystolik oraz Maria Czempka-Wewióra. Tekst ich autorstwa dotyczy działań dydaktycznych na kursach w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przybliżających cudzoziemcom polską kulturę narodową i dzieje Polski, ukazujące jej bogactwo i różnorodność, stanowiące wyzwanie intelektualne i przeżycie emocjonalne.

Druga grupa artykułów zogniskowana jest wokół tematów językoznawczych. Otwiera ją tekst Emilii Sztabnickiej-Gradowskiej prezentujący opinie młodych Ukraińców na temat polskiej grzeczności językowej. Z wypowiedzi Ukraińców wyłania się obraz Polaków, którzy są na co dzień uprzejmi i chętni do pomocy.

Iwona Dembowska-Wosik poświęciła swoje rozważania opisom kompetencji ortograficznej w ESOKJ, *Programach nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* oraz standardach wymagań egzaminacyjnych obowiązujących na państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Wskazała, które miejsca w charakterystyce poszczególnych poziomów wymagają doprecyzowania i uzupełnienia. Stworzyła także zbiór kryteriów, które powinny zostać uwzględnione w procesie rozbudowywania rozumienia kompetencji ortograficznej w dydaktyce języka polskiego jako obcego.

Kwestiom zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego przyjrzała się Edyta Wojtczak. Skoncentrowała się na opisie procesu konstruowania znaczenia, który prowadzi do wzajemnego zrozumienia się rozmówców oraz do efektywnego przekazywania intencji. Pokazała również, w jaki sposób zręczne posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może wspomóc uzgadnianie treści przekazu, a w związku z tym samą komunikację.

Z kolei Patrycja Kownacka omówiła różne sposoby doskonalenia swobodnego mówienia po polsku, ze szczególnym uwzględnieniem techniki „szybkich randek”, a także gier i narzędzi coachingowych wykorzystywanych w procesie uczenia się polszczyzny przez cudzoziemców. Artykuł pokazuje wartość tego typu działań w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej, leksykalnej i interkulturowej.

Bartłomiej Maliszewski w swoim tekście podejmuje problematykę nauczania form czasu przeszłego w grupach na niższych poziomach znajomości języka polskiego (od A1 do B1) w połączeniu z nauczaniem polskiej kultury. Autor prezentuje sposoby utrwalania czasu przeszłego w zbiorze bogato ilustrowanych ćwiczeń *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*.

Zagadnieniom etyki języka i komunikacji w zakresie najnowszych zjawisk w polszczyźnie w połączeniu z nauczaniem języka polskiego jako obcego swój tekst poświęcił Maciej Szott. Poddał weryfikacji dwie najpopularniejsze

serie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, tj.: *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski, krok po kroku*, pod kątem realizacji norm współczesnej polszczyzny inkluzywnej. Badanie objęło zarówno warstwę słowną, jak i szatę graficzną podręczników. W czasie analizy poszukiwano obecności włączających strategii językowych dla ośmiu wybranych grup językowo dyskryminowanych, tj.: kobiet, osób nieheteronormatywnych, niebinarnych, starszych, chorujących, z niepełnosprawnościami, a także o różnym kolorze skóry i pochodzeniu.

Wioletta Hajduk-Gawron oraz Joanna Przyklenk zaprezentowały serię podręczników powstałą w ramach projektu wspierającego edukację rzadkich języków obcych w Korei Południowej. Badaczki zwróciły uwagę na zainteresowanie współczesnej glottodydaktyki nauczaniem kontrastywnym, przybliżyły specyfikę podręczników kierowanych do odbiorców koreańskojęzycznych, swoje rozważania sytuując w szerszym kontekście historycznym i glottodydaktycznym.

Tekst Marii Magdaleny Nowakowskiej stanowi odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu zagadnienia ekologiczne zostały uwzględnione w wybranych podręcznikach ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego na poziomach A1–B2. Pod tym kątem dokonano przeglądu podręczników wydanych zarówno przed wprowadzeniem systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, jak i po nim oraz omówiono sposoby ewentualnego prezentowania w nich tematów z szeroko rozumianej ekologii.

Trzecia grupa tekstów koncentruje się wokół nauczania języków specjalistycznych. Otwiera ją artykuł Kamili Kubackiej poruszający kwestię definiowania specjalistycznego języka medycznego i nauczania go na poziomach A1–A2 w grupach wielonarodowościowych na lektoracie języka polskiego na uczelni medycznej. Omówiono w nim poszczególne etapy tworzenia kursu języka specjalistycznego, od profilu słuchacza będącego studentem anglojęzycznym i analizy jego potrzeb, po konkretne sposoby wprowadzania leksyki medycznej, niezbędnej na wczesnym etapie znajomości języka polskiego dla względnej swobody komunikacyjnej w kontakcie z pacjentem polskojęzycznym.

Joanna Kaźmierczak i Rafał Maćkowiak omawiają z kolei nauczanie specjalistycznego języka z zakresu biologii. W tekście zaprezentowano m.in. przewidywane efekty kształcenia w zakresie wszystkich sprawności językowych – słuchania, mówienia, czytania i pisanie oraz przedstawiono treści kształcenia w zakresie słownictwa, struktur językowych oraz specyficznych zwrotów, które należy wprowadzić podczas nauczania biologii w języku polskim.

O programach nauczania, jednak w bardziej ogólny sposób, traktuje również Agnieszka Jasińska. Badaczka dokonuje przeglądu literatury i stanu badań na temat stylu naukowego oraz języka polskiego do celów akademickich. Prezentuje także aktualną ofertę programową związaną z tym zagadnieniem

oraz propozycje na przyszłość. Zwraca uwagę na potrzebę umieszczania w pomocach dydaktycznych do nauczania języka polskiego do celów akademickich zadań rozwijających kompetencję słownikową w zakresie słownictwa specjalistycznego, gramatyczną dotyczącą składni tekstów naukowych oraz tę, która umożliwi tworzenie specjalistycznych gatunków.

Całość zamyka artykuł Katarzyny Jachimowskiej, stanowiący opis studium indywidualnego przypadku 55-letniej słyszącej kobiety, która wychowywała się w rodzinie niesłyszącej. Celem było określenie specyfiki dwujęzyczności osoby badanej, czyli wskazanie na aspekty, które mogą definiować tę dwujęzyczność, stanowić jej charakterystykę i wyróżniać ją na tle innych dwujęzyczności.

#### 4. KONIEC EPOKI


Rok 2024 w rozwoju polskiej glottodydaktyki polonistycznej wiąże się z nieoczekiwaną stratą, którą można wręcz nazwać końcem pewnej epoki. Środowisko polskich glottodydaktyków straciło mistrza, prof. Władysława T. Miodunkę, który nas od lat nieustająco inspirował, mobilizował do pracy i ukierunkowywał. Nie będzie chyba nieuzasadnione stwierdzenie, że oto właśnie jesteśmy świadkami momentu przemiany oblicza polskiej glottodydaktyki. Środowisko naukowców i praktyków znowu się jednak jednoczy, mając świadomość zmian, które czekają nas wszystkich. Do tego grona dołącza także redakcja „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” oraz pracownicy Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego – oddając w ręce czytelników 31. numer czasopisma myślimy o przyszłości i rozwoju glottodydaktyki, ale pamiętamy także o jej korzeniach i Mistrzach.

#### BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., Grochala B., 2023, *Cele i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej – rozważania na koniec 2023 roku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 9–19. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.01>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [03.01.2024].

- Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323514121>
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” VII, s. 52–66.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Grucza F., 2007, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, w: H. Kardela, T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, s. 12–24.
- Janowska I., 2021, *Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji*, w: I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 13–31.
- Jaroszewska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 56–73.
- Żmigrodzki P. (red.), *Wielki słownik języka polskiego (WSJP)*, [on-line], [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/15330/przemiana](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/15330/przemiana) [04.06.2024].

Beata Grochala<sup>1</sup>

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

## (LINGWA)KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – REFLEKSJE O PRZESZŁOŚCI, TERAŹNIEJSZOŚCI I PRZYSZŁOŚCI

**Streszczenie:** W 2004 roku Grażyna Zarzycka opublikowała artykuł *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w którym podkreśliła konieczność integracji języka i kultury oraz przedstawiła koncepcję lingwakultury Michaela Agara. Lingwakultura definiowana jest jako językowy obraz wartości, symboli i znaczeń charakterystycznych dla danej kultury. Publikacja G. Zarzyckiej była kluczowa dla rozwoju lingwakulturowego podejścia w polonistycznej glottodydaktyce, choć sama badaczka już wcześniej zajmowała się rolą kultury w nauczaniu języka polskiego, co ilustruje jej książka *Dialog międzykulturowy* z 2000 roku. Wraz z dynamicznym rozwojem glottodydaktyki polonistycznej powstały jej wewnętrzne podziały na subdyscypliny, w tym kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Grażyna Zarzycka jest uznawana za jedną z czołowych postaci w tej dziedzinie. Jej prace, w tym doktorat z 1998 roku i książka habilitacyjna z 2006 roku, odegrały istotną rolę w rozwijaniu badań nad lingwakulturą. Należy wspomnieć o jej roli redaktorki naczelnej czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, które przez wiele lat jednoczyło środowisko glottodydaktyczne i promowało rozwój tej dyscypliny. Dzięki jej zaangażowaniu czasopismo stało się ważnym forum dla badaczy i praktyków języka polskiego jako obcego.

**Słowa kluczowe:** lingwakultura, nauczanie języka polskiego jako obcego, Grażyna Zarzycka, kulturoznawstwo glottodydaktyczne

---

<sup>1</sup> [beata.grochala@uni.lodz.pl](mailto: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.

**(LINGUA)CULTURE IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – REFLECTIONS ON THE PAST, PRESENT AND FUTURE**

**Abstract:** In 2004, Grażyna Zarzycka published the article *Linguaculture – what it is, how to study it and ,open it up’*, in which she emphasised the need to integrate language and culture and presented Michael Agar’s concept of linguaculture. Linguaculture is defined as the linguistic representation of values, symbols, and meanings characteristic of a culture. The publication of G. Zarzycka was crucial for developing the linguacultural approach in Polish teaching foreign languages, although the researcher herself had already dealt with the role of culture in the teaching of Polish, as illustrated by her book *Intercultural Dialogue* from 2000. With the dynamic development of teaching Polish as a foreign language, its internal subdivisions into sub-disciplines have emerged, including cultural studies in teaching Polish as a foreign language. Grażyna Zarzycka is recognised as one of the leading figures in this field. Her work, including her 1998 doctoral dissertation and 2006 habilitation book, has been important in developing linguocultural studies. Mention should be made of her role as editor-in-chief of the journal “Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, which for many years united the teaching Polish as a foreign language community and promoted the development of the discipline. Thanks to her commitment, the journal has become an important forum for researchers and practitioners of Polish as a foreign language.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, linguaculture, Grażyna Zarzycka, culture in teaching Polish as a foreign language

W 2004 roku, czyli 20 lat temu, Grażyna Zarzycka opublikowała artykuł zatytułowany *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”* (Zarzycka 2004a). Wskazywała w nim m.in. na potrzebę łączenia języka i kultury, traktowania ich jako całości. Jako jedna z pierwszych osób, przybliżyła polskiemu odbiorcy koncepcję amerykańskiego badacza Michaela Agara (1994), nazwaną właśnie lingwakulturą (*linguaculture*). W tym ujęciu lingwakultura traktowana jest właśnie jako „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego” (Zarzycka 2004a, s. 436). Wspomniana publikacja G. Zarzyckiej stanowi swoiste „otwarcie” podejścia lingwakulturowego w glottodydaktyce polonistycznej. Nie jest to jednak debiut łódzkiej naukowczynie związany z rolą kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Należy wspomnieć o wydanej kilka lat wcześniej książce *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000) – była to jedna z pierwszych polskich monografii poświęconych interkulturowości. Badaczka stawia w niej m.in. pytanie, czym dialog z cudzoziemcem różni się od dyskursu podejmowanego przez osoby pochodzące z tego samego kręgu kulturowego – odpowiada na nie tak w sposób teoretyczny, prezentując bogatą literaturę, zwłaszcza anglojęzyczną, poświęconą temu zagadnieniu, jak i aplikacyjny, prezentując opisy zachowań społeczno-językowych studentów uczących się języka polskiego jako obcego.

Dynamiczny rozwój glottodydaktyki polonistycznej spowodował, że nie ma już wątpliwości związanych z naukowym charakterem tej gałęzi wiedzy. Jednak zgodnie z przebiegiem procesu kształtowania się dyscypliny naukowej, trzeba dziś mówić już o wewnętrznych podziałach glottodydaktyki polonistycznej na subdyscypliny. Ta naturalna kolej rzeczy dzieje się tu i teraz, a my jako przedstawiciele tak ukonstytuowanej przestrzeni badawczej, dokonujemy, i słusznie, podziałów zmierzających do jak najprecyzyjniejszego zmapowania przedmiotu naszych badań. Bez wątpienia bardzo prężnie rozwijającą się subdyscypliną jest (polonistyczne) kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Jak każdy sukces, także i ten ma wielu znamienitych ojców i wiele wspaniałych matek. Jest nią m.in. Grażyna Zarzycka, której wspomniane wyżej badania nad lingwakulturą przyczyniły się do rozwoju tej gałęzi glottodydaktycznego drzewa. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie korzeni badań lingwakulturowych, ich stanu obecnego oraz perspektyw w odniesieniu do nauczania języka polskiego jako obcego, zogniskowanych wokół działalności naukowej i dydaktycznej prof. Grażyny Zarzyckiej. Postać to dla glottodydaktyki szczególnie, zwłaszcza dla niniejszego czasopisma, którego była przez lata Redaktor Naczelna. Zastosowana metoda badawcza to przede wszystkim analiza filologiczna tekstu oraz metoda biograficzna.

Wspomniane we wstępie początki badań nad lingwakulturą wiązały się ściśle z jednej strony z polonistycznym wykształceniem prof. Grażyny Zarzyckiej, jej pracą w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, z drugiej zaś z odczuciem „bycia Innym” podczas pracy w Indiach w latach 1984–1985, a przede wszystkim jako profesor wizytujący w DePaul University w Chicago w latach 1993–1997 (stypendium Fundacji Kościuszkowskiej). Późniejszy doktorat (1998) napisany pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromeckiej-Frączak, opublikowany w 2000 roku nosi w sobie owe ślady lingwakulturowej inności, wynikającej ze wzmożonych kontaktów międzykulturowych, które w XX wieku dla Polaków nie były rzeczą oczywistą. Jak pisze G. Zarzycka, badanie lingwakultury to „wyszukiwanie miejsc kontaktowych między językiem a kulturą” (Zarzycka 2004a, s. 437). Tym poszukiwaniom badaczka poświęciła w głównej mierze swoje badania naukowe.

Nie sposób w tak krótkim tekście omówić wszystkich publikacji prof. G. Zarzyckiej. Z tego względu zaprezentowane zostaną jedynie wybrane, szczególnie ważne dla niniejszego tekstu, jak i całego tomu – ukazujące przemiany glottodydaktyki o nachyleniu lingwakulturowym. Piotr Kajak, przedstawiając glottodydaktykę polonistyczną i jej subdyscypliny, postuluje wyodrębnienie kulturoznawstwa glottodydaktycznego, zwracając przy tym uwagę, że podobną myśl prezentowali wcześniej inni badacze, między innymi Grażyna Zarzycka (Kajak 2020, s. 19). P. Kajak zwraca przy tym uwagę na trzy istotne teksty łódzkiej badaczki. Pierwszy, zatytułowany *Linguakultura polska – próba opisu (...)* (Zarzycka 2005c) stanowi uzupełnienie wspomnianego tekstu z 2004 roku



o kontekst polski. Badaczka prezentuje w nim po raz pierwszy projekt stworzenia *Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, który zawierałby zarówno hasła związane z tzw. kulturą wysoką, jak Adam Mickiewicz czy Fryderyk Chopin, jak i z kulturą popularną, codzienną – tu uwaga koncentruje się na kulturomach, o których mowa będzie w dalszej części niniejszego artykułu. Wróć teraz do tekstów, na które przy powoływaniu kulturoznawstwa glottodydaktycznego powołuje się P. Kajak. Kolejny, to książka habilitacyjna opublikowana 2006 roku. Podstawowym celem badawczym był opis debaty prasowej o cudzoziemcach toczącej się na łamach prasy polskiej w latach 1989–2003. To szczególnie ważny moment dla Polaków w postrzeganiu cudzoziemców – zmiany polityczne po 1989 roku, upadek bloku wschodniego spowodowały, że znacząco zmieniła się struktura demograficzna cudzoziemców przybywających do Polski, pojawiła się również możliwość coraz bardziej swobodnego podróżowania po świecie. Przełożyło się to na sytuację lingwakulturową i językowe sposoby opisu obcokrajowców, co G. Zarzycka zaprezentowała w swojej książce, która koncentruje się przede wszystkim na studentach Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców (SJPdC). Badaczka zaprezentowała w niej badania nad nazewnictwem cudzoziemców stosowanym zarówno w prasie ogólnopolskiej, jak i lokalnej (Zarzycka 2006). Swoistym preludium do tych badań był tekst opublikowany w 2005 roku w „Etnolingwistyce” dotyczący sposobów nominacji osób czarnoskórych (Zarzycka 2005a). Problematyka ta towarzyszyła także dalszym działaniom naukowym G. Zarzyckiej. W 2010 roku badaczka opublikowała tekst dotyczący incydentów krytycznych, które spotkały słuchaczy SJPdC UŁ. Zwróciła uwagę tak na charakter diagnostyczny i prewencyjny trudnych doświadczeń, jak i na możliwość ich wykorzystania, omówienia i przepracowania na zajęciach z języka polskiego w grupie międzykulturowej (Zarzycka 2010a).

W aspekcie lingwakulturowego spojrzenia na polszczyznę szczególnie istotne miejsce zajmują wspomniane już kulturomy, które definiuje się m.in. jako „ważne dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słowa kluczowe, charakteryzujące zarówno jej stosunek do tradycji, dziedziczonych wartości, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata” (Nagórko, Łaziński, Burkhardt 2004, s. XIX). Ich badanie zajmuje szczególne miejsce w dorobku naukowym G. Zarzyckiej. Naukowczyni wspólnie z Mirosławem Jelonkiewiczem z Uniwersytetu Warszawskiego stworzyła bowiem projekt *Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*. Pomysł na taką publikację narodził się na początku XXI wieku i został przedstawiony na konferencji Stowarzyszenia „Bristol” we Wrocławiu (zob. Dobesz, Jelonkiewicz, Zarzycka 2004). Szczegółowa koncepcja słownika, jego makro i mikrostruktura, indeks haseł oraz hasła przykładowe zostały przedstawione w książce *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (zob. Zarzycka 2004b; Zarzycka, Jelonkiewicz 2004). W publikacji

z 2008 roku G. Zarzycka zaprezentowała zawartość słownika i opisała przebieg prac nad jego powstawaniem podczas konwersatoriów glottodydaktycznych prowadzonych przez nią w Uniwersytecie Łódzkim (Zarzycka 2008). Jednym z kulturomów, opisanym przez naukowczynię z perspektywy glottodydaktycznej, jest Jan Paweł II. Badaczka zaprezentowała propozycje uniwersalnych, możliwych do wprowadzenia w każdej grupie studenckiej, niezależnie od przynależności religijnej uczących się, form prezentacji sylwetki papieża (Zarzycka 2011). Ciekawy aspekt stanowią także skrzydlate słowa oraz słowa klucze, które w perspektywie lingwakulturowej wielokrotnie opisywane były przez łódzką naukowczynię tak w aspekcie polskim, jak i obcojęzycznym (por. Zarzycka 2010b, 2015, 2019b, 2023). Badaczka wskazuje również na obecność elementów kultury wysokiej w nauczaniu polszczyzny jako języka nierodzimego i reaguje na wydarzenia ze świata kultury. Świadczy o tym m.in. seria artykułów zawierających propozycje wykorzystania tekstów Noblistki, Olgi Tokarczuk (Zarzycka 2022, 2024).

Podczas swojej pracy zawodowej prof. G. Zarzycka angażowała się w wiele krajowych i międzynarodowych projektów związanych z nauczaniem i testowaniem języka polskiego jako obcego. Od wielu lat należy do Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako obcego, w latach 2008–2014 była dyrektorką Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, a także członkinią Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Od 2012 roku jest członkinią Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Współpracuje także z Narodową Agencją Wymiany Akademickiej jako ekspertka, recenzując wnioski grantowe. Uczestniczyła także w kilku międzynarodowych partnerskich projektach edukacyjnych prowadzonych przez Uniwersytet Łódzki, m.in. „ON THE RIGHT TRACK. Improving language learners' chances to be autonomous by mentoring and counseling” (PROSTO DO CELU. Zindywidualizowanie procesu uczenia się języków obcych dzięki mentoringowi i doradztwu) – Gruntvig Learning Partnership, Lifelong Learning Programme; „I – SPY. Online Networking Platform for Language Learning” (utworzenie platformy edukacyjnej służącej nauczaniu języków obcych w formie gry wirtualnej) – Transversal Key Activity 2: LANGUAGES MULTILATERAL PROJECT; „LiME – Languages in Media” (opracowanie narzędzi edukacyjnych służących nauczaniu języków z wykorzystaniem mediów – Key Activity, LLP) (por. Zarzycka, Rudziński 2013; Zarzycka 2016a).

Za swoją działalność naukową i dydaktyczną wielokrotnie otrzymywała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego, a także Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz Złoty Medal za Długoletnią Służbę. Badaczka współpracuje z ośrodkami naukowymi zajmującymi się kształceniem w zakresie języka

polskiego jako obcego na całym świecie (m.in. Niemcy, Stany Zjednoczone, Korea, Tajwan), a także z wiodącymi ośrodkami glottodydaktycznymi w Polsce. Pokłosie tej współpracy stanowią m.in. teksty syntetyzujące stan współczesnej glottodydaktyki, opisujące środowisko glottodydaktyków i wskazujące kierunki nowych badań (por. Zarzycka 2016b, 2017a, 2019a, 2021).

W powyższych akapitach zaprezentowano szeroko pojętą przeszłość i terażniejszość lingwakulturowych aspektów nauczaniu polszczyzny jako języka nierodzimego. Pora zadać pytanie o przyszłość. W 2017 roku Grażyna Zarzycka pisała:

Rosnący prestiż naukowy glottodydaktyki polonistycznej jest rezultatem wysiłków grupy krajowych i zagranicznych badaczy, którzy w ostatnich kilkunastu latach tworzyli prace naukowe o tematyce glottodydaktycznej bądź byli promotorami takich prac. Seminaria glottodydaktyczne – magisterskie i doktorskie – przyciągają młodych badaczy, których głos staje się coraz bardziej znaczący, również dzięki opiekunom naukowym starającym się publikować najbardziej wartościowe prace swoich wychowanków oraz umożliwiać im udział w konferencjach glottodydaktycznych.

(Zarzycka 2017b)

Bez wątplenia do tej grupy zalicza się prof. Grażyna Zarzycka, wychowawczyni wielu pokoleń glottodydaktyków, promotorka prac magisterskich oraz doktorskich. Spod skrzydeł G. Zarzyckiej wyszło w świat pięć utalentowanych pań doktor: dr Magdalena Karasek, dr Kamila Kubacka, dr Natalia Tsai, dr Emilia Sztabnicka-Gradowska, dr Edyta Wojtczak. Artykuły czterech z nich odnajdziemy w niniejszym tomie. Wszystkie są spadkobierczyniami myśli G. Zarzyckiej i w swoich pracach naukowych odwołują się do lingwakultury. Są także czynnymi glottodydaktyczkami – ucząc języka polskiego jako obcego w kraju, ale i poza jego granicami (Tajwan), a także języka polskiego jako odziedziczonego. Bez wątplenia stanowią przyszłość glottokulturoznawstwa w jego lingwakulturowym kształcie. Kontynuatorów myśli profesor Zarzyckiej jest więcej (szczegółowo pisze o nich P. Kajak 2020), z tego względu należy widzieć przyszłość lingwakultury glottodydaktycznej w jasnych barwach.

W 2004 roku G. Zarzycka zadała pytanie: „Ile razy w życiu człowieka zmienia się jego linguakultura?” (Zarzycka 2004a, s. 437), odpowiadając na nie, że co najmniej kilka razy. Sądzę, że swoimi publikacjami, aktywnością naukową, dydaktyczną, organizacyjną profesor Grażyna Zarzycka pokazała, że linguakultura nie tylko się zmienia, ale także definiuje w pewien sposób osobowość, nie tylko badacza.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o jeszcze jednej, najważniejszej z racji miejsca publikacji roli G. Zarzyckiej. Od 1998 roku pełniła funkcję sekretarza redakcji, a od roku 2009 do roku 2024 redaktor naczelnej „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Czasopisma, które poza wartością merytoryczną, ma wartość społeczną – jednoczy środowisko

glottodydaktyczne, daje badaczom przestrzeń do rozwoju, prezentacji własnych badań i dyskusji tak ważnej dla rozwoju dyscypliny. Przez 15 lat pieczę nad tym wszystkim sprawowała profesor Zarzycka – Grażyńko, dziękujemy.

## BIBLIOGRAFIA

- Agar M., 1994, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, New York.
- Dobesz U., Jelonkiewicz M., Zarzycka G., 2004, *Projekt leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, Wrocław, s. 509–519.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2004a, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 435–443.
- Zarzycka G., 2004b, „*Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców*”. *Opis koncepcji*, w: W.T. Miódunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 151–161.
- Zarzycka G., 2005a, *Sposoby określania osób czarnoskórych w prasie lokalnej*, „Etnolingwistyka”, nr 17, s. 241–259.
- Zarzycka G., 2005b, *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”)*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 313–326.
- Zarzycka G., 2006, *Dyskurs prasowy o „Łódzkiej Wieży Babel” (na podstawie tekstów publicystycznych z lat 1989–2003)*, Łódź.
- Zarzycka G., 2008, *Jak powstają hasła do „Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, s. 183–183.
- Zarzycka G., 2010a, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 63–76.
- Zarzycka G., 2010b, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 121–142.
- Zarzycka G., 2011, *Jan Paweł II jako temat kulturowy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 99–110.
- Zarzycka G., 2015, *Wybrane cytaty francuskie w polszczyźnie. Opis badania pilotażowego ukierunkowanego na sprawdzenie ich zakorzenienia, rozumienia i sposobów użycia*, w: A. Zieniewicz, A. Rabczyk (red.), *Czym kultura polska może uwieść frankofona?*, Warszawa, s. 111–132.

- Zarzycka G., 2016a, *Językowa edukacja medialna kolejnym wyzwaniem dla glottodydaktyki polonistycznej? Studium problemu w świetle rezultatów projektu międzynarodowego LiME – Languages in Media*, w: A. Majewska-Wójcik, J. Klimek-Grądzka, *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, tom 2, Lublin, s. 157–178.
- Zarzycka G., 2016b, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, w: P.E. Gębal, I. Janowska (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 15–34.
- Zarzycka G., 2017a, *Glottodydaktyk w roli badacza. Wyzwania, dylematy, wymagane kompetencje*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 17–30.
- Zarzycka G., 2017b, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki, „Poradnik Językowy”*, z. 8, s. 56–73.
- Zarzycka G., 2019a, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 27–42. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.03>
- Zarzycka G., 2019b, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 99–110. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty–dylematy–trendy*, Kraków, s. 313–340.
- Zarzycka G., 2022, *Glottodydaktyczne spotkania z Olgą Tokarczuk i jej twórczością. Opis wybranych form włączania treści literackich do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych na kierunkach humanistycznych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, s. 191–211. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.13>
- Zarzycka G., 2023, *Wybrane słowa kluczowe i frazy kluczowe glottokulturoznawstwa polonistycznego*, w: A. Dąbrowska, M. Jura (red.), *Polonistyka światowa: archiwa i współczesność*, tom 3: *Glottodydaktyka i językoznawstwo*, Wrocław, s. 33–49.
- Zarzycka G., 2024, *Interkulturowe i lingwakulturowe warstwy opowiadania Olgi Tokarczuk „Profesor Andrews w Warszawie”. Wgląd w proces czytania tekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 31, s. 29–48. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.31.03>
- Zarzycka G., Jelonkiewicz M., 2004, *Indeks haseł do „Małego leksykonu u kultury polskiej dla cudzoziemców”*, w: W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 161–171.
- Zarzycka G., Rudziński S., 2013, *Multimedialna gra „I SPY” w świetle założeń podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 249–259.

## KULTURA A PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Grażyna Zarzycka<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

### INTERKULTUROWE I LINGWAKULTUROWE WARSTWY OPOWIADANIA OLGI TOKARCZUK *PROFESOR ANDREWS W WARSZAWIE*. WGLĄD W PROCES CZYTANIA TEKSTU PRZEZ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Streszczenie:** W artykule opisano przebieg zdarzenia czytelniczego z udziałem studentów zagranicznych kierunków humanistycznych, uczących się języka polskiego (jpjo) na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego w roku akademickim 2019/2020. Niniejsze studium jest próbą wglądu w glottodydaktyczny proces czytania opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie*. Walory glottodydaktyczne opowiadania zostały omówione, z zastosowaniem perspektywy nauczycielskiej, w części drugiej pracy. Zwrócono uwagę na wielowymiarowość tekstu i związane z tym możliwości odkrywania przez uczących się jego warstw znaczeniowych i kulturowych (w tym: lingwakulturowych). Odniesiono się następnie do prac badawczych, w których omawiano stosowanie podejścia interkulturowego w nauczaniu języków obcych i jpjo oraz tych, w których przeprowadzano analizy języka/lingwakultury PRL-u. Tematyka ta jest silnie powiązana z sytuacją tytułowego bohatera opowiadania i czasoprzestrzenią

<sup>1</sup> [grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl](mailto: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.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)  
Received: 9.04.2024; Revised: 9.04.2024; Accepted: 25.05.2024.

utworu (bezradny cudzoziemiec w Warszawie, PRL, początkowe dni stanu wojennego). W trzeciej, kluczowej części artykułu, omówiono proces czytania tekstu przez grupę studentką. Był to proces częściowo sterowany – lektorka opracowała siedmiopunktowy szablon czytelniczy, ukierunkowujący lekturę tekstu. Zadaniem studentów było wypełnienie tego kwestionariusza po samodzielnym przeczytaniu opowiadania. W poszczególnych punktach szablonu wymagano od czytających zrelacjonowania najważniejszych treści opowiadania oraz sformułowania wypowiedzi o charakterze refleksyjnym i oceniającym. Wypowiedzi pisemne zawarte w szablonach czytelniczych studentów zostały szczegółowo omówione. Analiza koncentrowała się na: odkrywaniu przez czytających warstw znaczeniowych, interkulturowych i lingwakulturowych tekstu, sposobach relacjonowania trudności, jakie czytelnicy napotkali podczas lektury oraz na komentarzach, w których formułowali opinie na temat lektury oraz oceniali własny trud czytelniczy. W podsumowaniu wyciągnięto dodatkowo wnioski na temat zastosowanych przez studentów strategii czytania tekstu oraz typów mediacji. Wyodrębniono także, na podstawie doświadczeń bohatera utworu Olgi Tokarczuk, zestaw strategii przetrwania cudzoziemców w obcym środowisku.

**Słowa kluczowe:** podejście interkulturowe, nauczanie języka polskiego jako obcego, lingwakultura, tekst literacki, Olga Tokarczuk, opowiadanie Profesor Andrews w Warszawie, czytanie, strategie, mediacja

#### INTERCULTURAL AND LINGACULTURAL LAYERS OF OLGA TOKARCZUK'S STORY *PROFESSOR ANDREWS IN WARSAW*. AN INSIGHT INTO THE PROCESS OF READING A TEXT BY LEARNERS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** The article describes the course of a reading event with the participation of students of humanities studying Polish as a foreign language (PFL) at the Faculty of Philology of the University of Lodz in the academic year 2019/2020. This study is an attempt to gain insight into the glottodidactic process of reading Olga Tokarczuk's story *Professor Andrews in Warsaw*. The glottodidactic values of the story were discussed, from a teacher's perspective, in the second part of the work. Attention was paid to the multidimensionality of the text and the related opportunities for learners to discover layers of meaning and culture (including linguaculture layers). Reference was then made to research works that discussed the use of the intercultural approach in teaching foreign languages and PFL, as well as those that analyzed the language/linguaculture of the Polish People's Republic. These topics are strongly related to the situation of the title character of the story and the space-time of the work (a helpless foreigner in Warsaw, the Polish People's Republic, the initial days of martial law). The third, key part of the article, discusses the process of reading the text by a group of students. It was a partially guided process – the teacher developed a seven-point reading template that directed the reading of the text. The students' task was to complete this questionnaire after reading the story on their own. At individual points in the template, readers were required to report the most important content of the story and to formulate reflective and evaluative statements. The written statements included in the students' reading templates were discussed in detail. The analysis focused on: readers' discovery of the text's meaning, intercultural and linguistic layers, ways of reporting the difficulties readers encountered while reading, and comments in which they formulated opinions on the reading and assessed their own reading effort. The summary also draws conclusions about the text reading strategies used by students and the types of mediation. A set of survival strategies for foreigners in a foreign environment was also identified, based on the experiences of the hero of Olga Tokarczuk's work.

**Keywords:** intercultural approach, teaching Polish as a foreign language (PFL), linguaculture, literary text, Olga Tokarczuk, short story *Professor Andrews in Warsaw*, reading, strategies, mediation

## 1. UWAGI WSTĘPNE

Niniejszy artykuł jest opisem kolejnego spotkania studentów uczących się języka polskiego jako obcego (jpjo) na Wydziale Filologicznym UŁ z Olgą Tokarczuk i jej twórczością. We wcześniej opublikowanej pracy (zob. Zarzycka 2022) przedstawiono dwa zdarzenia glottodydaktyczne. Pierwsze zostało zainspirowane łódzkim wykładem autorki o psychologii narratora, a efekty przeprowadzonych zajęć skupiły się na prezentacji sylwetki autorki, sprawozdania z wykładu i ocenie tego wydarzenia kulturalnego. Drugie było spotkaniem czytelnictwem z krótkim opowiadaniem *Szafa* (I wyd. 1997 roku). We wspomnianym artykule zaproponowano ponadto trzyfazową procedurę wprowadzania treści literackich do nauczania jpjo na zajęciach prowadzonych z humanistami. Za najważniejszą z faz został uznany kontakt uczących się z oryginalnym tekstem literackim.

Podtrzymując ten podgląd, przedstawiam obecnie spotkanie innej grupy studenckiej z opowiadaniem Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie* (I wyd.: 2001 roku w zbiorze *Gra na wielu bębenkach*). W opisywanym zdarzeniu czytelnictwem brało udział ośmioro uczestników (jeden student z Tajwanu<sup>2</sup> i siedem studentek z Ukrainy) prowadzonego przeze mnie sześćdziesięciogodzinnego lektoratu języka polskiego na poziomie średnio zaawansowanym. Poziom biegłości językowej studentów w zakresie jpjo był zróżnicowany i wahał się od B1 do B2 plus. Większość uczestników studiowała na różnych kierunkach Wydziału Filologicznego; dwie studentki przyjechały na UŁ w ramach programów mobilnościowych. Zajęcia były prowadzone w trybie stacjonarnym w semestrze zimowym roku akademickiego 2019/2020, zakończyły się tuż przed wybuchem pandemii Covid-19.

## 2. O WALORACH GLOTTODYDAKTYCZNYCH OPOWIADANIA *PROFESOR ANDREWS W WARSZAWIE* Z PERSPEKTYWY POMYSŁODAWCZYNI ZDARZENIA CZYTELNICZEGO

Spróbuję odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dokonałam wyboru opowiadania *Profesor Andrews w Warszawie* jako bazowego tekstu, wokół którego będzie się skupiało zaplanowane zdarzenie czytelnictwa. Otóż tekst ten wydał mi się wyjątkowo atrakcyjny z kilku powodów. Po pierwsze, jest to wielowarstwowa opowieść o silnym wydzwieku interkulturowym: jej bohaterem

---

<sup>2</sup> Ten student uczestniczył także w zajęciach opisanych w: Zarzycka 2022.



jest cudzoziemiec postawiony w trudnej sytuacji w czasie wizyty służbowej w Polsce. Po drugie: opowiadanie toczy się w nieznanym młodemu pokoleniu czytelników epoce PRL-u; czytając tekst, uczący się mają okazję zapoznać się z socjokulturą i lingwakulturą tego okresu oraz poznać nieznaną im wcześniej (bądź znane tylko powierzchownie) fakty z historii Polski sprzed 1989 roku. Po trzecie: tekst nie jest przesadnie długi, ale też niezbyt krótki – przeczytanie i zrozumienie sensu tego utworu może przynieść uczącym się jppo dużą satysfakcję. Po czwarte: jego warstwa fabularna jest atrakcyjna, język opowieści wyrazisty, a przesłanie ważne. Jest to także tekst wieloznaczny, pełen niedomówień, pozwalający na snucie domysłów, prowokujący czytelników do szukania własnych dróg jego rozumienia. Nie bez znaczenia był dla mnie również fakt, że opowiadanie *Profesor Andrews w Warszawie* Olgi Tokarczuk znajduje się w wykazie lektur obowiązkowych dla uczniów szkół średnich. Uczący się jppo, którzy – podobnie jak polska młodzież – przeczytają refleksyjnie ten tekst, będą więc mieli po lekturze opowiadania podobne doświadczenia czytelnicze.

Podsumowując, uznałam, że opowiadanie to umożliwia realizację różnorodnych celów strategicznych: językowych, poznawczych, etycznych, kulturowych, estetycznych (Mrozowska 2001; Seretny 2006) oraz uruchamia różnorodne modele czytania (pracy z tekstem), przede wszystkim model interaktywny (Bredella 2004) i dyskursywny (Czerkies 2012).

O atrakcyjności wprowadzania podejścia interkulturowego do nauczania języka obcego i jppo wypowiadało się wielu autorów. Przypomnijmy tylko, że ważnym rezultatem jego stosowania ma być stworzenie sytuacji, w których umożliwiona jest refleksja międzykulturowa, porównywanie różnorodnych aspektów kultur. W ten sposób konstruowana jest tożsamość osoby o dużej wrażliwości i świadomości interkulturowej, umiejącej działać w środowisku wielokulturowym. Taka osoba określana jest jako „mediator kulturowy” (Byram 2009) i „rozmówca kulturowy” (m.in. Kramersch 1998, Byram 2009). W literaturze przedmiotu pojawił się w ostatnich latach także termin: „nauczyciel lingwakultury” (*linguaculture teacher*) (Fantini 2019, za: Branigan 2023), co dodatkowo akcentuje ważną rolę nauczyciela języka obcego w procesie rozwijania ważnych we współczesnym świecie kompetencji interkulturowych.

W glottodydaktyce polonistycznej podejście interkulturowe jest ważnym punktem dyskusji od ćwierćwiecza; na co wpływ miała też pisząca te słowa (por. Zarzycka 2000, 2002, 2004, 2008b, 2018a, 2018b). W polonistycznej terminologii glottodydaktycznej zakorzenił się ponadto mocno termin „lingwakultura”. Spotkanie z opowiadaniem Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie* pokazuje, jak można „otwierać lingwakulturę” (Kramersch 1992, Zarzycka 2004, 2008a) języka docelowego charakterystyczną dla epoki PRL-u i jednocześnie budować określone kompetencje w zakresie mediacji tekstu pisanego, mediacji

pojęć i interakcji (CEFR-CV 2018; Banach, Bucko 2019; Janowska, Plak 2021), w tym mediacji kulturowej (Zarate i in. 2004; Zarzycka 2018a), za pomocą tekstu literackiego.

Słownictwo epoki PRL-u od dłuższego czasu budzi zainteresowanie badaczy; powstały zbiory słownictwa typowego dla tego okresu (por. Zblewski 2001, Nowakowski 2002) oraz artykuły analityczne (np. Sękowska 2010, 2012). Elżbieta Sękowska w pierwszym artykule wymienia klasy słownictwa ograniczone do „nazw zjawisk, faktów, przedmiotów, postaw charakteryzujących rzeczywistość PRL-u” (Sękowska 2010, s. 258) i włącza do nich leksykę z obszarów polityki, gospodarki, życia społecznego, nauki i „szeroko pojmowanej codzienności” (Sękowska 2010, s. 258). W drugim z artykułów, wykorzystując różnorodne zbiory słownictwa, przedstawia „codziennosc PRL-u w zwierciadle leksyki” (Sękowska 2012, s. 52). Wyróżnia wśród kategorii semantycznych nazwy: określające ludzi, odnoszące się do kuchni, pracy, zaopatrzenia, usług, ubrania, mieszkania i jego wyposażenia, nauki i kultury, odpoczynku i obyczajów (Sękowska 2012).

Przez określenie „lingwakultura PRL-u” rozumiem, podobnie jak Sękowska, słownictwo związane z życiem codziennym (socjokulturą) oraz politycznym w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1952–1989)<sup>3</sup>, jak też zachowania społeczne ludzi żyjących w Polsce w owym okresie. Czasoprzestrzeń opowiadania Olgi Tokarczuk została ograniczona do okresu stanu wojennego, silnie odcisniętego w pamięci społecznej osób będących dziś w wieku 60 plus zdarzenia, które jest odczuwane przez nich jako niemal absurdalne. Anna Larenta, interpretująca utwór Tokarczuk, pisze o „ogarniętej szaleństwem Warszawie, [która] stała się przedmiotem doświadczenia opowiadania *Profesor Andrews w Warszawie*” (2015, s. 200). Lingwakultura PRL-u obecna w opowiadaniu jest ilustracją specyficznego słownictwa całego okresu PRL-u, związanego z takimi kategoriami semantycznymi jak: architektura, topografia miasta, wygląd mieszkań, zachowanie ludzi, kulinaria, usługi. Jednocześnie jest przetworzonym literacko przez pisarkę obrazem specyficznego fragmentu czasoprzestrzeni PRL-u, czyli właśnie stanu wojennego (czołgi na ulicach, żołnierze). Niektóre składniki tej lingwakultury (kolejki, bloki, ocet i musztarda [na półkach sklepowych], karp, warzenie domowym sposobem bimbru) można z pewnością określić mianem kulturemów (zob. Burkhardt 2008; Rak 2015; Zarzycka 2019) czy elementów polskiej symboliki kolektywnej (Fleischer 2003), służą one bowiem do interpretacji zjawisk społecznych epoki PRL-u.

---

<sup>3</sup> PRL to oficjalna nazwa państwa polskiego funkcjonująca właśnie od 1952 roku; w 1989 roku zmieniona na nazwę Rzeczpospolita Polska (RP).

### 3. WGLĄD W PROCES CZYTANIA OPOWIADANIA PRZEZ UCZESTNIKÓW ZAJĘĆ

Proces czytania tekstu przez uczestników zajęć można określić jako częściowo sterowany. Uczący się czytali tekst samodzielnie w warunkach domowych, a po lekturze mieli wypełnić szablon czytelniczy, sporządzony przez prowadzącą zajęcia, zawierający kilka zadań. Miał on objętość 2 stron A4 i składał się z siedmiu punktów. Zadania były zróżnicowane – jedne sprawdzały rozumienie treści opowiadania (punkty 1–3) i wymagały od każdego z czytelników kolejno: scharakteryzowania głównego bohatera (p. 1), określenia miejsca i czasu toczących się wydarzeń na podstawie przesłanek (sygnałów) obecnych w opowiadaniu (p. 2), a wreszcie przedstawienia kolejnych wydarzeń, w jakich uczestniczył bohater opowiadania (p. 3). Żeby ułatwić lekturę opowiadania oraz zapewnić czytelnikom możliwość odwoływania się do konkretnych treści, ponumerowano akapity opowiadania. Jest ich w opowiadaniu 26; akapity różnią się od siebie znacząco długością – niektóre są wielozdaniowe, liczą stronę lub półtorej opublikowanego tekstu. Najdłuższe są akapity nr 15 i 16, opisujące wędrówkę prof. Andrews'a przez nieznane mu miejsca Warszawy, a także akapit nr 24, przedstawiający pobyt profesora w mieszkaniu zagadniętego przez niego Polaka. Następujący po nim akapit nr 25 (przedostatni) jest z kolei najkrótszy – dwuzdaniowy: opisuje kulminacyjny moment opowieści, w którym u bohatera opowiadania następuje gwałtowny wpływ nagromadzonych emocji (rodzaj *katharsis*), a następnie, powiązane z kontaktem z innym człowiekiem, uspokojenie. Akapity średniej długości liczą w tym opowiadaniu po kilka zdań.

Celem kolejnych zadań, zaproponowanych w punktach 4–7, było zebranie osobistych wrażeń czytelniczych studentów. Ważne było:

- dowiedzenie się, jaki ślad pozostawiła ta opowieść w ich umysłach i jakie fragmenty tekstu lub specyficzna leksyka były za to „odpowiedzialne” (p. 4);
- sprowokowanie czytających do odpowiedzi na pytanie o to, czy trud czytelniczy był wart podjęcia, a tym samym do sformułowania istotnych refleksji po lekturze tekstu (p. 5);
- zachęcenie uczących się do dostrzeżenia interkulturowych i glottodydaktycznych wartości czytanego utworu (p. 6);
- przyjrzenie się trudnościom, jakie czytający napotkali, samodzielnie mierząc się z materiałem tekstu (p. 7). Istotne było także dowiedzenie się, jak czytający rozwiązują te problemy – jakie stosują czytelnicze strategie mediacyjne.

Poniżej zamieszczam przykład szablonu czytelniczego wypełnionego przez Mikołaja z Tajwanu, studenta II roku dziennikarstwa studiów II stopnia

UŁ. Wykonał on zadanie najdokładniej ze wszystkich: jego odpowiedzi i komentarze cechują się dużą szczegółowością i wnikliwością. Wkład włożony przez Mikołaja w wykonanie zadania należy tym bardziej docenić, że było to jedno z pierwszych spotkań tego studenta z autentycznym, nieuproszczonym tekstem literackim<sup>4</sup>.

SZABLON CZYTELNICZY WYPEŁNIONY PRZEZ MIKOŁAJA<sup>5</sup>

**Olga Tokarczuk, *Profesor Andrews w Warszawie* (opowiadanie)**

Pytania i zadania dla studentów samodzielnie czytających to opowiadanie

**1. Krótko scharakteryzuj głównego bohatera opowiadania.**

- Główny bohater opowiadania – profesor Andrews był przedstawicielem jednej z szkół psychologicznych w Anglii. Często wyjeżdżał na wyjazd służbowy do różnych krajów w celu promowania szkoły i jej teorii. Był nawet w Azji, ale w Polsce po raz pierwszy. Interesował się historią, ale nie śledził bieżących wydarzeń. Naprawdę wierzył w teorie psychologiczne, które próbował sprzedać.

**2. Jak sądzisz, kiedy dzieją się wydarzenia opisane w opowiadaniu? W jakim miejscu? Dlaczego tak uważasz? → Jakie są na to dowody (sygnały) w tekście? → Jakie słowa pozwalają odkodować czas i miejsce wydarzeń? Podaj przykłady (dodaj numery akapitów).**

- Wydaje mi się, że akcja miała miejsce w Warszawie w początku lat osiemdziesiątych XX w., dokładniej w grudniu 1981 r. Najprawdopodobniej profesor Andrews przyleciał do Warszawy w sobotę 12 grudnia, tuż przed wprowadzeniem stanu wojennego w Polsce (13 grudnia 1981 r. – 31 grudnia 1982 r.)\*. Na ogólny czas wydarzeń i tło historyczne wskazuje, między innymi, nagłe pojawienie się czołgu pod blokiem (11), wozów opancerzonych (14) i żołnierzy na ulicach, niespodziewane przerwanie połączenia telefonicznego (11), ogień w metalowym koszu na ulicy (12) i pusty sklep z (tylko) ocetem na półkach (17 – sklep; 20 – ocet). O miesiącu sugerują zaś polskie zwyczaje bożonarodzeniowe: człowiek noszący drzewo (17), karp w sklepie (18, 19) i w wannie w łazience (24, 25), sprzedaż choinek (20). Słowo klucz „grudzień” jest podane wprost w pierwszych akapitach (1, 2).
- Sprawdziłem kalendarz, bo nie byłem do końca pewien, czy chodziło o wprowadzenie stanu wojennego. Jak się dowiedziałem, że 13 grudnia 1981 r. był w niedzielę, byłem przekonany o swojej teorii.

**3. Co się stało? Czego doświadczył (co przeżył) bohater opowiadania? Przedstaw kolejne wydarzenia w kilku zdaniach.**

<sup>4</sup> Wcześniejsze zostało opisane w: Zarzycka 2022.

<sup>5</sup> Wypowiedzi cytowane są bez korekty błędów. Sporadycznie, tylko wtedy, gdy popełniony błąd przeszkadza w rozumieniu wypowiedzi, w nawiasie kwadratowym podaję poprawną formę wyrazu lub frazy.

- Profesor Andrews, przedstawiciel szkoły psychologicznej w Anglii, przyleciał po raz pierwszy do Polski na delegację. Miał prowadzić różne warsztaty, zajęcia i spotkania. Na lotnisko po niego przyjechała Gosha. Zapomniał swojego bagażu rejestrowanego. Wrócili na lotnisko, jednak nie udało im się go odnaleźć tego samego dnia. Po wspólnej kolacji razem z Goszą i jej narzeczoną oni go odwiedzili na miejsce zakwaterowania. Następnego dnia (niedziela) profesor Andrews obudził się późno. Goshy nie było, ani nie zadzwoniła, bo telefon w pokoju okazał się zepsuty. Odczuwszy niepokój i strach, wyszedł z mieszkania, aby spróbować się kontaktować z Goszą. Znalazł budkę telefoniczną, ale nie miał przy sobie monet polskich. Kolejnego dnia (poniedziałek) profesor Andrews jadł w barze przy placu zupę, kluski i rozmienił banknot. Po jedzeniu wsiadł do złego autobusu, ale udało mu się wrócić na plac. Po drodze do domu zobaczył zamknięty sklep pełny towarów i długo na niego patrzył. Następnego dnia (wtorek) Profesor Andrews trafił do pustego sklepu, kupił butelkę z jasnym płynem i zobaczył, jak się sprzedawało karpia. Przed powrotem do domu kupił jeszcze choinkę. Dopiero w mieszkaniu zdawał sobie sprawę, że tym jasnym płynem był ocet, a nie wódka. Po tym wszystkim postanowił opuścić mieszkanie i pojechać do ambasady po pomoc. Potem jakoś się znalazł w tym małym cudzym mieszkaniu, w łazience którego patrzył w oczy z pływającym w wannie karpem. Wreszcie razem z właścicielem tego mieszkania pojechali taksówką do ambasady.

**4. Jakie słowa / jaki fragment z tego opowiadania zapamiętasz? Podaj przykłady (słowa, numery akapitów). Dlaczego właśnie te?**

- Największe wrażenie zrobił na mnie punkt kulminacyjny tego opowiadania, czyli fragment pod sam koniec, kiedy profesor Andrews zamknął się w łazience i patrzył w oczy karpia (24). Sytuacja ta jest, jak autorka napisała, absurdalna i przerażająca. Zagubiony bohater jednak znalazł spokój w duszy, patrząc na okrągłe oczy karpia i utożsamiając się z nim. Oboje znalazło się w nie swoim miejscu, czuło się nieswojo i nie było w stanie porozumieć z nikim. Karp, powtarzający się element przez drugą połowę opowiadania, stał się dla profesora Andrewsa czymś znajomym i uspokajającym, bo widział go w sklepie na dosyć hipnotyzującym rytuale<sup>6</sup>.

**5. Jakie są Twoje refleksje po przeczytaniu opowiadania? Czy warto było je przeczytać?**

- Tak, moim zdaniem warto było je przeczytać. Autorka poruszyła tutaj kwestie wyobcowania od otoczenia i zniszczenia systemu wartości spowodowane nagłą zmianą w rzeczywistość. Każdy, który był za granicą może w większym bądź mniejszym stopniu utożsamiać się z profesorem Andrewsem, czytając, jak on był zdezorientowany i bezradny w cudzym kraju i musiał zgadnąć i sobie wytłumaczyć wszystko, co się dzieje wokół niego./ Wzmocnienie stereotypów (negatywnych)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Autor ma na myśli odbywający się przedświąteczny rytuał zabijania karpia.

<sup>7</sup> Autor, dopytany o sens tego dopisku, wyjaśnił, że opowiadanie to utrwała stereotypy związane z PRL-em.

**6. Czy polecisz to opowiadanie innym uczącym się języka polskiego? Dlaczego tak lub nie?**

- Tak, polecam przede wszystkim ze względu na język używany w tym opowiadaniu, który jest barwny i zawiera dużo szczegółowych opisów, ale jednocześnie wyrazisty i zrozumiały. Skutkiem pobocznym zdobycia przez Olę Tokarczuk Nobla w dziedzinie literatury może być odstraszenie, ponieważ ludzie często mylnie myślą, że twórczość laureatów Nobla jest ze zbyt wysokiej półki i napisana w języku trudnym do zrozumienia. Opowiadanie to właśnie obala taki mit i pokazuje ludzką twarz języka literackiego. Czytelnicy natomiast muszą mieć odpowiednią wiedzę historyczną, aby móc rozszyfrować ukryte informacje w tej opowieści.

**7. Co w tym tekście jest dla Ciebie niejasne?**

- „zobaczył swoją Beatrycze” (5); metafora komiwożacza sprzedającego Biblię (3); słoiczki z musztardą w sklepie (17); „zaraz, otyła i różowa” (24).

Zebrano w sumie osiem wypełnionych szablonów czytelnicznych. Poniżej przedstawiam zbiorczą analizę ich treści. Cytując wypowiedzi studentek, podaję ich imiona.

Odpowiedzi udzielone przez Mikołaja i studentki z Ukrainy na pytania postawione w punktach 1–3 formularza dowodzą tego, że czytający nie mieli większych problemów z naszkicowaniem portretu profesora Andrews. W charakterystykach zamieszczonych w p. 1. piszący podają zwykle informacje na temat jego zawodu, specjalności i narodowości oraz celu pobytu w Warszawie; poniżej typowy opis:

- Profesor Andrews był brytyjskim naukowcem, psychologiem, który przyjechał do Polski, żeby przedstawić swoją szkołę psychologiczną, przynieść książki i odbyć kilka spotkań z naukowcami i studentami. (Natalia)

W kilku charakterystykach pojawiają się fragmenty oceniające, odnoszące się do cech osobowości, stanu psychicznego i narodowości głównego bohatera oraz sytuacji, w jakiej się w danym momencie znalazł. W naszkicowanych portretach widać osobisty stosunek czytających do tytułowej postaci opowiadania.

- Samotny, zamknięty w sobie człowiek, który mocno jest skupiony na psychologii, poznaniu siebie i świata. Psycholog, dużo pracuje i podróżuje. (Olha)
- [...] Profesor Andrews jest mądrym człowiekiem. Ma bogatą wyobraźnię i niezwykle myślenie. Moim zdaniem profesor jest typowym Anglikiem, ponieważ ma to wyraźne odzwierciedlenie w jego zachowaniu. On jest trochę sentymalny. (Uljana)

- Główny bohater opowiadania – przedstawiciel szkoły psychologicznej, który [jest] przyzwyczajony do myślenia rozsądnego, abstrakcyjnego. Jednak wydarzenia, które się stały w Warszawie, zrobiły jego myśli nieporadnymi. Nie wie, co robić, nie może dać sobie rady w niezwykłym środowisku. (Kristina)

W trzech ankietach pojawiły się identyczne sformułowania, co jest dowodem na to, że wypowiedzi zostały powielone ze źródła internetowego. Tych wypowiedzi nie cytuję.

O tym, że kilka studentek szukało dodatkowych informacji o opowiadaniu w sieci, świadczy ponadto treść odpowiedzi udzielonych w p. 2. i 3. formularza. Otóż trzy czytelniczki (Uljana, Olena, Iryna) uznały, a treść tekstu Olgi Tokarczuk tego nie sugeruje, że początkowa część opowiadania dzieje się w czasach współczesnych, a dopiero później przenosimy się do czasów PRL-u. W opisie doświadczeń bohatera pojawia się ponadto u Iryny i Oleny identyczne sformułowanie: „mężczyzna gadający tylko po ichniemu i nierozumiejący języka polskiego, nagle znajduje się w sytuacji, w której nie jest w stanie się odnaleźć”, co świadczy również o skorzystaniu z gotowej „ściągii” internetowej.

Wypowiadając się w punkcie 2. na temat czasoprzestrzeni opowiadania, siedmioro czytelników właściwie odkodowało miejsce wydarzeń (Warszawa, zima, grudzień) i epokę historyczną (PRL), pięcioro umiejscowiło wydarzenia w grudniu 1981 roku, choć jedynie Mikołaj podał konkretną datę: 13 grudnia. Jedna z czytelniczek (Olha) mylnie uznała, że akcja wydarzeń toczy się „przed wprowadzeniem czasu wojennego w Polsce” (gdy tylko początkowe wydarzenia można umieścić w tej ramie czasowej), a w odpowiedziach Uljany, Oleny oraz Iryny nie pojawiają się daty wydarzeń. Nie wszyscy podali w p. 2. tak wiele przykładów jak Mikołaj, pozwalających umieścić wydarzenia w ramie czasoprzestrzennej, jednak można przyjąć, że większość studentów przeczytała tekst uważnie, por. następujące przykłady (niektóre wypowiedzi zostały skrócone):

- Z mojego punktu widzenia, wydarzenia opisane w opowiadaniu dzieją się w Warszawie w grudniu 1981 roku, kiedy był ogłoszony w Polsce stan wojenny. Takie słowa jak: odłączony telefon (ak. 11), puste półki sklepowe i kolejki po chleb (ak. 17), angielskie słowo „war” (ak. 24) pozwalają odkodować czas i miejsce wydarzeń. (Svitlana)
- [...] Profesor przyleciał w sobotę. W nocy profesor słyszał jakieś hałasy na klatce schodowej, trzaskanie drzwi (akapit 8), Opiekunka nie przysłała, wieczorem jej mąż mówił półgłosem. Z okna widzi oddziały wojska i czołg (akapit 11). Telefony nie działają. Ulicą przejeżdżają wozy opancerzone (akapit 14). Ludzie odwracają wzrok od żołnierzy (akapit 18). W finale mężczyzna powiedział mu „war” (akapit 24). (Kristina)

Trzy studentki (znów Uljana, Olena, Iryna) nie podały co prawda daty wprowadzenia stanu wojennego w Polsce, nie miały natomiast problemów z odczytaniem najważniejszych kodów związanych z ponurym czasem PRL-u, niedostatkami w sklepach i atmosferą wojny. Najmniej zaawansowana językowo Olha w p. 2. zwróciła uwagę jedynie na takie elementy tekstu jak: grudzień, Warszawa, Łódź, Oświęcim, Kraków (studentka zauważyła, że trzy ostatnio wymienione miejsca były jedynie wspomniane w tekście w akapitach 5 i 7). Studenci poprawnie przedstawili ciąg wydarzeń (podobnie jak to uczynił Mikołaj, choć bardziej lakonicznie). Zauważyli, że kłopoty profesora spowodowane były brakiem znajomości języka polskiego i wiedzy o miejscu, w którym się znajduje. Wskazali absurdalność, fantasmagoryczność i przypadkowość sytuacji, wymagającą od zdezorientowanego, pozostawionego samemu sobie bohatera, szukania nietypowych rozwiązań. Jedna z czytelniczek zauważyła, że siłą tego opowiadania jest podkreślenie wagi i wartości komunikacji międzyludzkiej (jej „poważności”); por. przykłady wypowiedzi:

- Moim zdaniem bohater nie zrozumiał prawdziwego znaczenia tych wydarzeń, Właśnie znalazł się w jakimś fantasmagorycznym świecie, w którym nie rozumiesz już, co się dzieje wokół ciebie i kim jesteś. Miał szczęście spotkać człowieka, który pomógł mu dostać się do ambasady, więc w przyszłości będzie mógł bez problemu wrócić do Londynu. (Natalia)
- [...] Moim zdaniem autorka opowiadania cudownie opisała powagę komunikacji międzyludzkiej. Niech nawet wszystko co się dzieje wskazuje na niestabilną sytuację w kraju, ale Profesor Andrews nie zwraca na to uwagi, bo [jest] po raz pierwszy w Warszawie, gdzie ludzie go nie rozumieją. (Kristina)

Odpowiedzi udzielone przez czytelników w punkcie 4. pozwalają jeszcze głębiej wniknąć w proces czytania tekstu przez tę grupę studentów. W tej części formularza wyodrębnili oni fragmenty tekstu, a niekiedy słowa czy sformułowania, które najgłębiej zapadły im w pamięć. Siedmioro czytelników objaśniło swój wybór.

Do najczęściej wymienianych (przez 5 z 8 studentów) należały fragmenty tekstu, w których pojawił się karp. Dla Svitlany i Olhy najbardziej wyrazisty i przejmujący okazał się opis rytuału sprzedawania i zabijania karpia (akapit 18. i 19.)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> „[...] Patrzył na opatulone sprzedawczynie, które odławiały z wielkich beczek dorodne szare karpie. Rzuciły je wprost na wagę. Ryby trzepotały się na mrozie. Sprzedawczynie pytały każdego z kupujących: brzmiało to jak refren, jak mantra. Ucho profesora Andrewsa złapało melodię tej kantyczki i teraz śpiewało mu w głowie: „żywa czy na miejscu?”. Profesor mógł się tylko domyślać znaczenia. Gdy klient potakująco kiwał głową, sprzedawczynie waliła w łeb ryby odważnikiem. Ryby znajdowały swoje miejsce spoczynku w rozdziawionych nicianych siatkach. / Przeszedł go dreszcz. Miał wrażenie, że bierze udział w religijnym rytuale. Zabijanie ryby. „Żywa czy na miejscu?”, te powtarzane słowa hipnotyzowały go. [...]” (Tokarczuk 2018, s. 19–20).



Mikołaj i Natalia wyodrębnili kulminacyjny fragment z akapitu 24., w którym bohater opowiadania, goszcząc w mieszkaniu pomocnego Polaka, patrzy w oczy pływającego w wannie karpia, czując mimowolne szczęście<sup>9</sup>. Mikołaj akcentuje motyw karpia jako elementu spajającego różne wątki tego opowiadania oraz fakt utożsamiania się bohatera z karpem. Uljanie zapadł w pamięć fragment wieńczący opowiadanie, kiedy to profesor Andrews ciepło żegna się z Polakiem, który pomógł mu w trudnej sytuacji, używając zniekształconej fonetycznie, zasłyszanej wcześniej na ulicy frazy: „Ziwo czy na miescu?”, jedynej znanej sobie w języku polskim<sup>10</sup>. Objasniając swój wybór, ta czytelniczka pisze: „Te słowa są dla mnie nowe, więc je zapamiętam. 2. Ten fragment jest zabawnym i pięknym zakończeniem historii”.

Trzy czytelniczki (Natalia, Iryna, Olena) wyróżniły fragmenty z akapitów 11., 14. i 15., w których zdesperowany bohater eksploruje przestrzeń obcego miasta. W komentarzach studentów pojawiają się stwierdzenia świadczące o tym, że o wyrazistości danych fragmentów zdecydowało nagromadzenie w świecie przedstawionym opowiadania absurdalnych elementów (jak: czołg, wozy opancerzone, karp, wystawa sklepu z kolorowymi, zagranicznymi produktami<sup>11</sup>, ocet na półkach sklepowych) widzianych i odczuwanych z perspektywy cudzoziemskiego bohatera nieobeznanego z socjokulturą i lingwakulturą tego okresu. Olena napisała: „Zapamiętałam akapit 14 i 15, dlatego, że tam zaczęły się dziać dziwne rzeczy”<sup>12</sup>. Można przypuszczać, że dla współczesnych czytelników, którzy w chwili zapoznawania się z treścią opowiadania nie mieli za sobą doświadczeń związanych ze stanem wojennym, były one równie absurdalne, jak dla tytułowego bohatera powieści. Czytelników do poszczególnych fragmentów przyciągnęło też specyficzne słownictwo. Oprócz elementów odnoszących się do socjokultury i lingwakultury PRL-u i stanu wojennego Uljanę zainteresowały opisy stanów świadomości (mowy wewnętrznej bohatera) sformułowane z użyciem słownictwa naukowego z dziedziny psychologii<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> „[...] Patrzyli sobie w oczy z rybą. Było to przerażające i przyjemne zarazem, pełne sensu i jednocześnie absurdalne. Bał się i w jakiś dziwny sposób był szczęśliwy. [...]” (Tokarczuk 2018, s. 23).

<sup>10</sup> „[...] Co profesor mógł mu powiedzieć na pożegnanie? Chwilę ustawał nieposłuszny, pijany język, a potem wyszeptał niepewnie: „Ziwo czy na miescu?” Polak spojrział na niego zdziwiony: „Żywą”, odpowiedział” (Tokarczuk 2018, s. 24).

<sup>11</sup> W opowiadaniu nie pada nazwa PEWEX. Dzisiejszym czytelnikom młodego pokolenia, niezależnie od tego, czy są Polakami czy cudzoziemcami, trzeba objaśnić, czym była ta instytucja (a także bony zastępujące dolary czy cinkciarze) w czasach PRL-u.

<sup>12</sup> Larenta (2015, s. 198) pisze: „Nigdy specjalnie nie interesowało jej [Olgi Tokarczuk] opisywanie realiów, bo jak twierdzi, od tego są gazety. Za to zawsze i niezmiennie interesuje ją człowiek”.

<sup>13</sup> Czytelniczka wyróżniła następujące fragmenty: „[...] czasem z rzeczywistością, która jest zresztą tylko projekcją psyche (tak utrzymywano w jego szkole psychologicznej) dzieją się

Czytelnicy zwrócili też w komentarzach uwagę na wykreowaną przez autorkę atmosferę emocjonalnego i umysłowego pomieszczenia i niepokoju, powiązaną z różnymi fazami przeżyć głównego bohatera. Olha wyróżniła fragment z akapitu 12., opisujący stan psychiczny bohatera, błakającego się po osiedlu, szukającego drogi do domu, i dodała następujący komentarz: „Kiedy po raz pierwszy trafiłam do obcego państwa, czułam się tak samo”. Kristina zacytowała fragment z akapitu 18., w którym bohater szukał kontaktu z ludźmi, mimo że ocenił Polaków jako najbardziej ponury naród świata<sup>14</sup>. Studentka objaśniła wybór tego fragmentu następującym komentarzem: „Bo bardzo dokładnie opisano tu, że człowiek nie może trzymać się oddzielnie. Czuje się lepiej obok ludzi”.

Przeanalizujemy teraz odpowiedzi udzielone przez studentów na pytania postawione w 5. i 6. punkcie szablonu. Wszyscy czytelnicy stwierdzili, że warto było przeczytać opowiadanie. Uzasadniali to tym, że jest ono interesujące i pouczające: pozwala czytającym, szczególnie cudzoziemcom, utożsamiać się ze zdezorientowanym w obcej przestrzeni bohaterem, który potrafił znaleźć wyjście z beznadziejnego niemal położenia (por. wypowiedzi Mikołaja, Olhy, Uljana, Oleny). Czytający wysoko ocenili także warstwę narracyjną i leksykalną utworu („Jest tu wiele użytecznych słów” – Uljana; p. 6); wzbudził on w nich prawdziwe zaciekawienie. Zdaniem czytających tekst był także wartościowy pod względem poznawczym – pozwolił im poznać mniej znane fakty z historii Polski bądź wzmocnić wiedzę na temat epoki PRL-u (por. komentarz Mikołaj w p. 5.). Każdy z nich poleciłby lekturę tego tekstu innym uczącym się jpjo. Poniżej kilka refleksji czytelniczych:

- Pierwsza myśl, która pojawiła się po przeczytaniu – jest to po prostu gotowy scenariusz do filmu”/ „Oczywiście poleciłabym to opowiadanie. Jest czytane jednym tchem, ma ekscytującą fabułę, ekspresyjny, ale łatwy do odczytania język. (Natalia, p. 5. i 6.)
- Tak, warto przeczytać opowiadanie, bo po pierwsze jest ono krótkie, a po drugie ma wielki sens (treść). (Iryna, p. 6.)
- Z pierwszego razu trudno zrozumieć o czym dokładnie chciała powiedzieć autorka, jednak po drugim przeczytaniu rozumiesz, że miejscowość i wydarzenia w tekście nie są wypadkowe [przypadkowe]. Warto przeczytać to opowiadanie”./ Tak [polecam to opowiadanie innym uczącym się JPJO], ponieważ jest tutaj mnóstwo ciekawych słów, historia Polski i sensowna treść autorki. (Kristina, p. 5. i 6.)

---

dziwne rzeczy. [...]” (Tokarczuk 2018, s. 14); „[...] Postanowił posłuchać instynktu – była to jedna z ważniejszych przesłanek w szkole psychologicznej, która reprezentował – słuchać instynktu, intuicji, przeczucia.[...]” (Tokarczuk 2018, s. 15).

<sup>14</sup> „[...] Ludzie milczeli złowrogo. Byli poważni, spięci, jakby niewyspani. / Przytupywali. Najbardziej ponury naród świata. A mimo to przystanął koło nich. Nie, nie dlatego, że ich potrzebował, ale dlatego, że płynęło od nich zwyczajne ludzkie ciepło. [...]” (Tokarczuk 2018, s. 19).

- Tak, ja polecam to opowiadanie innym uczącym się, dlatego że ono uczy nas żyć na świecie i jest interesujące. (Olga, p. 6.)

Olga, podobnie jak Mikołaj w p. 5., zwróciła uwagę na zastosowaną przez autorkę perspektywę narracyjną, polegającą na przyglądaniu się ważnym historycznym wydarzeniom oczami osoby nierozumiejącej tego, co się wokół dzieje.

- Tak [warto było przeczytać tekst]. Zupełnie z innej strony poznajesz Polskę i rozumiesz jak odbiera inny człowiek (nie mówiący w języku kraju do którego przyjechał) tę rzeczywistość. (Olga, p. 5.)

Historia opowiedziana przez Olę Tokarczuk, zainspirowała tę samą czytelniczkę do opowiedzenia innej historii:

- Tak. Uczący się jppo odnajdą się [mogą znaleźć się] w tej samej sytuacji, co bohater. Przypomniała mi się historia z życia. Jak uczyłam się w szkole, przyjechał do nas nauczyciel angielskiego ze Stanów i on zamieszkał (za koszt tej organizacji, która wysłała do nas nauczyciela) w jednym z bloków (starego typu). I on nie mógł się odnaleźć w tym miejscu. Czuł się dzikusiem w otoczeniu starej, ale wciąż działającej lodówki Mińsk, żółtych starych gazet, które leżały na antresolach (nie wiadomo po co, nikt nie ruszał ich). Ta sytuacja przypomina mi akapit 13. Po tym akapicie Prof. Andrews już przyjął siebie w tym otoczeniu i stał się jego częścią, adaptował się. Lodówka wzmacnia akcent PRL (w moim przypadku nauczyciel odczuł „odgłosy Związku Radzieckiego”, będąc w już niepodległej Ukrainie. (Olga, p. 6.)

Jedna z czytelniczek zwróciła uwagę na ważną cechę stylistyczną narracji Olgi Tokarczuk, polegającą na snuciu opowieści „nie wprost”, co odzwierciedla sytuację osoby zdezorientowanej:

- Jestem naprawdę zaskoczona, jak autorowi tak umiejętnie udało się napisać opowiadanie z nutą polskiej historii, ale bez oczywistego nawiązania do trudnych czasów dla narodu polskiego. (Svitlana).

Mikołaj w komentarzu z p. 6. zauważył, że opowiadanie Olgi Tokarczuk obala mit o tym, że lektura utworów „z górnej półki”, napisanych przez uznanych i nagradzanych autorów, musi być hermetyczna. Jednocześnie stwierdził, że rozszyfrowanie wszystkich ukrytych w opowieści kodów jest możliwe dla czytelników posiadających odpowiednią wiedzę historyczną.

W 7. punkcie formularza studenci wypowiedzieli się na temat tego, co dla nich nie było jasne podczas lektury opowiadania. Dwie czytelniczki nie natrafiły na żadne większe trudności w trakcie lektury. Kilka osób (Natalia, Svitlana,

Olena) stwierdziło, że nie była dla nich początkowo zrozumiała sytuacja, w jakiej znalazł się bohater – dlaczego został pozostawiony sam sobie, o jakich wydarzeniach jest mowa w tekście. Olha miała problem z rozróżnieniem tego, czy wydarzenia z udziałem głównego bohatera dzieją się w rzeczywistości, czy są jego majakami sennymi. Nie było też dla niej jasne „czy Andrews jest prototypem kogoś konkretnego czy tylko utworem [wytworem] wyobraźni autorki”.

Studenci rozwiązywali problemy ze zrozumieniem tekstu (również konkretnej leksyki) w najbardziej typowy dla dzisiejszych czasów sposób: poszukiwali dodatkowej wiedzy w Internecie (w opracowaniach dotyczących opowiadania oraz w słownikach internetowych). Mikołaj sprawdził termin ogłoszenia stanu wojennego w Polsce w kalendarzu. Jedna czytelniczka [Iryna] przyznała, że przeczytała opowiadanie po raz kolejny:

- Na początku miałam wątpliwości co do tego, jakie wydarzenia są opisane. Musiałam przeczytać dodatkowe informacje w Internecie. Teraz wiem znacznie więcej o polskiej historii”. (Natalia)
- Wszystko jasne.:). Ale jest zakręcone. Sprawdziałam różne słowa w słowniki. Przczytałam dla zrozumienia dwa razy. (Iryna)

Tylko dwoje czytelników wymieniło konkretną leksykę, która sprawiła im problem podczas lektury. Kristina przyznała, że nadal nie jest dla niej jasne, co oznacza „rytuał z rybą”. Mikołaj nie rozumiał fragmentu, w którym profesor Andrews (wykształcony, obyty z europejską literaturą klasyczną) porównał przewodniczkę Goszę do Beatrycze, a siebie do „komiwojażera sprzedającego biblię” (czyli do kogoś, kto handluje koncepcjami swojej szkoły psychologicznej). Należy uznać, że trudności ze zrozumieniem tych fragmentów przez Mikołaja miały podłoże kulturowe (czytelnik miał trudności z rozszyfrowaniem kodów kulturowych, do których w danych fragmentach nawiązywał bohater utworu). Jednocześnie ciekawe jest to, że Mikołaj zwrócił uwagę na tę głęboko ukrytą warstwę opowiadania – odniesienie zdarzeń z opowiadania Tokarczuk do wątków *Boskiej komedii* Dantego Alighieri – o czym przekonująco pisze Larenta (2015, s. 204)<sup>15</sup>. Dla tego samego czytelnika nie były zrozumiałe „słoiczki z musztardą w sklepie” – można się domyślić, że przyczyną tego był brak wiedzy socjokulturowej na temat niedostatków zaopatrzenia charakterystycznego

---

<sup>15</sup> „Klasycznym labiryntem literackim, skonstruowanym z kręgów i prowadzącym prosto do centrum, jest *Boska komedia* Dantego Alighieri, do której znajdziemy liczne nawiązania w opowiadaniu *Profesor Andrews w Warszawie*. Na warszawskim lotnisku profesor Andrews, dostrzegłszy swoją przewodniczkę, nazywa ją Beatrycze. Jest to zwieńczenie optymizmu profesora Andrews, oczekującego pozytywnych wydarzeń. Profesor został jednak rzucony w sam środek labiryntu piekła bez przewodnika, bez Wergiliusza czy Beatrycze. Skazany jest więc na błądzenie po piekle, z którego pomaga mu się wydostać otyły, czerwony na twarzy mężczyzna” (Larenta 2015, s. 204).

dla czasów przedstawionych w opowiadaniu. Ilustruje je fraza: „w sklepach był tylko ocet i musztarda”. Trudno się dziwić Mikołajowi, że miał trudności ze zrozumieniem fragmentu „zaraz, otyła i różowa” z akapitu 24., będącego komentarzem nieco pijanego już (więc frywolnego) profesora, odnoszącym się do wyglądu żony gospodarza, który zaprosił go do mieszkania. Fragment ten wystąpił w zdaniu specyficznie skonstruowanym pod względem składniowym, we wtrąceniu do zdania złożonego<sup>16</sup>. Można sądzić, że pochodzący z Tajwanu student, wyczulony na sprawy związane z kulturą osobistą i grzecznością, nie zrozumiał nie tyle samych wyrazów, ale ich sensu w danym kontekście (dlaczego przyjęty w gościnę profesor tak niepochlebnie wyraził się o gospodyni). Wymienione tu niejasności zostały objaśnione w czasie rozmowy.

#### 4. PODSUMOWANIE

Analiza wypowiedzi studentów pozwala uznać opowiadanie Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie* za tekst o wysokich walorach glottodydaktycznych, dopasowany do wymogów związanych z rozwijaniem sprawności czytania (repcji pisemnej) dla poziomów biegłości B2 i C1<sup>17</sup>. Na poziomie B2 wymagane jest czytanie samodzielne (globalne, selektywne, szczegółowe) tekstów autentycznych, w tym literackich, a złożoność (gatunkowa, stylistyczna, treściowa) i długość czytanych tekstów powinna się znacząco zwiększać na kolejnym poziomie biegłości językowej uczących się (Banach, Bucko 2019, s. 53–55). Można powiedzieć, że pracując z tekstem Tokarczuk, czytelnicy w znacznym stopniu rozwinęli umiejętności w zakresie wychwytywania najważniejszych treści (tematu, informacji szczegółowych) zawartych w tekście oraz intencji autorki implikowanych nie wprost. Jednocześnie nastąpił u nich rozwój biegłości w zakresie stosowania strategii ułatwiających rozumienie tekstu: jego zawartości językowej, społecznej i kulturowej (metastrategii, strategii kognitywnych, metaafektywnych, metaspoleczno-kulturowo-interaktywnych) (Banach, Bucko 2019, s. 56–57), jak: selekcja informacji, czytanie pobieżne i kontekstowe, aktywowanie posiadanej już wiedzy językowej i kulturowej, wyszukiwanie informacji w dodatkowych źródłach, czytanie powtórne (Banach, Bucko 2019, s. 87).

<sup>16</sup> „[...] Słyszał siebie, jak opowiada mężczyźnie i jego żonie (zaraz, otyła i różowa, pojawiła się z gorącą kielbasą rozłożoną patetycznie na talerzu) o swojej szkole psychologicznej, o Założycielu, o przeczuciach, w jaki sposób funkcjonuje ludzka jaźń.” [...] (Tokarczuk 2018, s. 22).

<sup>17</sup> Przypomnijmy, że teksty proponowane uczącym się języków obcych pod względem trudności leksykalnej powinny wyprzedzać (nie więcej niż o jeden stopień) ich aktualny poziom biegłości językowej; tylko wtedy może następować rozwój językowy uczących się.

Ważnym efektem pracy z utworem Tokarczuk był także rozwój strategii uczących się jppo związanych z *mediacją (przetwarzaniem) tekstu* (w skład której wchodzi m.in. notowanie, streszczanie treści, formułowanie komentarzy i własnych ocen), *mediacją pojęć* (polegającą m.in. na objaśnianiu własnego stanowiska innym uczestnikom zajęć, współpracy w celu tworzenia znaczenia, modyfikowaniu własnych poglądów) oraz *mediacją interakcji* (która zachodzi m.in. w trakcie dyskusji po przeczytaniu tekstu; gdy student moderuje rozmowę) (Janowska, Plak 2021, s. 81–135; omówienie za CEFR-CV 2018). Wspomniane działania były uruchamiane przez uczestników omawianego zdarzenia w sposób naturalny: podczas czytania, w trakcie wypełniania szablonu czytelniczego oraz w fazie dyskusji grupowej nad treścią opowiadania. Działania te nie unicestwiły, jak sądzę, najważniejszego efektu zajęć: przyjemności wpływającej z samodzielnego przeczytania utworu literackiego w języku docelowym.

Wszyscy uczestnicy potwierdzili, że opowiadanie Tokarczuk było dla nich bardzo interesujące pod względem poznawczym: zaintrygowała ich zarówno warstwa lingwakulturowa opowiadania, związana z odkrywaniem kontekstu kulturowo-społecznego epoki PRL-u i kulturowym typowym dla tej epoki, jak też opowieść o cudzoziemskim bohaterze uwikłanym w wydarzenia historyczne, których nie rozumiał.

Ważnym punktem wieńczącym dyskusję o lekturze było wyodrębnienie z tekstu zestawu, zastosowanych przez profesora Andrewsa, „strategii przetrwania” w obcym środowisku językowym i kulturowym. Oto one:

- nieizolowanie się: wyjście z domu, eksplorowanie bliższej i dalszej przestrzeni zewnętrznej, odnajdywanie w niej punktów rozpoznawczych;
- szukanie kontaktu z ludźmi nawet wtedy, gdy wydają się nieprzystępni;
- mówienie do ludzi, choćby w języku dla nich niezrozumiałym (bo przecież w komunikacji nie tylko słowa się liczą);
- obserwacja zachowań tubylców: naśladowanie tego, co robią (stanie w kolejce, kupowanie i próbowanie lokalnych produktów);
- podejmowanie prób interpretacji lokalnych rytuałów;
- wyrażanie własnych emocji i potrzeb; komunikowanie się z tubylcami z użyciem środków niewerbalnych, jeśli nie można inaczej;
- przysłuchiwanie się rozmowom tubylców; wychwytywanie powtarzających się słów i fraz; odgadywanie ich znaczeń na podstawie kontekstu;
- ufanie własnemu instynktowi;
- proszenie o pomoc, przyjmowanie pomocy.

Uczestnicy zajęć wybierali fragmenty opowiadania, w których owe strategie zostały opisane, czytali je na głos oraz prowadzili rozmowę na temat tego, które z tych strategii były najbardziej skuteczne i jakie strategie przetrwania można stosować w dzisiejszej epoce cyfrowej.

Czytelnicy wysoko ocenili humanizm historii opowiedzianej przez Tokarczuk, a także mistrzostwo językowe tej pisarki. Była to opowieść zawierająca nową dla uczących się leksykę, o wartkiej, zrozumiałej dla nich fabule, umożliwiająca autentyczne przeżycie<sup>18</sup>. Jednym głosem uznali opisane swoje doświadczenie czytelnicze jako ważne, warte włożonego w nie wysiłku.

Kończąc, pragnę zasugerować w tym miejscu odmienną formę spotkania z opowiadaniem *Profesor Andrews w Warszawie*. Długość tego tekstu pozwala na przeczytanie go w całości i omówienie w czasie dziewięćdziesięciminutowej lekcji. Wspólne czytanie tekstu daje możliwość natychmiastowego negocjowania znaczeń wyrazów, pojęć, trudniejszych fraz, dłuższych fragmentów. Interpretacja utworu powinna nastąpić po odczytaniu tekstu w całości. Punktem dodatkowym takiego zdarzenia czytelniczego mogą być wypowiedzi pisemne na tematy, które zainteresują uczących się podczas dyskusji nad tekstem. Osobą moderującą takie zdarzenie czytelnicze może być osoba ucząca się jppjo; w tym przypadku konieczne jest wcześniejsze zapoznanie się przez nią z tekstem i przygotowanie się do sterowania procesem zespołowego czytania tekstu.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- Branigan S., 2023, *Cultural Bias in Contemporary English Language Teaching*, praca doktorska, Uniwersytet Opolski; <https://awanse.uni.opole.pl/wp-content/uploads/CULTURAL-BIAS-IN-CONTEMPORARY-ENGLISH-LANGUAGE-TEACHING-Branigan-Praca-doktorska.pdf> [02.04.2022].
- Bredella L., 2004, *Literary texts*, w: M. Byram (red.), *Routledge Encyclopedia of language Teaching and Learning*, New York, s. 375–382.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu*, „Język a Kultura”, t. 20, s. 197–211.
- Byram M., 2009, *The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*, w: BOK. D.C. *The SAGE handbook of intercultural competence*, Los Angeles–Londyn–New Delhi–Singapur–Waszyngton DC.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [02.04.2022].
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.

<sup>18</sup> Bliski jest mi pogląd Waldemara Martyniuka (1998, s. 93) o tym, że tekst autentyczny: to taki, który „może stać się autentyczny dla uczącego się”. Powinien on umożliwiać autentyczne przeżycie i odkrywanie nowych, ważnych dla czytelnika, kontekstów znaczeniowych.

- Fantini A.E., 2019, *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multi-lingual Perspective*, Routledge.
- Fleisher M., 2003, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Kramersch C., 1992, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Kramersch C., 1998, *The Privilege of the Intercultural Speaker*, w: M. Byram, M. Flemming (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, s. 16–32.
- Larenta A., 2015, *Stan wojenny w doświadczeniu Anglika. Interpretacja opowiadania „Profesor Andrews w Warszawie” Olgi Tokarczuk*, w: K. Budrowska, W. Gardocki, E. Jurkowska (red.), *1984: Literatura i kultura schyłkowego PRL-u*, Warszawa, s. 197–208, <http://hdl.handle.net/11320/11140> [02.04.2024].
- Martyniuk W., 1998, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10, s. 91–96.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 24–30.
- Nowakowski M., 2002, *Mój słownik PRL-u*, Warszawa.
- Rak M., 2015, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Sękowska E., 2010, *Uwagi o tzw. słownictwie PRL-u*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 10, s. 257–265; <http://hdn.handle.net/11320/9576> [01.04.2024].
- Sękowska E., 2012, *Codziennosc PRL-u w zwierciadle leksyki (rekonesans)*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 12, s. 51–55.
- 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](http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf) [01.04.2024].
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 11, Łódź.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 11–42.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–445.
- Zarzycka G., 2008a, *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, E. Lipińska, (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 143–160.




- Zarzycka G., 2008b, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *Poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.
- Zarzycka G., 2018a, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2018b, *Podjęcie interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: A. Achtelik, K. Graboń (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 534–548.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 425–442. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>
- Zarzycka G., 2022, *Glottodydaktyczne spotkania z Olgą Tokarczuk i jej twórczością. Opis wybranych form włączania treści literackich do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych na kierunkach humanistycznych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 180–213. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.13>
- Zblewski Z., 2001, *Leksykon PLR-u*, Kraków.

**Tekst źródłowy:**

Tokarczuk Olga, 2018, *Profesor Andrews w Warszawie. Wyspa*, Kraków.

Monika Válková Maciejewska<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5267-4846>

## PŁEĆ W JĘZYKU, PŁEĆ W STYLU. PROZA ZYTŹY RUDZKIEJ NA KURSACH JĘZYKA POLSKIEGO LUB/I LITERATURY DLA OBCOKRAJOWCÓW

**Streszczenie:** Celem studium jest udowodnienie, że współczesne teksty literackie są doskonałym tworzywem dydaktycznym na zajęciach z języka polskiego oraz literatury dla obcokrajowców. Artykuł poświęcony jest fragmentowi prozy Zyty Rudzkiej i propozycjom wykorzystania go na kursach jppo oraz tych oferowanych w ramach filologii polskich jako obcych. Podstawą do podjęcia tematu zróżnicowania płciowego w polszczyźnie stało się doświadczenie lektoratowe Autorki. Umiejętność skutecznego posługiwania się językiem obejmuje bowiem nie tylko jego standardową odmianę, ale również odmianę nieoficjalną i potoczną (za A. Wilkoniem „mówioną”): regionalną, środowiskową lub/i zawodową. Coraz częściej na zajęciach pojawiają się też jednak pytania o biologiczne zróżnicowanie języka. Artykuł udowadnia, że przy omawianiu tego zagadnienia warto sięgnąć po tekst literacki. Autorka rozpoczyna wywód od prezentacji stanowisk dotyczących biolektów i ich wyznaczników. Opisuje dyskusję toczącą się wokół literatury kobiecej i stylu kobiecego w prozie. Następnie bierze na warsztat fragment powieści Zyty Rudzkiej i zasada go w realiach glottodydaktyki polonistycznej. Prezentuje ćwiczenia językowe i mediacyjne, które wpisują się w socjokulturowe refleksje nad płciowością i rolami społecznymi kobiet i mężczyzn.

**Słowa kluczowe:** współczesna literatura kobieca, biolekt, styl kobiecy, język polski jako obcy, glottodydaktyka, filologia polska jako obca

---

<sup>1</sup> monval@amu.edu.pl, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Collegium Maius, ul. Fredry 10, 61-701 Poznań.

---

**GENDER IN LANGUAGE, GENDER IN STYLE. ZYTA RUDZKA'S  
PROSE IN PFL AND LITERATURE CLASS**

**Abstract:** The purpose of the paper is to demonstrate that contemporary literary texts are excellent teaching material in Polish language and literature classes for foreigners. The article is devoted to an excerpt from Zyta Rudzka's prose and proposals for its use in PFL courses and those taught in Polish philology as a foreign language. The basis for taking up the topic of gender diversity in Polish was the author's lecture experience. After all, the ability to use a language efficiently includes not only its standard variety, but also its unofficial and colloquial (after Wilkon „spoken”) variety: regional, environmental and/or professional. Increasingly, however, questions about the biological variation of language are also being raised in the class. The article proves that when discussing this issue, it is useful to turn to a literary text. The author begins the argument by presenting positions on women's literature and women's style in prose. She describes the discussion taking place around biolects and presents their determinants. Then she reaches for an excerpt from Zyta Rudzka's novel and sets it in the reality of Polish language glottodidactics. She presents linguistic and mediation exercises that fit into sociocultural considerations of gender and social roles of men and women.

**Keywords:** contemporary women's literature, biolect, women's style, Polish as a foreign language, glottodidactics, Polish as a foreign language philology

Świadoma obecność w społeczeństwie, zwłaszcza teraz, wymaga zaznajomienia się z różnymi postaciami języka obcego, którego się uczymy. Wydaje się, że odmiana ogólna, o ile może być atrakcyjna w początkowej fazie uczenia się języka, staje się z biegiem nabywania kompetencji niewystarczająca. Świadomość przemian językowych, rozrastania się typologizacji czy potrzebę wyłuskiwania cech charakterystycznych dla typów języka mają nie tylko nauczyciele. Ciekawością w tym zakresie wykazują się też słuchacze kursów językowych.

By zanurzyć się w języku, trzeba wiedzieć, jak się uczyć; trzeba osiąść umiejętność obserwacji nowych zjawisk, być na język wrażliwym, pytać. Kompetencja komunikacyjna zakłada, że użytkownik języka będzie poprawnie posługiwał się formami, będzie znał reguły tworzenia całości językowych i ich łączliwości, ale także będzie rozumiał wyrażenia idiomatyczne i potoczne, które (bardzo często!) są przecież niezrozumiałymi z punktu widzenia semantyki metaforami i porównaniami. Umiejętność skutecznego posługiwania się językiem obejmuje zatem nie tylko jego standardową odmianę, ale również odmianę nieoficjalną i potoczną (za Wilkoniem „mówioną”): regionalną, śródowską lub/i zawodową. To, co jednak dziś ciekawi najbardziej, to odmiany biologiczne. Czy kobiety mówią inaczej niż mężczyźni, a o ile tak, to czym ten język się różni?

## 1. FUNKCJONALNY STYL KOBIECY

Historia badań nad językiem uwarukowanym przez płeć jest długa, jednak na sile przybrała stosunkowo niedawno<sup>2</sup>. Stało się tak zapewne za sprawą wielu dyskusji nad feminatywami oraz maskulatywami. I choć temat podjęto na świecie już o wiele wcześniej (jako pierwszy „o zjawisku rodzajowo-płciowej asymetrii w języku, a w szczególności o seksualizacji (upłciowieniu), maskulinizacji (usamczeniu) i wirylicacji (umężczyźnieniu) jednostek językowych” pisał Jan Badouin de Courtenay) (Zadykowicz 2012, s. 274), to na polskim gruncie zaczęto się tym zajmować w dwóch ostatnich dekadach XX wieku<sup>3</sup>.

Według typologizacji Aleksandra Wilkonia biolektu czy inaczej odmiany biologiczne, przynależą do grupy języków na poziomie języka ogólnego (mówionego) potocznego (KasperczaK 2004). Teresa Skubalanka z kolei widzi biolekt jako styl. Oboje badacze zgadzają się co do tego, że odmiana ta ma charakter funkcjonalny (styl funkcjonalny). Ostatnie dekady potwierdziły rozszerzenie zasięgu biolektów czy odmiany biologicznej języka. Kwiryna Handke udowadnia (1994, s. 15–29), że charakterystyczny styl różnicujący wypowiedzi kobiet i mężczyzn jest i był obecny również w tekstach pisanych – pamiętnikach czy listach (KasperczaK 2004, s. 43). Wyznacznikami, które pozwalają go określić, są: swoista ekspresywność, przejawiająca się w nagromadzeniu wyrazów wartościujących oraz nacechowanych emocjonalnie; zaznaczenie roli kobiety poprzez język (przy użyciu elementów pozytywnych tj. np.: spieszczenia, zdrobnienia, wykrzykniki, onomatopeje, synonimy, neologizmy słowotwórcze, przerywniki czy elementów negatywnych: zgrubienia, wykrzykniki, eufemizmy, przekleństwa). Dalej styl kobiecy konstytuują: nadużywanie zamków, przymiotników czy przysłówków oraz liczne związki frazeologiczne (w przeciwieństwie do stylu męskiego, gdzie zdania są krótkie, o niskiej liczbie słów opisujących) (Osior-Szot 2018)<sup>4</sup>.

Na początku XX wieku cechy te stały się przyczynkiem do zaognionej dyskusji na temat prozy kobiecej.

---

<sup>2</sup> Zob. prace K. Wyrwas (2004, 2006), K. Osior-Szot (2018), Z. Klocha (2000), A. Zadykowicz (2012), M. KasperczaK (2004), K. Handke (1990, 1994).

<sup>3</sup> Badania nad językiem płci w kontekście glottodydaktyki polonistycznej obejmują np. analizy gramatyczne poleceń (użycie form r. m. czasu przeszłego) w podręcznikach do nauki jpjo, częstotliwość użycia form Pan/Pani czy feminatywów. Zob. np. M. Nowakowska (2022) lub artykuły w niniejszym tomie.

<sup>4</sup> Zob. testy Deborah Tennen (1994), która dowodzi, że to środowisko wpływa na używanie stylów konwersacyjnych.

## 2. CZYM JEST LITERATURA KOBIECA?

Jak pisze Aleksandra Byrska (2017, s. 38) teorii na temat pisarstwa kobiecego jest wiele, warto jednak zadać sobie pytanie, czy styl taki rzeczywiście określa tylko teksty pisane przez kobiety? Badacze podkreślają, że cechy takie jak fragmentaryczność, brak linearności, kompulsywność prezentacji, emocjonalność czy zmysłowość charakteryzują niewątpliwie wypowiedź kobiecą, ale narracja kobieca nie ma na nie monopolu. Co więcej, nie ma na wyłączność „stosowania powtórzeń i wycieńczeń oraz poetyckich ekwiwalentów stanów wewnętrznych. [I choć] typowa dla takiej prozy jest też skłonność do dygresji i swobodnych skojarzeń, a także stosowanie w prozie poetyckich tropów. Fabuła często schodzi na drugi plan, a najważniejszy pozostaje narrator i jego emocje” (Byrska 2017, s. 38), to nie oznacza, że kobiety inaczej pisać nie umieją. Niemniej spór o literaturę kobiecą gorzał od trzeciej dekady XX wieku<sup>5</sup>. Jeszcze w pierwszej połowie lat 90. ubiegłego stulecia proza kobieca nadal jest uważana za tendencyjną lub bardzo niskiej jakości, o nadmiernym stopniu psychologizacji i metaforyzacji. Odbiór zmienia się wraz z pojawianiem się prac krytycznych i analiz łączących cielesność z pisarstwem kobiecym (Grażyna Borkowska: „Nie mylcie literatury kobiecej z tą pisaną przez kobiety!”, Ewa Kraskowska)<sup>6</sup> oraz, oczywiście, dyskusjami nad rolą kobiety, zmieniającym się statusem społecznym czy płci. Pisarstwo ostatnich dwudziestu lat konstytuuje jednak przede wszystkim sprzeciw wobec nierówności zachodzących w obrębie nierównego dostępu do języka (Chowaniec 2011). Na najważniejsze rzeczy po prostu brakuje słów<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Pamiątny był rok 1928, kiedy to w artykule „Jazgot niewieści” Irena Krzywicka wydała druzgocącą opinię o prozie kobiecej, którą toczy „choroba stylu”: maniera nadmiernej opisowości, piętrzenie metafor, przerost formy powodujący ogłupienie czytelnika, który nie potrafi stwierdzić, które wydarzenie jest ważne, a które nie. Na paszkwil ten odpowiedziała Maria Kuncewiczowa („Metaforyzm a męskie kasztele”): „Jest w interesie zarówno mężczyzn jak kobiet, pomnażanie, kultywacja każdej odrębności, przecież wspólnie czerpać będziemy z bogactwa”. Stanisława Przybyszewska zadała pytanie: „Czy styl metaforyczny rzeczywiście jest charakterystyczny dla twórczości kobiet?”. Znamienny był również głos Hulki Laskowskiego, który literaturę kobiecą opisał słowy: „dalszy ciąg toalety intymnej i balowej (...). Czuję się wysiłek myśli nad zaciemnianiem rzeczy prostych i jasnych. (...) Staje się okropnie nudno i ekliwo. Coś się komuś stało, ktoś o tem opowiada, ale w żaden sposób nie można się dowiedzieć, co się stało. Właściwie nic się nie stało, tylko się mówi, mówi, mówi...” (*Kolana Heleny Fourment*, 1928, „Wiadomości literackie”), za: Krajewska, Duda 2010.

<sup>6</sup> Więcej o kierunkach w literaturze kobiecej i jej charakterystyce w artykule Joanny Krajewskiej i Macieja Dudy (2010).

<sup>7</sup> Przekształcenie cytatu z Olgi Tokarczuk „Na najważniejsze rzeczy i tak brakuje słów” (Tokarczuk 1999, s. 244).

Pisarki podejmują próby opowiedzenia o zjawiskach, na które do tej pory spuszczone kotarę milczenia: na pierwszy plan wysuwa się ciało, tabu lesbianizmu, utracone ojczyzny, domy i kontakt z matką (*Bezmatek*, M. Marcinów), dziewczęca inicjacja (I. Filipiak), mitologia kobieca (O. Tokarczuk), językowa lapidarność (N. Goerke), poetyckość i precyzja prozy (M. Tulli) czy seksualność, jak u Zyty Rudzkiej<sup>8</sup> (Chowaniec 2011). Pisarka ta wydała ostatnio książkę pt. *Ten się śmieje, kto ma zęby* (WAB 2022), która odbiła się szerokim echem w świecie literackim i krytycznym. Za fabułę tę, która nietuzinkowym językiem opowiada historię związku Wery i Dżokeja, Rudzka otrzymała już Poznańską Nagrodę Literacką 2023 – Nagrodę im. Adama Mickiewicza. Bohaterka tej prozy, Wera, jest fryzjerką męską, którą poznajemy w sytuacji specyficznej: chcąc pochować męża, byłego dżokeja, szuka ona dla nieboszczyka butów. Historia jej życia, opowiadana językiem bezkompromisowym, staje się historią niemal metajęzykową. Tu bohaterami są zarówno kobieta, jak i język, który nią (ją?) opowiada. Wera jest silna, konkretna, cielesna, o krótkiej frazie, ale też emocjonalna i metaforyczna (życie bohaterki symbolizuje wiele takich egzystencji: kobieta z małego miasta/ze wsi przeprowadza się w poszukiwaniu szczęścia, samodzielności, niezależności), zauważa i dba o szczegóły, trafnie doбира słowa (morał, motto, przysłowia). Choć dokonuje autoprezentacji, to raczej chyba nie chce wyrzucić dobrego wrażenia, jest jej to po prostu obojętne. Cechy te wydobyć można z każdego, nawet niedużego fragmentu powieści.

Czy są to operacje trudne? Niekoniecznie. Czy ciekawe dla nierodzimego odbiorcy polskiej literatury? Bardzo<sup>9</sup>.

Fragment prozy Zyty Rudzkiej wykorzystano na zajęciach z najnowszej literatury polskiej (ćwiczenia) przeprowadzonych w grupie studentów III roku studiów licencjackich kierunku „Studia o Polsce” (Collegium Polonicum w Słubicach) w II semestrze roku akademickiego 2022/2023. W cyklu 15 spotkań językowi płci poświęcono jedno z nich, anonsując wcześniej przygotowywany do omówienia temat odpowiednimi pytaniami o istnienie języka płci. Wzbudzona ciekawość zaspokojona została na ćwiczeniach. Zaprezentowane materiały spotkały się z entuzjastycznym odbiorem, a dyskusja o prozie kobiecej i kobiecym języku wykroczyła poza ramy zajęć. Nie tylko jednak zajęcia specjalistyczne na kierunkach polonistycznych dla cudzoziemców

<sup>8</sup> Jak pisze w swoim znakomitym studium A. Mrozik: „W prozie Olgi Tokarczuk, Zyty Rudzkiej, Hanny Kowalewskiej, Joanny Bator, ale też Izabeli Filipiak kobiety „znów mogły być kobietami, nie zaś służebnicami narodowej i/lub klasowej sprawy, przy czym kobiecość owa miała nie tylko „blaski” (radość z odzyskania ciała, ekspresja pragnień seksualnych), ale i „cienie” (doświadczenie przemocy, dyskryminacji, wykluczenia)” (Mrozik 2012, s. 382).

<sup>9</sup> Autorka tekstu opracowuje własne materiały dydaktyczne na podstawie fragmentów polskiej prozy i poezji. Odpowiednie zadania nie tylko ułatwiają cudzoziemcom zrozumienie wprowadzanego materiału, ale także inspirują ich do analizowania własnego języka ojczystego.

czy sama literatura kobieca, niejako automatycznie wywołująca pytania o odpowiedni do płci język, może być kołem zamachowym dyskusji o różnicach w mowie kobiet i mężczyzn.

Niemalże w każdej grupie, którą prowadziłam w przeciągu ostatnich dwóch lat<sup>10</sup>, padło pytanie o różnice między kodami płci. Stąd wnioskuję, że temat ciekawi, a trudno o gotowe materiały dydaktyczne, których można by użyć. A warto, ponieważ biolekt, jako te zaliczane do języka potocznego mówionego czy specyficznych stylów, mieszczą się w obszarze kompetencji podlegającej stosowności socjolingwistycznej. Trudno tu o tych osobliwościach językowych mówić dokładnie czy precyzyjnie je określić, dość powiedzieć, że nie zasadzają się na konkretnych leksemach, ale na kompatybilności leksemu z sytuacją, odpowiedniości języka do stereotypu płci, w końcu użyciu form specjalistycznych, fachowych. A jak czytamy w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* „Od poziomu B2 użytkownicy języka powinni być w stanie używać języka odpowiednio do wymogów socjolingwistycznych danej sytuacji i zgodnie z profilem jej uczestników. Powinni także zacząć sobie radzić z rozumieniem różnych wariantów i odmian danego języka, a także coraz lepiej panować nad jego idiomatyką i rejestrami” (ESOKJ 2001, s. 109). Wyznacznikami tej stosowności stają się zatem aluzja, wyrażenia idiomatyczne i slangowe, implikacje żartobliwe i zakotwiczone w kulturze danego narodu.

Gdzie więc tego szukać? Biorąc pod uwagę żywość języka, to, że jest tkanką, która przyrasta, zmienia się i pęcznieje, dobrym archiwum nowości staje się tekst literacki – utrzymujący się na powierzchni dostępności i nieznikający w czeluściach Internetu. Jak bowiem słusznie zauważa Wiola Próchniak: „Są takie aspekty języka polskiego i stojącego za nim świata, o których nie dają wyobrażenia nawet najlepsze podręczniki. Dostęp do tych obszarów toruje literatura, zwłaszcza proza – próbująca sprostać temu, co wydarza się na naszych oczach, odpowiadająca na wyzwanie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, opowiadająca o świecie, który łatwo wymyka się słowom...” (Próchniak, Próchniak 2008, s. 243).

---

<sup>10</sup> Były to grupy kursowe w ramach programów kierunków dla cudzoziemców: „Filologia polska jako obca” – „Praktyczna nauka języka polskiego”, „Studia o Polsce” – „Najnowsza literatura polska – ćwiczenia” oraz kursy językowe różnorodnych grup na poziomie B2 i wyżej.

### 3. TEKST JAKO TWORZYWO GLOTTODYDAKTYCZNE

#### 3.1. WSTĘP

W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2011, 2016) adnotację o językach specjalistycznych czy stylach znajdziemy w rozdziałach opisujących poziomy od B2 i wyżej. Zawierają one wskazówki dotyczące zarówno celów nauczania (stosowanie odpowiednich środków językowych), jak i zasobu słownictwa i poprawności leksykalnej (znajomość popularnych wyrażen potocznych i idiomatycznych, środków stylistycznych, dialektyzmów, onomatopei, neologizmów czy frazeologizmów), czy, jak ma to miejsce na poziomach biegłości językowej – stylu artystycznego. Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego/odziedziczonego nie tyle nie mają ambicji, by kompetencje te kształcić, ile kart, a nauczyciele – czasu, by daną kompetencję doszlifować. Z pomocą przychodzi literatura, która z kolei takie możliwości ma. Chce ona opowiadać o prozie życia w Polsce, „o tej sferze językowej rzeczywistości, która właśnie się wydarza i w którą, chcąc nie chcąc – niekiedy z fascynacją, niekiedy z niepokojem – wkraczają osoby studiujące język polski” (Próchniak, Próchniak 2008, s. 243).

Każdy z naszych studentów, zwłaszcza tych z kursów wydziałowych, w ramach kierunków polonistycznych dla cudzoziemców, powinien (by nie rzec: musi) nabyć kompetencji literackiej. Współ z tą cechą idzie zazwyczaj wykształcenie zdolności analizy i umiejętności osadzania tekstu w szerszym kulturowym kontekście. Nie bez znaczenia pozostaje również czysta przyjemność z czytania. Nasz słuchacz, co z mocą podkreśla Tatiana Czerkies, powinien po prostu czerpać radość z obcowania z literaturą (Czerkies 2008). Wykorzystajmy więc czas dany nam w cyklu zajęć na rozbudzenie wśród studentów ciekawości wobec zjawisk z obszaru lingwakultury. Porównujmy, nie pozostawiajmy bez odpowiedzi pytań o zachowania językowe. Zaintrygowana grupa sama będzie domagać się wyjaśnień, przykładów literackich odpowiadających na sytuację społeczną, komentujących i punktujących zachowania Polek i Polaków. Jeśli przygotujemy do omówienia i ćwiczeń tekst ciekawy, odpowiadający na potrzeby samych studentów, z pewnością wszystkie powyższe postulaty osiągniemy.

Oto zatem propozycja zadań do fragmentu prozy Zyty Rudzkiej, przeznaczona dla grup średnio zaawansowanych (poziom B2 i wyżej) lub dla studentów kursów wydziałowych, w ramach kierunków polonistycznych dla studentów zagranicznych (np. filologia polska jako obca). Poniższy fragment może być pomocny nie tylko w kształtowaniu kompetencji socjolingwistycznych



i lingwakulturowych, ale również w oswajaniu języka specjalistycznego bądź fachowego (tu: szewstwa). Przy tworzeniu zadań opierałam się na pięcioetapowej metodologii autorstwa Próchniak (2001, s. 210–211), gdzie pierwsze ruchy poza tekstem dotyczą słów kluczowych i fabuły, następnie, już w obrębie tekstu, operujemy leksyką: objaśniamy, przybliżamy, referujemy i podsumowujemy, by po takich działaniach wyjść z tekstu i zderzyć go ze światem odbiorcy (zakorzenie w rzeczywistości społecznej, politycznej, historycznej, kulturowej; porównanie świata przedstawionego w utworze z realiami życia cudzoziemskiego odbiorcy; pytanie: czy prezentowany tekst jest/może być rodzajem manifestu?), ale także postacią autora (kim jest ktoś, kto mówi przez utwór?; przybliżenie sylwetki autora).

### 3.2. ZADANIA

#### I Przed lekturą

1. Podpisz obrazki (przykład)<sup>11</sup>  
zelówka, podeszwa, obcas, nosek, buty, trepy, cholewka, papeć, pantofel
2. Podpisz obrazki:  
dom pogrzebowy, zakład szewski, salon fryzjerski, przychodnia, stajnia, bazar, pracownia krawiecka
3. Wypisz osoby, które pracują w powyższych instytucjach. Nazwy wykonawców zawodów.
4. Który z tych zawodów jest popularniejszy wśród kobiet, a który wśród mężczyzn? Dlaczego?
5. Wyobraź sobie, że  
ZEPSUŁ CISIĘ BUT. PRZEPROWADŹ DIALOG Z JEDNYM Z DOMOWNIKÓW.  
SIEDZISZ W DUSZNEJ SALI. POPROŚ O OTWARCIE OKNA.  
Jak, Twoim zdaniem, zareaguje kobieta, a jak mężczyzna?
6. Czym, Twoim zdaniem, charakteryzuje się język kobiety a mężczyzny? Czy istnieją takie różnice?

emocje, siła, konkret, szczegół, długi przekaz, krótki przekaz, długie zdania, krótkie zdania, drobiazgowość, czułość, przysłowia, potoczny, wulgarny, frazeologizmy, wrażenie na odbiorcy, celowość opowiadania
--

JĘZYK KOBIETY	JĘZYK MĘŻCZYNY

<sup>11</sup> Zob.: *Programy nauczania...* (2011), B2–C2, Zakupy i usługi: warsztaty i punkty usługowe: fryzjer, szewc.

## II Praca z tekstem

### 1. Przeczytaj poniższy fragment.

„Ale jeżeli nie daj bóg wieczność nastąpi i znowu się z Dżokejem spotkamy, na wstępie do mnie skoczy, że go w chłampie do trumny wwaliałam.

Jak ktoś do mnie z mordą, zaraz w pysk dają. A nie lubię, bo jak już zaczynam dawać, na jednym razie się nie kończy. Nie chciałabym życia wiecznego zaczynać od bicia mniejszych.

Szewc to zawsze dobry człowiek. Żaden łajza na szewca nie pójdzie. Łajza chce się wylenić i zarobić. Nie będzie się narażał, że mu się z mózgu galareta zrobi od kleju do zelówek. Od tego szewska pasja.

Szewców nie ma, buty wszędzie. Na bazarach, w sklepach. Butów aż strach. Świat jest zdeptany. Ale te buty nic niewarte. Trepy pod jeden sezon. Nowa wiosna, kolejna zima, szurasz podeszwą, palec się wymyka, lepiszcze nie trzyma, obcas odpada, nosek na kwintę, trzeba na kolejną parę się kosztować.

Cały ten szajs zgrabny, elegancki, pod modę, do koloru, do fasonu. Chce się kupować i kupować. Noga sama się rwie do przymierzania.

Kiedyś przemysł obuwniczy takiego buta by nie wymyślił. But to był but. Za młodu na ślub kupiony, całe życie noszony sezonowo, w trumnie wyglądał jak nowy”<sup>12</sup> (Rudzka 2022, s. 8–10).

### 2. Kto mówi w powyższym fragmencie: kobieta czy mężczyzna? Dlaczego? (Znajdź potoczny, idiomatyczny). Wyjaśnij je.

### 3. Na podstawie poniższego fragmentu przedstaw kolejność działań i czynności:

„Szewców nie ma, buty wszędzie. Na bazarach, w sklepach. Butów aż strach. Świat jest zdeptany. Ale te buty nic niewarte. Trepy pod jeden sezon. Nowa wiosna, kolejna zima, szurasz podeszwą, palec się wymyka, lepiszcze nie trzyma, obcas odpada, nosek na kwintę, trzeba na kolejną parę się kosztować”.

---

<sup>12</sup> Jest to tylko jeden z wyjątków, kolejnym doskonałym do obróbki dydaktycznej może być np.: „Wyprawiłam się do Dawida. / Chodzę po starych miłościach. A po starych miłościach źle się łązi, większe wertepy, doły, błoto, kurzawa. Droga nie jest prosta, ale i się nie wije. Niczego nie ominie. To, czego nie chcesz, pod nogi wyjdzie. Przejść nie da. Trzeba się zatrzymać, rozprawić. A i nie wiadomo, dokąd droga zaprowadzi. Myślisz, wracasz w jasne lata, a leżysz w ciemno, do nikogo. (...) / Poszłam do Dawida, a on na mojego Dawida nie wyglądał. Dawid i na siebie nie wyglądał. Choćby się jak zawsze porządnie ubrał (...), muchę na szyi zawiązać, co to pomoże. / Dawid wrażliwy. Myśli w supły poskręcane. Nie ma takich nożyczek, żeby to przeciąć. Ile razy chciałam mu pomóc, od dzieciństwa odciąć, nie dało się. / Od tych myśli słaba głowa. Dawid musi pić, żeby się przemordować przez kolejny dzień. To nie żaden nałóg, to konieczność.(...) / Przychodziłam do niego do pracowni. Zawsze miał klientki, nie miał czasu do mnie do zakładu. / Jest stanik i stanik. / Stanik Dawida Cukra to mercedes. Nic się nie starzeje, taki krój, materiał, taka ręka mistrza” (Rudzka 2022, s. 146–147).

4. Wytłumacz poszczególne słowa:

chodźć / pójść / łązić / deptać / szurac<sup>13</sup>

5. Wytłumacz poniższe sformułowania.

*Żaden łajza na szewca nie pójdzie. / Świat jest zdeptany. / Szewska pasja. / Nosek na kwintę.*<sup>14</sup>

Czy są one nacechowane negatywnie czy pozytywnie? Dlaczego? Co znaczą?

### III Mediacja

1. Aktywność ustna i pisemna.

a. „Kobieta mówiąca jak mężczyzna oceniana jest najczęściej jako „wynosząca się”, „apodyktyczna” (wartościowanie negatywne), mężczyzna zaś mówiący dokładnie w taki sam sposób – jako „dynamiczny”, „władczy” (wartościowanie pozytywne). Płciowości nie sposób się pozbyć, a mówienie w stylu płci przeciwnej często wiąże się z ryzykiem nagany kulturowej” (Kloch 2000, s. 14).

Niech powyższy cytat posłuży jako pretekst do dyskusji nad rolami kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Praca w grupach. Argumenty świadczące o prawdziwości danego sądu bądź zadające mu kłam (np. opisujące życie zawodowe – karierę, pracę i prywatne – rodzinę, związki).

b. „Mówimy w określony sposób nie dlatego, że nie potrafimy inaczej, lecz ponieważ nakazują nam tak wyuczone normy” (Kloch, s. 14). Czy zgadzasz się z opinią badacza? Tekst argumentacyjny (250 słów).

## 4. ZAKOŃCZENIE

Każdy tekst literacki powstaje po coś i dla kogoś. W perspektywie tego, jak dużo się mówi o prozie kobiecej, jak bardzo jest ona popularna i ile laurów zdobywa, warto zainteresować nią studentów i za jej pomocą rozpocząć zajęcia o biolektach. Proza ta może również stać się przyczynkiem do refleksji nad rolami społecznymi i płcią<sup>15</sup>. Kobiecość tekstu wykracza wszak poza granice poetyki: „charakteryzuje te społeczeństwa, w których role społeczne obu płci wzajemnie się przenikają, to znaczy zarówno od mężczyzn, jak i od kobiet oczekuje się skromności, czułości i troski o jakość życia” (Hofstede, Hofstede 2007, s. 133). Z przytoczonym fragmentem Rudzkiej niewątpliwie

<sup>13</sup> Zob.: *Programy nauczania...* (2011), katalog zagadnień stylistycznych dla poziomu C1: onomatopeje.

<sup>14</sup> Zob.: *Programy nauczania...* (2011), katalog zagadnień stylistycznych dla poziomu C2, neologizmy literackie, związki frazeologiczne: *szyć komuś buty*.

<sup>15</sup> Zob. też testy Deborah Tennen (1994), która dowodzi, że to środowisko wpływa na używanie stylów konwersacyjnych.


możemy podjąć dialog, wejść z nim w dyskurs. A z kolei samo odnajdywanie cech męskich i żeńskich w tekstach jest nie tylko bardzo twórcze, ale również badawczo i językowo ciekawe. Pytania o utwór, o to, co on do mnie mówi i jakie wzbudza emocje (pobudza, niepokoi, denerwuje, zaciekawia, nudzi, irytuje, drażni i in.) i potem sama interpretacja jest działaniem nie tylko na fragmencie, ale działaniem na sobie, jest mediacją. Pomoże jednocześnie poznać siebie i odnaleźć się języku.

## BIBLIOGRAFIA

- Byrska A., 2017, *Język kobiecy jako złudzenie? Pytania o istnienie narracji uwarunkowanej przez płeć*, „Wielogłos”, 2 (32), s. 29–40. <http://doi.org/10.4467/2084395XW1.17.010.7768>
- Chowaniec U., 2011, *Femme Melancolique, czyli o pesymizmie najnowszej literatury kobiecej*, w: J. Jarzębski, J. Momro (red.), *Ćwiczenia z rozpacz. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku*, Kraków, s. 371–407.
- Czerkies T., 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 255–265.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ]*, 2003, Warszawa.
- Filipiak I., 1999, *Twórcze pisanie dla młodych panien*, Warszawa.
- Goerke N., 1999, *Pożegnania plazmy*, Wołowiec.
- Handke K., 1990, *Styl kobiecy we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 26, s. 5–24.
- Handke K., 1994, *Język a determinanty płci*, „Język a kultura”, t. IX, Wrocław.
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa.
- Kasperczak M., 2004, *Język kobiet – język mężczyzn. Podobieństwa i różnice*, „Roczniki Humanistyczne”, Tom LII, z. 6, 39–75.
- Kloch Z., 2000, *Język i płeć: różne podejścia badawcze*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 141–160.
- Krajewska J., Duda M., 2010, *Wokół sporu o literaturę kobiecą, czyli u podstaw krytyki feministycznej w Polsce*, w: H. Gosk (red.), *Nowe dwudziestolecie (1989–2009). Rozpoznania. Hierarchie. Perspektywy*, Warszawa, s. 261–282.
- Marcinów M., 2020, *Bezmatek*, Wołowiec.
- Mrozik A., 2012, *Akuszerki transformacji. Kobiety, literatura i władza w Polsce po 1989 roku*, Warszawa.
- Nowakowska M.M., 2022, *Uwagi o (nie)istniejących formach rodzajowych czasownika i ich miejscu w nauczaniu jpjo*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 305–327. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.20>

- Osior-Szot K., 2018, *Różnice w stylach komunikacyjnych kobiet i mężczyzn*, „Media Biznes Kultura”, nr 2(5), s. 171–184.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011, Kraków.
- Próchniak P., Próchniak W., 2008, *Polska proza – język rzeczywistości ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 243–249.
- Próchniak W., 2001, „Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 204–214.
- Rudzka Z., 2022, *Ten się śmieje, kto ma zęby*, Warszawa.
- Tennet D., 1994, *Ty nic nie rozumiesz! Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, Warszawa.
- Tokarczuk O., 1999, *Dom dzienny, dom nocny*, Wałbrzych.
- Tulli M., 1999, *Sny i kamienie*, Warszawa.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Woźniak-Wrzesińska E., 2021, *Maskulatywy, feminitywy i świat*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” vol. 29 (49), nr 1, s. 233–237. <https://doi.org/10.14746/psoj.2022.29.1.16>
- Wyrwas K., 2004, *Uwagi o kobiecym i męskim sposobie opowiadania*, „Stylistyka XIII”, Opole, s. 97–113.
- Wyrwas K., 2006, *Jak opowiadają mężczyźni*, w: B. Witosz (red.), *Style konwersacyjne*, Katowice, s. 98–109.
- Zadykowicz A., 2012, *Zróżnicowanie genderowe języka w środowisku akademickim a strategia gender mainstreaming w świetle najnowszych badań*, „Prace Językoznawcze”, z. XIV, s. 273–285.

Tomasz Gęsina<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9351-3777>

## KATOWICE I POWIEŚĆ KRYMINALNA WYKORZYSTANIE *TYLKO MARTWI NIE KLAMIĄ* KATARZYNY BONDY NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Streszczenie:** Powieść kryminalna jest współcześnie niezwykle popularnym gatunkiem zarówno w Polsce, jak i na całym świecie. Opisuje często autentycznie istniejące miejsce, które – obok detektywa i zbrodniarza – staje się jej równoprawnym bohaterem. W artykule, odwołując się do globalnego fenomenu powieści kryminalnej oraz roli, jaką odgrywa przestrzeń miejska w tego typu literaturze, przedstawiono koncepcję cyklu zajęć z języka polskiego jako obcego na poziomie minimum B2 w oparciu o fragment *Tylko martwi nie klamią* Katarzyny Bondy, którego akcja rozgrywa się w Katowicach. Koncepcję tych zajęć zaplanowano zgodnie z zasadami kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym, opracowanych przez Iwonę Janowską. Celem artykułu jest zatem ukazanie powieści kryminalnej jako źródła wiedzy o miejscu zamieszkania dla studenta-cudzoziemca, dla którego praca z tego typu tekstem jest nie tylko okazją do nauki języka polskiego jako obcego, ale także poznania miasta, w którym przyszło mu mieszkać.

**Słowa kluczowe:** powieść kryminalna, glottodydaktyka, Katarzyna Bonda, miasto

### KATOWICE AND CRIME NOVEL. *ONLY THE DEAD NEVER LIE* BY KATARZYNA BONDA IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Abstract:** The crime novel is nowadays an extremely popular genre both in Poland and around the world. It often describes an authentically existing place, which – next to the detective

---

<sup>1</sup> tomasz.gesina@us.edu.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.

and the criminal – becomes her equal component. The article, referring to the global phenomenon of the crime novel and the role that urban space plays in this type of literature, presents the concept of a series of classes in Polish as a foreign language at a minimum B2 level based on the excerpt *Only the Dead Never Lie* by Katarzyna Bonda, the action of which takes place in Katowice. The concept of these classes was planned in accordance with the principles of teaching receptive actions in terms of tasks, developed by Iwona Janowska. The aim of the article is therefore to show a crime novel as a source of knowledge about the place of residence for a foreign student, for whom working with this type of text is not only an opportunity to learn Polish as a foreign language, but also to get to know the city in which they happened to live.

**Keywords:** crime novel, glottodidactics, Katarzyna Bonda, city

## 1. POWIEŚĆ KRYMINALNA – REKONESANS

Powieść kryminalna jest gatunkiem, który posługuje się ściśle określonymi regułami, a opisywane w niej wydarzenia koncentrują się na rozwiązaniu zagadki zwykle dotyczącej morderstwa. Jej fabuła opiera się zarówno na rekonstrukcji zdarzeń, jak i na analizie tego, co na bieżąco dzieje się w toku akcji. Roger Caillois, w książce *Odpowiedzialność i styl. Eseje*, wskazuje, że

[...] powieść kryminalna przypomina film wyświetlany od końca do początku. Odwraca ona upływ czasu i przedstawia chronologię. Jej punktem wyjścia jest punkt, do którego dochodzi powieść przygodowa: morderstwo, jakie zamyka nieznaną dramaturgię; zostanie on teraz stopniowo odtworzony nie zaś uprzednio opowiedziany. Tak więc w powieści kryminalnej narracja idzie za porządkiem odkrycia. Wychodzi od wydarzenia, które jest końcem, zamknięciem i czyniąc zeń przesłankę wraca do przyczyn, które wywołały tragedię.

(Caillois 1967, s. 168)

Jerzy Siewierski, w publikacji *Powieść kryminalna. Wszystko o...*, doszukuje się wątków kryminalnych już w opowieści o Kainie i Ablu, *Iliadzie* i *Odysei* Homera, *Baśniach z tysiąca i jednej nocy*, a także w *Hamlecie* Williama Szekspira czy *Zbrodni i karze* Fiodora Dostojewskiego. Jednak za początek literackiego detektywizmu uznaje się rok 1841, kiedy to zarówno w USA, jak i w Wielkiej Brytanii ukazały się teksty, które dały początek temu gatunkowi – w Filadelfii opublikowano opowiadanie *Zabójstwo przy rue Morgue* Edgara Allana Poe'go, natomiast w Edynburgu wydano *Adventures of Susan Hopley, Or, Circumstantial Evidence* Catherine Crowe (Siewierski 1979, s. 12–13; Cegielski 2015, s. 5–6). Z kolei w Polsce jednym z pierwszych kryminałów, opublikowanym w 1896 r., był *Zbrodniarz* Władysława Grajnera – dzieło to, jak

zauważa Siewierski, „było mocno nieudane i nosiło niewątpliwe cechy grafo-manstwa. Nic więc dziwnego, zważywszy jeszcze na panującą wówczas w kręgach »kulturalnej publiczności« niechęć do literatury kryminalnej, że książka ta doczekała się miazdzących recenzji prasowych” (Siewierski 1979, s. 136)<sup>2</sup>.

Stopniowa popularność tego typu literatury, jak wskazuje Tadeusz Cegielski w książce *Detektyw w krainie cudów. Powieść kryminalna i narodziny nowoczesności. 1841–1941*, wiązała się przede wszystkim z rozwojem drukiarstwa, ponieważ „był to rynek oferujący szybko rosnące, coraz tańsze i łatwiej dostępne nakłady »literatury popularnej«, a wraz z nią gazet, poradników, podręczników, kalendarzy i innych form literatury »użytkowej«” (Cegielski 2015, s. 11). Z czasem gatunek ten stał się nieodłącznym elementem kultury popularnej, czego efekty obserwuje się zwłaszcza dzisiaj – na półkach bestsellerów w księgarniach dominują kryminały, z kolei na platformach streamingowych znajduje się wiele seriali i filmów, nierzadko powstałych w oparciu o powieści kryminalne<sup>3</sup>. Roger Caillois zauważył, że „nie wydaje się, by publiczność chętnie godziła się poświęcać czas i uwagę złodziejom czy oszustom. Żąda mordercy, zbrodniarza, który zabił i ryzykuje karę główną” (Caillois 1967, s. 195). Słowa francuskiego filozofa pośrednio wskazują na niesłabnącą popularność tego gatunku, ponieważ czytelnicy powieści kryminalnych lubią się bać, ale w kontrolowany sposób, tzn. kiedy indywidualny akt lektury odbywa się w komfortowych – bezpiecznych – warunkach, np. w domu czy podczas podróży.

## 2. MIASTO I JEGO KRYMINALNY POTENCJAŁ

Morderstwo, opisane w powieści kryminalnej, dokonywane jest w konkretnym miejscu, od którego oględzin detektyw rozpoczyna śledztwo. Umieszczenie akcji kryminału w przestrzeni, mającej autentyczne odpowiedniki w rzeczywistości, służy uwiarygodnieniu wydarzeń związanych ze zbrodnią.

---

<sup>2</sup> Jerzy Siewierski podaje, że z publikacją książki Grajnerta wiąże się śmierć jednego z jej recenzentów, który na koniec swojej negatywnej opinii napisał następujący wierszyk: „Panie Graj, panie Nert / Jest to bredni sterta stert – / Panie Nert, Panie Graj / Grafomanów minął maj!”. Autor *Zbrodniarza*, po zapoznaniu się z tekstem, udał się do mieszkania autora niepochlebnych słów, redaktora Władysława Buchnera. W wyniku awantury krytyk – najprawdopodobniej przypadkowo – sam postrzelił się w brzuch i zmarł później w szpitalu. Podczas procesu pisarz z przekąsem skwitował zaistniałą sytuację w taki oto sposób: „Panie Ner, panie Buch! / Nie trza była strzelać w brzuch!” (Siewierski 1979, s. 136–137).

<sup>3</sup> Więcej o genezie popularności powieści kryminalnej pisze Mariusz Kraska w książce *Prosta sztuka zabijania. Figury czytania kryminału*. Zob. Kraska 2013, s. 48–52.



Mariusz Czubaj w książce *Etnolog w Mieście Grzechu. Powieść kryminalna jako świadectwo antropologiczne* zwraca uwagę na realistyczną konwencję tego gatunku literatury. Badacz, odwołując się do słynnego cytatu Stendhala, zauważa, że „[...] kryminał jest zwierciadłem przechadzającym się nie tyle po gościńcu, ile po ulicach metropolii, ścieżkach na angielskiej prowincji albo afrykańskich bezdrożach [...]” (Czubaj 2010, s. 16).

Justyna Tuszyńska w artykule *Mordercze miasta (?) Nowy polski kryminał – zwrot przestrzenny czy gra miejska?* zauważa, że od początku lat dwutysięcznych przestrzeń miejska odgrywa coraz większą rolę we współczesnej polskiej powieści kryminalnej – wcześniej miejsce było traktowane jedynie jako tło fabuły, naturalny komponent tekstu, będący niejako specjalną makiętą, na której rozgrywa się akcja (Tuszyńska 2014, s. 102). Podobne stanowisko zajmują Magdalena Graf i Paweł Graf, którzy w publikacji *Miasto i/czy zbrodnia. Znaczenie scenerii miejskiej dla teorii powieści kryminalnej* wskazują, że miasto „rozumiane jest zarówno jako byt literacki, jak i realna przestrzeń ze swoją toponimią i antroponią, aksjologią i historią. Jako byt realno-fikcyjny staje się ono w kryminale elementem tej samej wagi, co zbrodnia i detektyw” (Graf, Graf 2021, s. 53). Badacze wymieniają cztery funkcje, które spełnia przestrzeń miejska w powieści kryminalnej, tj. odesłanie do konkretnej topografii, tło zdarzeń, metafora, miasto-zagadka – wszystkie z nich uwypuklają wiarygodność jako szczególną cechę miejsc opisywanych we współczesnej polskiej prozie kryminalnej.

Przyglądając się rodzimej scenie literatury najnowszej, można zauważyć, że wielu pisarzy umiejscowiło akcję swoich powieści w polskich miastach – warto wymienić takich popularnych autorów, jak: Marek Krajewski (cykl o Eberhardzie Mocku, który dzieje się w przedwojennym Wrocławiu), Zygmunt Miłoszewski (trylogia o prokuratorze Teodorze Szackim zlokalizowana odpowiednio w Warszawie, Sandomierzu i Olsztynie), Marcin Wroński (jego bohater – Zyga Maciejewski – rozwiązuje zagadki w Lublinie pierwszej połowy XX w.) czy Katarzyna Bonda (jej cykl z Hubertem Meyerem został osadzony m.in. w Katowicach, Białymstoku, Mosznej, Warszawie). Twórcy, zanim podejmą się opisanie wybranej lokalizacji jako miejsca akcji, często odwiedzają daną miejscowość i spotykają się z lokalnymi przewodnikami. Czubaj zauważa, że „autorzy takich utworów opanowali sztukę researchu – gromadzenia danych odnoszących się do rzeczywistości, niezbędnych do skonstruowania świata fabularnego tak, aby ten wydał się czytelnikowi wiarygodny” (Czubaj 2010, s. 171). Autentyczność miejsc opisywanych w powieściach kryminalnych dostrzegają również czytelnicy – Agnieszka Pudełko w artykule *Zbrodnia w mieście – turystyka literacka śladami powieści kryminalnych* zwraca uwagę, że

konsekwencją lokowania akcji powieści kryminalnych w miastach może być wzrost zainteresowania odwiedzaniem tych miejsc przez turystów. Zaintrygowani lokalną

historią, poruszeni zbrodnią, która dokonała się na danym terenie, zaciekawieni tym, jak w rzeczywistości wygląda miejsce inspirujące pisarza do stworzenia powieści detektywistycznej, turyści często udają się w miejsca opisywane w książkach.

(Pudełko 2015, s. 39)

Miasta samoistnie stają się literackimi przewodnikami po świecie fikcyjnej zbrodni – wykreowanym przez pisarza, a odwiedzanym przez czytelnika zarówno w formie lektury tekstu, jak i przestrzeni. Warto zatem wykorzystać w glottodydaktyce polonistycznej potencjał współczesnej prozy kryminalnej, zwłaszcza jej przestrzenny kontekst.

### 3. WSPÓŁCZESNA POWIEŚĆ KRYMINALNA I JEJ POTENCJAŁ GLOTTODYDAKTYCZNY

Małgorzata Świstowska wskazuje, że istotnym problemem w wyborze tekstów ze współczesnej prozy polskiej w nauczaniu cudzoziemców jest tematyka owych utworów, dotycząca zwłaszcza ich kwestii polonocentryczności i uniwersalności (Świstowska 2010, s. 428). Wydaje się jednak, że na zajęciach z języka polskiego jako obcego warto wykorzystać taki tekst, który posiada reprezentatywne cechy dla danego gatunku literackiego, niezależne od narodowości autora, a zarazem wpisuje się w lokalny kontekst, charakterystyczny dla określonej przestrzeni. Oba te warunki może spełniać współczesna powieść kryminalna, ponieważ z jednej strony jej globalna popularność pozwoli znaleźć wspólny mianownik dla studentów pochodzących z różnych stron świata, z drugiej – dzięki pracy z tekstem uczniowie mogą poznać miejscowość, którą wybrali jako miejsce swojej nauki.

Zuzanna Bodziony w artykule *Zbrodnia to niesłychana..., czyli glottodydaktyczne możliwości wykorzystania mody na literaturę kryminalną* wskazuje, że w materiałach do nauki języka obcego, zwłaszcza angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego czy włoskiego, popularne są te pomoce dydaktyczne, dzięki którym można się uczyć danego języka na podstawie utworów skoncentrowanych wokół tematyki zbrodni (Bodziony 2022, s. 299). Wśród rodzimych publikacji warto wymienić trylogię Magdaleny Hiszpańskiej, której bohaterem jest detektyw Raj (zob. Hiszpańska 2019, 2020, 2021) czy *Sekret rzeki. Kryminał do nauki języka polskiego jako obcego* autorstwa Bereniki Wilczyńskiej (zob. Wilczyńska 2020). Obie pozycje zawierają teksty, które bezpośrednio stworzono do celów edukacyjnych. Pierwsza z publikacji została opracowana dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2/B1.

Każda z trzech części opowiada historię rozwiązania danej zagadki przez tytułowego bohatera oraz zawiera zestaw ćwiczeń z kluczem oraz słowniczek polsko-angielski. Z kolei druga książka – *Sekret rzek* – jest przeznaczona do odbiorców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B1/B2 i opiera się na kryminalnej historii związanej z Gdańskiem – w listopadowy poranek w rzece zostaje znaleziono ciało lokalnego biznesmena Wiktora Nowaka, a śledztwo w tej sprawie rozpoczynają inspektorzy Anna Lipińska i Jan Wieczorek. Publikacja składa się z sześciu rozdziałów i epilogu, a w każdym z nich znajduje się kolejna część treści kryminału wraz z ćwiczeniami leksykalnymi i ciekawostkami na temat miasta.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o serii *Czytaj po polsku*, redagowanej przez Romualda Cudaka, Wioletę Hajduk-Gawron oraz Jolantę Tambor, która przybliży uczącym się polskiego dzieła literackie. Seria ta wydawana jest przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego i dotychczas ukazało się jej 15 tomów. Tom czternasty został opracowany w oparciu o fragment powieści Katarzyny Bondy *Tylko martwi nie kłamią*, której akcja dzieje się w Katowicach (zob. Gęsina 2022). Publikacja ta jest skierowana do osób uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym (B1/B2). Fragment powieści kryminalnej został wykorzystany dwukrotnie – dla poziomu B1 tekst zaadaptowano w przystępny sposób, z kolei dla poziomu B2 wykorzystano oryginalną część książki Bondy. Na podstawie publikacji, korzystając z zestawu zadań z obu tych części, można opracować cykl zajęć (cztery jednostki lekcyjne po 1,5 h jedna) poświęconych miejscu zamieszkania studentów – Katowicom – na poziomie językowym co najmniej B2.

#### 4. PRACA Z TEKSTEM

Książka *Tylko martwi nie kłamią* Katarzyny Bondy została wydana po raz pierwszy w 2010 roku. Jej głównym bohaterem jest profiler policyjny, Hubert Meyer. Mężczyzna zostaje oddelegowany do śledztwa nad tajemniczą śmiercią prominentnego śląskiego biznesmena, Johanna Schmidta, którego ciało odnaleziono w Katowicach – w kamienicy przy ulicy Stawowej 13. Oryginalny fragment powieści, wykorzystany w czternastym tomie *Czytaj po polsku*, opisuje dwukrotną wizytę Meyera na miejscu zbrodni, budynek kamienicy, w której dokonano morderstwa oraz przesłuchanie Elwiry Poniatowskiej-Douglas, seksuolożki, w gabinecie której pozbawiano życia śląskiego biznesmena. Zajęcia warto zaplanować zgodnie z zasadami kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym, opracowanych przez Iwonę Janowską (zob. Janowska 2016, s. 32–38).

Pierwsza część lekcji – faza aktywizacji – zakłada zmotywowanie studenta do pracy nad tekstem, na podstawie którego zostały opracowane zajęcia. Można je rozpocząć od wprowadzenia studentów w tematykę gatunku. W tym miejscu warto wykorzystać artykuł Malwiny Pietrewicz *Dlaczego lubimy kryminały?*, który został opublikowany na portalu [coprzczytac.pl](http://coprzczytac.pl) (Gęsina 2022, s. 101–103). Tekst ten w przystępny sposób przybliży studentom podstawowe informacje dotyczące powieści kryminalnej – jej wyznaczniki gatunkowe, popularność na światowym rynku czytelnictwa czy zaznajomi z najważniejszymi nazwiskami literatury kryminalnej. Opracowując zadanie na podstawie artykułu Pietrewicz, wybrano z niego określenia bezpośrednio charakteryzujące ten gatunek literacki, m.in.: literatura popularna, ludzkie lęki, skomplikowana fabuła, świetny motyw, zagadka logiczna, listy bestsellerów, które następnie student – w formie zadania na uzupełnianie – wpisuje w odpowiednie miejsca w tekście. Ćwiczenie stanowi również impuls do rozmowy ze studentami na temat fenomenu literatury kryminalnej na świecie, jej obecności w kraju pochodzenia ucznia czy prywatnych doświadczeń związanych z lekturą tego typu powieści.

Kolejnym elementem fazy aktywizacji powinno być odpowiednie przygotowanie do lektury fragmentu *Tylko martwi nie kłamią*. Fragment ten opiera się na dwóch zbiorach leksykalnych – pierwszy obejmuje terminologię związaną ze światem policji i sądownictwa, drugi z przestrzennym osadzeniem akcji książki. Warto zatem rozpocząć tę część zajęć od zadania wprowadzającego podstawowe profesje związane ze światem praworządności – w ćwiczeniu należy uzupełnić tabelę, zawierającą krótką charakterystykę danego zawodu: policjant, prokurator, detektyw, adwokat, notariusz, profiler, protokolant (Gęsina 2022, s. 79). Do każdej z profesji, korzystając ze słów podanych w ramce, należy dopisać następujące informacje: miejsce pracy, obowiązki zawodowe, jej zalety i wady (minimum dwie). Zadanie to z jednej strony przygotowuje studentów do późniejszej lektury tekstu, w którym pojawia się owa terminologia, z drugiej posiada również praktyczny wymiar – w różnych sytuacjach życiowych leksyka, wykorzystana w ćwiczeniu, może okazać się pomocna, chociażby podczas zgłoszenia na komisariacie kradzieży torby z dokumentami. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na rolę powieści kryminalnych w utrwalaniu słownictwa specjalistycznego, ponieważ

teksty sensacyjno-kryminalne, ze względu na swój zróżnicowany charakter, są świetną podstawą do nauczania słownictwa z wielu kategorii tematycznych oraz do pokazania odmiennych rejestrów języka. Zawierają bowiem leksemy związane z różnymi zawodami, środowiskami i grupami społecznymi, których specyfikę próbują jak najwierniej odzwierciedlić.

Z kolei drugi ze zbiorów leksykalnych, związany z przestrzennym kontekstem kryminału, można również wykorzystać w części zajęć, będących przygotowaniem do lektury tekstu. W tym wypadku należy się posłużyć zdjęciami, na których przedstawiano zarówno poszczególne typy budynków (w tym kamienicę, w której dokonano morderstwa w powieści Bondy), jak i wnętrza pomieszczeń, co okaże się pomocne przy zrozumieniu fragmentu opisującego oględziny miejsca zbrodni (Gęsina 2022, s. 32–35). Zadaniem studenta jest podpisanie tych fotografii oraz ich opisanie w formie krótkich monologów.

Kolejnym etapem zajęć jest lektura fragmentu *Tylko martwi nie kłamią*. Można poprosić studentów, aby podczas czytania podkreślili wszystkie zwroty, wyrażenia, które zostały dotychczas wprowadzone na lekcji, dzięki czemu powtórzą je jeszcze, tym razem pod kątem ich wykorzystania w tekście literackim. Następnie należy przejść do części zajęć sprawdzającej rozumienie tekstu pisanego, tym samym przechodząc do kolejnego etapu – fazy rozumienia. Zdaniem Janowskiej, „w trakcie słuchania/czytania i/lub po nim należy sprawdzić rozumienie tekstu: globalne, selektywne oraz szczegółowe. W przypadku obydwu sprawności liczba procedur stosowanych w tym celu przez nauczyciela jest właściwie nieograniczona” (Janowska 2016, s. 36). W przypadku rozumienia globalnego warto skoncentrować się na zawodach, które wykonują bohaterowie pojawiający się we fragmencie, dzięki czemu jeszcze raz przećwiczysz leksykę omawianą w poprzedniej części zajęć, m.in. Hubert Meyer – profiler, psycholog policyjny, Weronika Rudy – prokurator, Waldemar Szerszeń – inspektor (zob. Gęsina 2022, s. 80). Z kolei rozumienie selektywne można przećwiczysz na podstawie opisu tych postaci – zarówno ich wyglądu zewnętrznego, jak i charakteru – ponieważ zadaniem studenta jest wyszukanie w tekście odpowiednich informacji o danym bohaterze. Ćwiczenie to sprawdza się zatem jako powtórzenie leksyki związanej z opisywaniem osób. Ostatni typ rozumienia – szczegółowe – zwraca uwagę na dokładną lekturę tekstu, dlatego też na tym etapie lekcji można wykorzystać charakterystyczne dla poziomu B2 zadanie zamknięte – tzn. zaznaczyć jeden z trzech wariantów odpowiedzi: tak – gdy podane zdanie jest zgodne z tekstem, nie – gdy jest niezgodne, lub wskazać, iż w tekście brakuje informacji na dany temat (zob. Gęsina 2022, s. 80–81).

Trzecia część zajęć opiera się na fazie działania, podczas której rozwija się zarówno inne aktywności językowe na podstawie przeczytanego tekstu, jak i wykonanie zadania, tj. użycie języka w działaniu. W omawianym fragmencie *Tylko martwi nie kłamią* wykorzystano czasowniki w czasie przeszłym – zarówno dokonane, jak i niedokonane, co wiąże się ze sposobem narracji prozy kryminalnej (relacjonowania toku śledztwa). W części tekstu, dotyczącej przesłuchania seksuolóżki Elwiry Poniatowskiej-Douglas przez Huberta Meyera, znajduje się dziesięć osobowych form czasowników w czasie przeszłym (np. *postanowiła, udawała, obiecała*) – można je wynotować i poprosić studentów, aby dokonali

ich rozróżnienia na dokonane i niedokonane. Następnie jeszcze raz przeczytać ten fragment ze studentami, podkreślić w nim zaznaczone wcześniej formy, aby później dokonać transformacji tekstu z czasu przeszłego na teraźniejszy lub przyszły prosty (zob. Gęsina 2022, s. 92–93). Dzięki temu zadaniu przećwicz się ze studentami trzy osobowe formy czasowników.

W fazie działania warto również (wariantywnie, zwłaszcza jeśli uczestnikami zajęć są studenci kierunków technicznych) wykorzystać leksykę, która bezpośrednio łączy się z miejscem zbrodni, a jednocześnie podejmuje tematykę związaną z przestrzenią. Mowa o szczegółowym opisie kamienicy przy ulicy Stawowej 13, której przyglądał się Hubert Meyer. Jest to słownictwo specjalistyczne z zakresu architektury, które może być interesującym materiałem leksykalnym dla uczniów studiujących kierunki techniczne. Na początku nauczyciel prosi studentów o przeczytanie definicji znajdujących się w zadaniu, np. *narożnik – miejsce zetknięcia się dwóch ścian zewnętrznych* lub *kopuła – konstrukcja budowlana w kształcie łuku, zamknięta od góry półkolem*. Warto zadać też takie pytania, jak: *czy znałeś/znałaś wcześniej znaczenie tych pojęć? Do jakiej dziedziny należą te terminy?* Następnie, aby sprawdzić rozumienie wprowadzonej leksyki, studenci mieliby za zadanie podpisać fotografię kamienicy, na której zaznaczono omówione wcześniej elementy architektoniczne. Dodatkowo warto poprosić studentów, aby w formie pisemnej opisali kamienicę przedstawioną na zdjęciu, dzięki czemu jeszcze raz przećwiczą słownictwo specjalistyczne wprowadzone na lekcji (zob. Gęsina 2022, s. 82–83).

Kamienica, w której zamordowano Johanna Schmidta, znajduje się w Katowicach przy ulicy Stawowej 13. Skoro miejsce zbrodni zostało tak bardzo uwypuklone w powieści przez autorkę, warto zatem wykorzystać na dwa sposoby te przestrzenne konteksty do celów dydaktycznych. Pierwszy zakłada powtórzenie zasad ortograficznych dotyczących pisowni wielkich i małych liter. W ćwiczeniu należy wykorzystać nazwy rzeczywiście istniejących miejsc w Katowicach, takich jak: plac Szewczyka, ulica 3 Maja, Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego czy Galeria Katowicka. Zadaniem studenta jest wybór jednej, poprawnej z dwóch podanych form (zob. Gęsina 2022, s. 48). Drugi sposób to wykorzystanie autentycznej mapy Katowic, na którą zostały naniesione rzeczywiście istniejące miejsca. Zadaniem studenta jest pomoc Hubertowi Meyerowi w znalezieniu wybranych lokalizacji, tj. udzielić odpowiedzi na następujące pytania, np. *Jak dojść z teatru na ulicę Piotra Skargi?* lub *Jak dojść ze Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ do kamienicy na ulicy Stawowej 13?* (zob. Gęsina 2022, s. 48–49).

To ćwiczenie opiera się na praktycznym wykorzystaniu mapy Katowic – z jednej strony wpisuje się w założenia użycia języka w działaniu, z drugiej – wykorzystuje nietypowy materiał dydaktyczny, jakim jest kartograficzne przedstawienie miejsc opisanych w prozie kryminalnej, co wpisuje się także w założenia geopoetyki,

ponieważ, jak zauważa Elżbieta Rybicka, „mapa jest zjawiskiem pogranicznym i wędrującym, swoistym łącznikiem pomiędzy geografiami a innymi dyskursami [i] może pełnić funkcję pomocniczą w interpretacji tekstów literackich” (Rybicka, 2014, s. 151). W tym kontekście warto wykorzystać w glottodydaktyce polonistycznej jeszcze jeden z aspektów geopoetyki, tj. jej performatywny charakter. Studenci, wyposażeni w zdobytą wiedzę, mogliby wziąć udział w kolejnej jednostce lekcyjnej, którą byłyby zajęcia terenowe – literacki spacer po centrum Katowic z praktycznym przećwiczeniem leksyki i konstrukcji gramatycznych w formie ustnych monologów opisujących oglądane miejsca, np. ulicę Stawowa 13 czy kamienicę.

Cykl zajęć, opierający się na przestrzennym i kryminalnym kontekście lektury fragmentu *Tylko martwi nie kłamią*, można podsumować w formie przygotowanych przez studentów monologów pt. *Twoja miejscowość jako miejsce powieści kryminalnej. Proszę wskazać, które z lokalizacji uznałbyś za atrakcyjne. Dlaczego?.* W tym ćwiczeniu uczeń powtórzy leksykę poznaną w czasie lekcji, a przede wszystkim – w praktyczny sposób będzie mógł wykorzystać zdobytą wiedzę w odniesieniu do własnych doświadczeń spacji, które łączą się z jego miejscem zamieszkania.

## 5. PODSUMOWANIE

Magdalena Graf i Paweł Graf zauważają, że

powieść kryminalna jest czymś więcej niż jedynie pospolitą rozrywką, wywołuje też wieloaspektowe zainteresowania badawcze, które – w konsekwencji – proponują niebanalne rozpoznania naukowe. Po drugie, praca nad kryminałem nie tylko nie zmierza do podsumowań, przeciwnie – mimo wielości tekstów krytycznych – kolejne interpretacje odkrywają wciąż nowe aspekty tej pozornie schematycznej twórczości.

(Graf, Graf 2021, s. 63)

Odpowiednio wybrana powieść kryminalna może być interesującym materiałem na zajęciach języka polskiego jako obcego. Jej przestrzenne osadzenie w realnej rzeczywistości uatrakcyjnia samą jednostkę lekcyjną, ponieważ łączy dwie przestrzenie – literacką i autentyczną, którą doświadcza student uczący się w danej miejscowości. Anna Seretny i Ewa Lipińska, w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, wskazują, że „[...] czytanie w każdym, a zwłaszcza obcym języku, poszerza słownictwo, dostarcza wzorców stylistycznych, ugruntowuje nabytą wiedzę językową” (2005, s. 230). Na podstawie fragmentu *Tylko martwi nie kłamią* Katarzyny Bondy, opracowanego pod kątem trzech faz:

aktywizacji, rozumienia i działania, można opracować lekcję językową opierającą się na materiale leksykalnym z zakresu praworządności, topografii czy architektury, powtórzeniu zagadnień związanych z aspektem, a także przeprowadzić zajęcia terenowe – wyjść z tekstem literackim poza mury uniwersytetu.

## BIBLIOGRAFIA

- Bodziony Z., 2022, *Zbrodnia to niesłychana..., czyli glottodydaktyczne możliwości wykorzystania mody na literaturę kryminalną*, w: A. Charciarek, A. Zych, E. Kapela (red.), *Jednostki języka w systemie i w tekście*, t. 4, Katowice, s. 297–314.
- Caillois R., 1967, *Odpowiedzialność i styl. Eseje*, Warszawa.
- Cegielski T., 2015, *Detektyw w krainie cudów. Powieść kryminalna i narodziny nowoczesności. 1841–1941*, Warszawa.
- Czubaj M., 2010, *Etnolog w Mieście Grzechu. Powieść kryminalna jako świadectwo antropologiczne*, Gdańsk.
- Gęsina T. (oprac.), 2022, *Czytaj po polsku. Tom 14. Katarzyna Bonda „Tylko martwi nie klamią”. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla średnio zaawansowanych (poziom B1/B2)*, Katowice.
- Graf M., Graf P., 2021, *Miasto i/czy zbrodnia. Znaczenie scenarii miejskiej dla teorii powieści kryminalnej*, „Litteraria Copernicana”, t. 39, nr 3 „Powieść kryminalna”, s. 53–71. <http://dx.doi.org/10.12775/LC.2021.025>
- Hiszpańska M., 2019, *Detektyw Raj*, Kraków.
- Hiszpańska M., 2020, *Urodziny*, Kraków.
- Hiszpańska M., 2021, *Raj na wakacjach*, Kraków.
- Janowska I., 2016, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 32–38.
- Kraska M., 2013, *Prosta sztuka zabijania. Figury czytania kryminału*, Gdańsk.
- Pudełko A., 2015, *Zbrodnia w mieście – turystyka literacka śladami powieści kryminalnych*, „Turystyka Kulturowa”, nr 10, s. 38–57.
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Siewierski J., 1979, *Powieść kryminalna. Wszystko o...*, Warszawa.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 425–432.
- Tuszyńska J., 2014, *Mordercze miasta (?) Nowy polski kryminal – zwrot przestrzenny czy gra miejska?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica II”, f. 169, s. 101–109.
- Wilczyńska B., 2020, *Sekret rzeki. Kryminal do nauki języka polskiego jako obcego*.





Barbara Łukaszewicz<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

## TREŚCI KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMACH B2–C2

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie preferencji cudzoziemców uczących się języka polskiego na najwyższych poziomach zaawansowania w zakresie: (1) zainteresowania kulturą polską, (2) obszarów tematycznych związanych z kulturą polską, (3) sposobów nauczania kultury polskiej na zajęciach oraz (4) sposobów poznawania jej przez ankietowanych poza lekcjami języka polskiego. Opisano wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród 150 obcokrajowców uczestniczących w kursach grupowych na poziomach B2, C1 i C2 w wybranych, rodzimych ośrodkach akademickich w 2022 roku. Wyniki badania świadczą o chęci zgłębiania zagadnień związanych przede wszystkim z życiem codziennym, nauką i pracą oraz państwem i społeczeństwem, a także o pozytywnym stosunku ankietowanych do wykorzystywania metody podawczej w rozwijaniu kompetencji (między)kulturowej i do dyskusji na tematy kulturowe prowadzonych z innymi uczącymi się w trakcie lekcji. Większość ankietowanych poznaje kulturę polską poprzez lekturę książek i komunikowanie się z rodzimymi użytkownikami polszczyzny w miejscach publicznych. Wykorzystanie wyników badania może przyczynić się do rozwoju dyskusji dotyczącej różnicowania materiału kulturowego na lekcjach języka polskiego jako obcego w zależności od poziomu zaawansowania uczących się.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, techniki nauczania języków obcych, wielokulturowość, kompetencja międzykulturowa, komunikacja międzykulturowa

### CULTURAL CONTENT IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT B2–C2 LEVELS

**Abstract:** The aim of the article is to present the preferences of foreigners learning Polish at the highest levels of proficiency in terms of: (1) interest in Polish culture, (2) thematic areas

<sup>1</sup> [barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl](mailto:barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl), Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.



related to Polish culture, (3) ways of teaching Polish culture in Polish classes and (4) ways of learning about it by the respondents outside Polish language lessons. The results of a survey conducted among 150 foreigners participating in group courses at B2, C1 and C2 levels in selected native academic centers in 2022 are described in the text. The results of the survey testify to the willingness to explore issues related primarily to everyday life, study and work, the state and society, as well as the positive attitude of the respondents to the use of the feeding method in developing (inter)cultural competences and to discussions on cultural topics with other learners during the lesson. Most of the respondents get to know Polish culture by reading books and communicating with native Polish speakers in public places. The use of the results of the study may contribute to the development of the discussion on the differentiation of cultural material in Polish as a foreign language classes depending on the level of language proficiency of the learners.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, foreign language teaching techniques, multiculturalism, intercultural competence, intercultural communication

## 1. WPROWADZENIE

Wraz z rozwojem znajomości języka obcego następuje przyrost wiedzy o kulturze kraju z nim związanego. Cudzoziemcom uczestniczącym w kursach polszczyzny na najwyższych poziomach zaawansowania znane są już główne wyróżniki kultury polskiej, dlatego tematy odnoszące się do niej i sposoby jej nauczania powinny się dostosowywać m.in. do dotychczasowych doświadczeń uczących się i ich oczekiwań dotyczących nauki języka polskiego i kultury polskiej w przyszłości. Wymienionym aspektom poświęcono badanie ilościowe, którego wyniki zostały przedstawione w niniejszym artykule. Ich opis poprzedza część teoretyczna i prezentacja wybranych ustaleń z zakresu włączania treści kulturowych w proces glottodydaktyczny. W zakończeniu podjęto rozważania na temat możliwości wykorzystania pozyskanych danych w planowaniu dydaktycznym i prowadzenia kolejnych badań na temat poszerzania wiedzy kulturowej osób uczących się języka polskiego jako obcego.

## 2. TEORETYCZNE PODSTAWY BADANIA

Badania z zakresu poznawania kultury polskiej przez uczących się języka polskiego jako obcego oraz rozwijania kompetencji (inter)kulturowych opierają się na wielu koncepcjach powstałych na gruncie różnych dyscyplin. Dla rozważań podjętych w niniejszym tekście za najważniejsze uznano ustalenia teoretyczne z zakresu: komunikacji interpersonalnej i interkulturowej, kulturowego podłoża leksyki oraz nauczania języków obcych.

## 2.1. KOMUNIKACJA

Niezbywalną część komunikacji stanowią czynniki pozawerbalne, zależne od niepisanych zasad panujących w każdej kulturze. Leżą one u podstaw sposobów komunikacji w danym języku i społeczeństwie, na co wskazali William B. Gudykunst i Young Yun Kim (2010, s. 497): „Komunikujemy się w taki a nie inny sposób dlatego, że zostaliśmy wychowani w określonej kulturze i przyjęliśmy jej język, zasady i normy”. Owo przyjęcie „języka, zasad i norm” badacze wiążą z rozwojem dzieci między piątym a dziesiątym rokiem życia i właśnie we wczesnym wieku ich nabywania upatrują braku świadomości formowania sposobów komunikowania się przez czynniki kulturowe.

Erin Meyer odnosi się do podziału Edwarda Halla na kultury wysoko- i niskokontekstowe, wskazując na rolę języka w określeniu stylu komunikacyjnego obowiązującego w danej kulturze. Innym istotnym czynnikiem w zdefiniowaniu stylu komunikacyjnego jest historia danego społeczeństwa, ponieważ sposoby komunikowania się są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Wiedza o kulturze danego społeczeństwa pomaga zatem zrozumieć, dlaczego komunikuje się ono w dany sposób (Meyer 2023, s. 48–53).

Elementem wielu modeli komunikacyjnych jest wiedza o kulturze, postrzegana jako niezbędna w osiągnięciu kompetencji interkulturowej. Jürgen Straub (2010, s. 31) uważa, że w jej zakres wchodzi „niemal wszystko”, m.in. cechy, właściwości i wiedza o czynnikach wpływających na komunikację. Jürgen Bolten (2006, s. 137–140) uznaje wiedzę kulturową za jeden z czynników wywierających pozytywny wpływ na umiejętność prowadzenia działania interkulturowego. Z kolei w modelu strukturalnym Martine Gertsena z 1990 roku, który stał się podstawą dla wielu późniejszych modeli komunikacji interkulturowej, jednym z trzech poziomów owej kompetencji jest poziom kognytywny, dotyczący wiedzy na temat wartości i norm danej kultury (za: Harbig 2010, s. 213).

## 2.2. LEKSYKA

Podsystem leksykalny nie jest jedynym, który ma związek z czynnikami kulturowymi, bo chociażby Anna Wierzbicka (2006, s. 437) uważa również konstrukcje gramatyczne za językowy wyraz pewnych zasad kulturowych. Słownictwo odgrywa jednak szczególną rolę w badaniach nad związkami kultury i języka. Zauważono to na gruncie glottodydaktyki, w tym polonistycznej – w pracach z zakresu dydaktyki języka polskiego jako obcego niejednokrotnie

odwoływano się do koncepcji dotyczących relacji język-kultura, np. do leksykultury, lingwakultury czy terminu *kulturem*. Zwracanie uwagi uczących się na znaczenie jednostek silnie nacechowanych kulturowo nie tylko wspomaga rozwój kompetencji leksykalnej, lecz także – a nawet przede wszystkim – uświadamia istnienie wielu niepisanych zasad zakodowanych w języku danego społeczeństwa.

Na rolę leksyki w poznawaniu kultury wskazali tacy badacze, jak Edward Sapir (1978, s. 62), nazywający słownictwo „bardzo czułym wskaźnikiem kultury” czy Émile Benveniste (1980, s. 35), według którego słownictwo to „niezastąpione świadectwo dotyczące form i faz organizacji społecznej”. Z kolei Gregory Hadley (1997, s. 492) określa słowa jako cienie danego społeczeństwa, za których pośrednictwem można poznać daną kulturę: „Mówiąc przenośnie, słowa są jak cienie społeczeństwa. Nie są same w sobie społeczeństwem, ale w sposób abstrakcyjny ujawniają kształt poznawczy danej kultury”<sup>2</sup>.

### 2.3. DYDAKTYKA JĘZYKÓW OBCYCH

Wśród wielu twierdzeń i koncepcji wiążących nauczanie treści kulturowych z dydaktyką języka obcego warto zwrócić uwagę na te, których autorzy wskazują na konieczność kształcenia lektorów i przygotowywania ich do roli przyszłych przewodników po kulturze obcej oraz do roli osób współkształtujących kompetencję interkulturową uczących się. Jak stwierdzili Ming-Mu Kuo i Cheng-Chieh Lai (2006, s. 1):

dopiero wtedy, gdy kwestie kulturowe staną się nieodłączną częścią programu nauczania, uczniowie mogą odnosić sukcesy w nauce języka docelowego. Dlatego nauczyciele języka drugiego powinni: zwracać większą uwagę na różnorodność kultur, identyfikować kluczowe elementy kulturowe w każdym aspekcie podczas opracowywania programu nauczania języka oraz stosować strategie nauczania odpowiadające podejmowanym działaniom tak, aby pomóc uczniom w wypełnianiu luk kulturowych.

To do lektora należy zadanie skutecznego połączenia komponentu językowego i kulturowego, a także dostosowanie go do poziomu i charakterystyki grupy uczących się. Istnieje zatem duża potrzeba kształcenia interkulturowego przyszłych lektorów i przygotowywania ich do pracy z uczącymi się w obszarze

---

<sup>2</sup> Fragmenty tekstów anglojęzycznych cytowane w niniejszym artykule zostały przetłumaczone przez autorkę.

zagadnień (inter)kulturowych (Guilherme 2002; Windmüller 2011). Ponadto wiedza kulturowa lektorów pomaga tak zaplanować jednostkę lekcyjną, aby zaktywizować uczestników zajęć i nie ograniczać nauczania wyłącznie do wykorzystywania metody podawczej, na co badacze wskazali już wiele lat temu (zob. Byram, Tost Planet 2000).

### 3. BADANIE ANKIETOWE – WYNIKI

#### 3.1. METODOLOGIA BADANIA

W odniesieniu do dydaktyki języka polskiego jako obcego skorelowanej z nauczaniem kultury polskiej na najwyższych poziomach zaawansowania postawiono następujące pytania badawcze:

- Które obszary tematyczne wzbudzają zainteresowanie uczących się?
- Jakie sposoby nauczania zagadnień związanych z kulturą polską są preferowane przez uczących się?
- Skąd uczący się czerpią wiedzę o kulturze polskiej poza lekcjami języka polskiego?

Badanie ilościowe, którego wyniki opisano poniżej, służyło udzieleniu przynajmniej częściowej odpowiedzi na powyższe pytania. Ankieta był wypełniana między styczniem a listopadem 2022 roku przez cudzoziemców będących uczestnikami grup na poziomach B2, C1 i C2.

Kwestionariusz ankiety (zob. Aneks) składał się z pytań zamkniętych. Wyjątkiem była metryczka, w której respondenci mieli szansę samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Poza nią w kwestionariuszu zawarto sześć części, związanych z postawionymi pytaniami badawczymi. Ankietowani zostali spytani o obszary i sposoby nauczania na dotychczasowych i przyszłych lekcjach polskiego. Obszary tematyczne wymienione w ankiecie wybrano spośród tych zawartych w publikacji *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2016), które wprowadzono już na poziomach A i których pogłębianie zakłada się również w programach na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Badani mieli do wyboru cztery odpowiedzi – *tak*, *raczej tak*, *raczej nie* i *nie*, przy czym najwyższa wartość (4) oznaczała odpowiedź twierdzącą, a najniższa (1) – przeczącą. W ostatniej części ankiety dotyczącej poznawania kultury polskiej poza lekcjami ankietowani mieli do wyboru dwie odpowiedzi – *tak* lub *nie*.

### 3.2. GRUPA OSÓB BADANYCH

Kwestionariusz został wypełniony przez 150 osób. Ankietowani w większości uczyli się polszczyzny w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim, aż 70% z nich zadeklarowało naukę w tym ośrodku. Dominacja studentów stołecznego ośrodka wynika ze stosunkowo wysokiej liczby grup i studentów na najwyższych poziomach zaawansowania. Pozostali badani (30%) pobierali naukę w takich ośrodkach, jak Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Śląski czy Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Wśród respondentów przeważali uczestnicy kursu na poziomie B2 (73%). Na poziomie C1 uczyło się 15% ankietowanych, a na poziomie C2 – 12%. Dominowały osoby poniżej trzydziestego roku życia (87%), pozostałe 13% uczestników badania miało od trzydziestu do pięćdziesięciu lat. Większość badanych to osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego: 39% zadeklarowała narodowość białoruską, 29% – ukraińską, a 5% – rosyjską. Pozostali badani pochodzili m.in. z Chin (6%) czy Włoch (3%).

Wszyscy respondenci w okresie przeprowadzania badania uczyli się polszczyzny w środowisku endolingwalnym, co sprawia, że kulturę polską poznają również – jeśli nie przede wszystkim – poza zajęciami języka polskiego. Ta cecha łącząca wszystkie osoby badane wpłynęła na kształt kwestionariusza i uwzględnienie w nim sposobów poznawania kultury polskiej pozalekcyjnie (zob. punkt 3.6).

### 3.3. ZAINTERESOWANIE KULTURĄ POLSKĄ

W części ankiety poświęconej zainteresowaniu kulturą polską respondenci ustosunkowali się do pięciu podanych stwierdzeń. Łącznie 94% ankietowanych zadeklarowało, że interesuje się kulturą polską, natomiast 83% stwierdziło, że jej poznawanie jest dla nich równie ważne co nauka polszczyzny. Z kolei 88% respondentów wiele o kulturze polskiej dowiedziało się podczas zajęć językowych, a 95% z nich lubi poznawać nowe informacje o kulturze polskiej.

Najmniej odpowiedzi twierdzących zaznaczono w pytaniu dotyczącym samooceny wiedzy o kulturze polskiej – 64% ankietowanych ocenia ją jako dużą. Widać zatem, że wielu ankietowanych – mimo wysokiego poziomu zaawansowania językowego – nie uważa swojej znajomości kultury polskiej za rozległą.

### 3.4. PREFEROWANE OBSZARY TEMATYCZNE ZWIĄZANE Z KULTURĄ POLSKĄ

W częściach kwestionariusza poświęconych obszarom tematycznym związanym z nauczaniem kultury polskiej podano osiem obszarów. Respondenci zostali spytani, czy na dotychczasowych lekcjach były one włączane w program nauczania, a także czy chcieliby, aby były częścią ich zajęć języka polskiego w przyszłości. Odpowiedzi ankietowanych dotyczące preferowanych obszarów tematycznych podzielono na trzy rodzaje:

- najbardziej preferowane obszary: obszary podejmowane dotychczas na lekcjach, w których uczestniczyło co najmniej 70% respondentów, i które w przyszłości chciałoby poznawać na lekcjach co najmniej 80% z nich (Tabela 1);
- preferowane obszary: obszary podejmowane dotychczas na lekcjach, w których uczestniczyło mniej niż 60% respondentów, i które w przyszłości chciałoby poznawać na lekcjach od 50% do 70% z nich (Tabela 2);
- najmniej preferowane obszary: obszary, które w przyszłości chciałoby podejmować na lekcjach mniej ankietowanych w porównaniu z liczbą respondentów zgłębiających je na dotychczasowych zajęciach języka polskiego (Tabela 3).

Poniżej przedstawiono wyniki odnoszące się do ośmiu obszarów tematycznych, które wymieniono w kwestionariuszu. Zliczono odpowiedzi twierdzące, czyli *raczej tak* i *tak*, i przedstawiono zsumowany wynik w wartości procentowej.

Tabela 1. Najbardziej preferowane obszary tematyczne

Obszar tematyczny	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Życie codzienne w Polsce	85,5	93,3
Nauka i praca w Polsce	71,3	89,3
Państwo i społeczeństwo w Polsce	78,7	87,3
Zabytki i atrakcje turystyczne w Polsce	80	85,3
Fakty z historii Polski	74	81,3

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Preferowane obszary tematyczne

Obszar tematyczny	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Środowisko naturalne w Polsce	56	66,7
Sport w Polsce	38	52

Źródło: opracowanie własne



Tabela 3. Najmniej preferowane obszary tematyczne

Obszar tematyczny	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Święta i obyczaje w Polsce	86,7	78

Źródło: opracowanie własne

### 3.5. PREFEROWANE SPOSOBY NAUCZANIA KULTURY POLSKIEJ

W kolejnych częściach ankiety zamieszczono wybrane sposoby nauczania kultury polskiej skorelowanej z nauką języka polskiego jako obcego. Spytano respondentów, czy podane sposoby były dotychczas wykorzystywane przez prowadzących na lekcjach, a także czy chcieliby być uczeni w dany sposób w przyszłości. Odpowiedzi ankietowanych dotyczące preferowanych sposobów nauczania podzielono na trzy rodzaje:

- najbardziej preferowane sposoby: sposoby wykorzystywane dotychczas na lekcjach, w których uczestniczyło co najmniej 70% respondentów, i które w przyszłości chcieliby włączyć w lekcje co najmniej 80% z nich (Tabela 4);
- preferowane sposoby: obszary podejmowane dotychczas na lekcjach, w których uczestniczyło mniej niż 50% respondentów i które w przyszłości chcieliby włączyć w tok zajęć od 60% do 70% z nich (Tabela 5);
- najmniej preferowane sposoby: sposoby włączane dotychczas w tok zajęć, w których uczestniczyło mniej niż 50% i które w przyszłości chcieliby włączyć w tok zajęć nie więcej niż 50% respondentów (Tabela 6).

Poniżej przedstawiono wyniki odnoszące się do poszczególnych sposobów nauczania kultury polskiej w ramach lekcji języka polskiego jako obcego. Zliczono odpowiedzi twierdzące, czyli *raczej tak* i *tak*, i przedstawiono zsumowany wynik w wartości procentowej.

Tabela 4. Najbardziej preferowane sposoby nauczania

Sposób nauczania	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Przekazywanie faktów dotyczących kultury polskiej przez nauczyciela	88	91,4
Rozmowy i dyskusje z uczestnikami zajęć na tematy związane z kulturą polską	76,7	90
Czytanie tekstów autentycznych i wykonywanie zadań z nimi związanych	82	87,4

Porównywanie kultury polskiej z kulturami rodzimymi uczestników zajęć	80,6	87,3
Słuchanie tekstów autentycznych i wykonywanie zadań z nimi związanych	74,7	84

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. Preferowane sposoby nauczania

Sposób nauczania	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Pisanie tekstów na tematy związane z kulturą polską	46,7	68,7
Zadania oparte na samodzielnym szukaniu informacji	44,7	66,6

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Najmniej preferowane sposoby nauczania

Sposób nauczania	Dotychczasowe lekcje	Kolejne lekcje
Odgrywanie scenek osadzonych tematycznie w realiach kultury polskiej	40,7	50

Źródło: opracowanie własne

### 3.6. PREFEROWANE POZALEKCYJNE SPOSOBY POZNAWANIA KULTURY POLSKIEJ

Ostatnią część ankiety poświęcono wybranym sposobom pogłębiania wiedzy kulturowej wybieranym przez respondentów poza zajęciami języka polskiego. Na każdą z dziesięciu propozycji można było odpowiedzieć twierdząco bądź przecząco.

Odpowiedzi ankietowanych podzielono na dwie grupy:

- pozalekcyjne sposoby poznawania kultury polskiej związane z rozrywką i tekstami kultury (Tabela 7);
- pozostałe sposoby poznawania kultury polskiej – miejsca, w których ankietowani przebywają i komunikują się w języku polskim, a także wybrane rodzaje kontaktów z rodzimymi użytkownikami polszczyzny (Tabela 8).

Poniżej przedstawiono wyniki odnoszące się do poszczególnych sposobów poznawania kultury polskiej poza zajęciami językowymi. Zliczono odpowiedzi twierdzące (*tak*) i przedstawiono zsumowany wynik w wartości procentowej.

Tabela 7. Pozalekcyjne sposoby poznawania kultury polskiej – rozrywka i teksty kultury

Sposób poznawania kultury polskiej	Odpowiedź twierdząca
Czytanie książek	80
Oglądanie filmów	78
Korzystanie z mediów społecznościowych	77,3
Słuchanie piosenek	65,3
Oglądanie programów telewizyjnych	34

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8. Pozalekcyjne sposoby poznawania kultury polskiej – pozostałe przykłady

Sposób poznawania kultury polskiej	Odpowiedź twierdząca
Miejsca publiczne w Polsce	88,7
Studia na uniwersytecie	82
Rozmowy ze znajomymi spoza pracy/uczelni	80
Praca w Polsce	34
Rozmowy z rodziną z Polski	26,7

Źródło: opracowanie własne

#### 4. BADANIE ANKIETOWE – WNIOSKI

Wyniki badania pokazują, że uczący się na poziomach od B2 do C2 chcą pogłębiać wiedzę kulturową na zajęciach języka polskiego, a dla większości z nich odgrywa ona nie mniejszą rolę niż sama nauka języka. Zdecydowana większość ankietowanych uznała, że to dzięki lekcjom polszczyzny dużo dowiedziała się o kulturze polskiej, co stanowi ważny wniosek w dyskusji na temat miejsca zagadnień kulturowych na zajęciach językowych.

Ankietowanych najbardziej interesuje poznawanie tematów związanych z: życiem codziennym, nauką i pracą oraz państwem i społeczeństwem. W mniejszym stopniu natomiast chcieliby podejmować tematy dotyczące: sportu, środowiska naturalnego, a przede wszystkim świąt i obyczajów w Polsce. To obszary związane z codziennością, a nie odświętnością, zostały uznane przez badanych za najbardziej ciekawe czy też przydatne w zrozumieniu kultury polskiej (por. Łukaszewicz 2022a).

W przyszłości respondenci najbardziej chcieliby poznawać fakty przekazywane im przez prowadzącego zajęcia, ale i uczestniczyć w dyskusjach podejmowanych z innymi osobami należącymi do grupy. Można zatem zauważyć

chęć uzupełniania metody podawczej metodami mającymi na celu aktywizację studentów. Niewielkie zainteresowanie wykonywaniem zadań opartych na samodzielnym znajdowaniu informacji stanowi wskazówkę dydaktyczną dla lektorów. Być może zainteresowanie mogłoby wzrosnąć dzięki pomocy nauczyciela i sugerowanych przez niego metodom szukania wiadomości na dany temat. W zakresie sprawności językowych, które ankietowani najbardziej chcieliby rozwijać w połączeniu z poszerzaniem wiedzy kulturowej, należy wymienić: mówienie (rozmowy i dyskusje z uczestnikami zajęć), czytanie (lektura tekstów autentycznych), słuchanie (słuchanie tekstów autentycznych) i pisanie (pisanie tekstów na tematy związane z kulturą polską).

Poza lekcjami języka polskiego badani poznają polską kulturę przede wszystkim dzięki: lekturze książek, oglądaniu filmów i korzystaniu z mediów społecznościowych. Najmniejszym zainteresowaniem cieszy się oglądanie programów telewizyjnych, co należy uznać za *signum temporis* świadczące o większej popularności innego rodzaju środków masowego przekazu. Wielu cudzoziemców – poza uczelnią – poznaje kulturę polską w innych miejscach publicznych, a także dzięki kontaktom ze znajomymi spoza uczelni i/lub pracy.

## 5. PERSPEKTYWY BADAWCZE

Badania preferencji uczących się w zakresie nauczanych treści i zagadnień mają niewątpliwie zastosowanie praktyczne, gdyż stanowią wskazówkę dla dydaktyków czy autorów podręczników przygotowujących materiały dla uczących się. Mówią też wiele o potrzebach cudzoziemców i ich priorytetach w nauce polszczyzny i poznawaniu kultury polskiej.

W przyszłości warto powtórzyć badanie opisane w niniejszym tekście i – zgodnie z podejściem hybrydowym – uzupełnić je wynikami badania jakościowego, którego dotychczas nie przeprowadzono. Dzięki tak gruntownej analizie rozpoznano by przyczyny, dla których ankietowani uznali pewne obszary tematyczne i sposoby nauczania treści kulturowych za bardziej frapujące bądź skuteczne od innych. Można także zbadać, jakie propozycje tematów i zagadnień według ankietowanych powinny być włączane w program zajęć. Poza cudzoziemcami, którzy znają już język polski i mają pewną wiedzę o kulturze polskiej, warto poddawać podobnym badaniom również uczących się na niższych poziomach lub osoby dopiero rozpoczynające naukę. Spostrzeżenia osób początkujących niekoniecznie będą wynikać z ich obserwacji poczynionych podczas krótkiej nauki polszczyzny, lecz w większym stopniu z ich dotychczasowych doświadczeń związanych z kształceniem językowo-kulturowym, poczynionych np. podczas nauki szkolnej w kraju pochodzenia.

## 6. PODSUMOWANIE

Uwzględnianie najbardziej frapujących zagadnień dla uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania wzbogaca nie tylko dany kurs językowy czy jednostkę lekcyjną, lecz także zawartość materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla cudzoziemców poznających język polski. Ponieważ wiedza wraz z oczekiwaniami uczących się podlegają nieustannym zmianom, program dydaktyki kultury powinien być na tyle zróżnicowany, aby cudzoziemcy stale poszerzali swoją wiedzę kulturową. W podjęciu decyzji o wyborze zagadnień kulturowo-językowych przez lektorów pomoc mogą właśnie badania preferencji osób uczących się, których przykład przedstawiono w niniejszym artykule. Uwzględnianie spostrzeżeń cudzoziemców, zachęcanie do samodzielnego określania niedostatków wiedzy i preferowanych sposobów uzupełniania jej pomaga budować postawę autonomii wspomaganą nauką z lektorem w zakresie doskonalenia kompetencji kulturowych i kompetencji interkulturowej (zob. Łukaszewicz 2022b).

## BIBLIOGRAFIA

- Benveniste É., 1980, *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, w: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa.
- Bolten J., 2006, *Interkulturowa kompetencja*, Poznań.
- Byram M., Tost Planet M., 2000, *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning*, Strasbourg.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y., 2002, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 496–514.
- Guilherme M.M., 2002, *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781853596117>
- Hadley G., 1997, *Lexis and Culture: Bound and Determined?*, „Journal of Psycholinguistic Research”, t. 26, nr 4, s. 483–496.
- Harbig A.M., 2010, *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań, s. 211–220.
- Janowska I., Lipińska E., Rابية A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.

- Kuo M.-M., Lai C.C., 2006, *Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning*, „Journal of Foreign Language Instruction” t. 1, nr 1, s. 1–9.
- Łukaszewicz B., 2022a, *Codziennosc jako kategoria lingwakulturowa w glottodydaktyce polonistycznej*, w: S. Cygan, M. Marczevska, K. Ostrowska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dzis, jutro. Między doświadczeniem a wyzwaniem współczesności*, Kielce, s. 141–152.
- Łukaszewicz B., 2022b, *Wspomaganie autonomii uczących się języka polskiego jako obcego w procesie poznawania kultury polskiej*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego IX*, Białystok, s. 65–77.
- Meyer R., 2023, *Mapa kulturowa. Jak skutecznie radzić sobie z różnicami kulturowymi w biznesie*, Kraków.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa.
- Straub J., 2010, *Lerntheoretische Grundlagen*, w: A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel (red.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Bielefeld, s. 31–98.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Windmüller F., 2011, *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*, Paryż.

## ANEKS ANKIETA

Tematy związane z kulturą polską, sposoby ich nauczania na lekcjach  
języka polskiego jako obcego i poznawania poza lekcjami

Badanie jest anonimowe.

Ankieta składa się z siedmiu części, a jej wypełnienie zajmie około 10 minut.

Wyniki zostaną wykorzystane w publikacjach naukowych dotyczących dydaktyki kultury polskiej jako obcej.

### **CZĘŚĆ I. Informacje o ankietowanym. Proszę zaznaczyć lub podać odpowiedź.**

1. Wiek:

- <20
- 20–30
- 30–40
- 40–50
- 50–60
- 60<

2. Lata nauki języka polskiego:

- <5
- 5–10
- 10–20
- 20<

3. Skąd Pani/Pan jest (nazwa kraju)?.....
4. Instytucja organizująca obecny kurs (uczelnia lub szkoła).....
5. Lokalizacja instytucji (miasto).....
6. Poziom obecnej grupy: B2/C1/C2

**CZEŚĆ II. Zainteresowanie kulturą polską. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

- nie – 1  
 raczej nie – 2  
 raczej tak – 3  
 tak – 4

1. Interesuję się kulturą polską.  
1 / 2 / 3 / 4
2. Wiem dużo o kulturze polskiej.  
1 / 2 / 3 / 4
3. Lubię poznawać nowe informacje o kulturze polskiej.  
1 / 2 / 3 / 4
4. Poznawanie kultury polskiej jest dla mnie równie ważne co poznawanie języka polskiego.  
1 / 2 / 3 / 4
5. Dowiedziałem się wiele o kulturze polskiej na lekcjach języka polskiego.  
1 / 2 / 3 / 4

**CZEŚĆ III. Obszary tematyczne na dotychczasowych lekcjach. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

Proszę ocenić, w jakim stopniu wymienione tematy były podejmowane do tej pory na kursach języka polskiego, w których Pani uczestniczyła / Pan uczestniczył.

- mało – 1  
 raczej mało – 2  
 raczej dużo – 3  
 dużo – 4

1. Życie codzienne w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
2. Świąta i obyczaje w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
3. Nauka i praca w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
4. Polskie państwo i społeczeństwo  
1 / 2 / 3 / 4
5. Środowisko naturalne w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
6. Zabytki i atrakcje turystyczne Polski  
1 / 2 / 3 / 4

7. Sport w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
8. Fakty z historii Polski  
1 / 2 / 3 / 4

**CZEŚĆ IV. Obszary tematyczne na kolejnych lekcjach. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

Proszę ocenić, w jakim stopniu chciałyby Pani / chciałby Pan, żeby wymienione tematy były podejmowane w przyszłości na lekcjach języka polskiego, w których będzie Pani uczestniczyła / będzie Pan uczestniczył.

- mniej – 1  
raczej mniej – 2  
raczej więcej – 3  
więcej – 4
1. Życie codzienne w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
2. Świąta i obyczaje w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
3. Nauka i praca w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
4. Polskie państwo i społeczeństwo  
1 / 2 / 3 / 4
5. Środowisko naturalne w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
6. Zabytki i atrakcje turystyczne Polski  
1 / 2 / 3 / 4
7. Sport w Polsce  
1 / 2 / 3 / 4
8. Fakty z historii Polski  
1 / 2 / 3 / 4

**CZEŚĆ V. Sposoby nauczania kultury na dotychczasowych lekcjach. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

Proszę ocenić, w jakim stopniu wymienione sposoby nauczania były wykorzystywane do tej pory na kursach języka polskiego, w których Pani uczestniczyła / Pan uczestniczył.

- mało – 1  
raczej mało – 2  
raczej dużo – 3  
dużo – 4
1. Przekazywanie faktów o kulturze polskiej przez nauczyciela.  
1 / 2 / 3 / 4



2. Rozmowy i dyskusje uczestników zajęć na tematy związane z kulturą polską.  
1 / 2 / 3 / 4
3. Porównywanie kultury polskiej z kulturami uczestników zajęć.  
1 / 2 / 3 / 4
4. Odgrywanie scenek osadzonych tematycznie w realiach kultury polskiej.  
1 / 2 / 3 / 4
5. Zadania oparte na samodzielnym szukaniu informacji przez uczestników zajęć.  
1 / 2 / 3 / 4
6. Czytanie autentycznych tekstów i wykonywanie zadań z nimi związanych.  
1 / 2 / 3 / 4
7. Słuchanie autentycznych nagrań i wykonywanie zadań z nimi związanych.  
1 / 2 / 3 / 4
8. Pisanie tekstów na tematy związane z kulturą polską.  
1 / 2 / 3 / 4

**CZĘŚĆ VI. Sposoby nauczania kultury na kolejnych lekcjach. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

Proszę ocenić, w jakim stopniu chciałyby Pani / chciałby Pan, żeby wymienione tematy były wykorzystywane w przyszłości na lekcjach języka polskiego, w których będzie Pani uczestniczyła / będzie Pan uczestniczył.

mniej – 1

raczej mniej – 2

raczej więcej – 3

więcej – 4

1. Przekazywanie faktów o kulturze polskiej przez nauczyciela.  
1 / 2 / 3 / 4
2. Rozmowy i dyskusje uczestników zajęć na tematy związane z kulturą polską.  
1 / 2 / 3 / 4
3. Porównywanie kultury polskiej z kulturami uczestników zajęć.  
1 / 2 / 3 / 4
4. Odgrywanie scenek osadzonych tematycznie w realiach kultury polskiej.  
1 / 2 / 3 / 4
5. Zadania oparte na samodzielnym szukaniu informacji przez uczestników zajęć.  
1 / 2 / 3 / 4
6. Czytanie autentycznych tekstów i wykonywanie zadań z nimi związanych.  
1 / 2 / 3 / 4
7. Słuchanie autentycznych nagrań i wykonywanie zadań z nimi związanych.  
1 / 2 / 3 / 4
8. Pisanie tekstów na tematy związane z kulturą polską.  
1 / 2 / 3 / 4

---


**CZĘŚĆ VII. Pozalekcyjne sposoby poznawania kultury polskiej. Proszę zaznaczyć odpowiedź TAK lub NIE.**

Proszę zdecydować, w jaki sposób poznaje Pani/Pan kulturę polską poza lekcjami.

1. Praca w Polsce *TAK / NIE*
2. Studia na uniwersytecie *TAK / NIE*
3. Rozmowy ze znajomymi spoza pracy/uczelni *TAK / NIE*
4. Rozmowy z rodziną z Polski *TAK / NIE*
5. Miejsca publiczne w Polsce *TAK / NIE*
6. Oglądanie telewizji *TAK / NIE*
7. Korzystanie z mediów społecznościowych *TAK / NIE*
8. Oglądanie filmów *TAK / NIE*
9. Słuchanie piosenek *TAK / NIE*
10. Czytanie książek *TAK / NIE*



Marzena Wawrzeń<sup>1</sup>

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

## BADANIE TREŚCI (MIĘDZY)KULTUROWYCH PODRĘCZNIKA *RAZEM PO POLSKU* Z WYKORZYSTANIEM AUTORSKIEJ MATRYCY ANALITYCZNEJ

**Streszczenie:** Dostępne na rynku materiały i pomoce dydaktyczne do nauczania polszczyzny coraz częściej uwzględniają kategorię międzykulturowości. Celem tego artykułu jest sprawdzenie, czy podręcznik *Razem po polsku*, stanowiący realizację zadaniowej koncepcji metodycznej, sprzyja rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (*intercultural communicative competence*) w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorska siatka analizy stała się narzędziem umożliwiającym zbadanie obecności komponentów międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej zgodnych z modelem Michaela Byrama oraz form zadań odnoszących się do metod i technik treningu międzykulturowego. Bazując na wspomnianych modelach teoretycznych, przedstawię szczegółową analizę treści (między)kulturowych podręcznika, by odpowiedzieć na pytania badawcze: Czy podręcznik *Razem po polsku* zawiera elementy nauczania międzykulturowego? Czy praca z podręcznikiem sprzyja rozwojowi międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej? Jakie zadania i ćwiczenia umożliwiają wprowadzania obszarów nauczania międzykulturowego?

**Słowa kluczowe:** międzykulturowość, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, trening międzykulturowy, analiza treści

### RESEARCH ON THE (INTER)CULTURAL CONTENT OF THE COURSE BOOK *RAZEM PO POLSKU* WITH THE USE OF AUTHOR'S ANALYTICAL MATRIX

**Abstract:** The materials and teaching aids available on the market for teaching Polish as a foreign language more and more often include the category of interculturality. The aim of this

<sup>1</sup> marzenka.baran@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glotto-dydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.



article is to check whether the course book *Razem po polsku*, which is the implementation of the task-based learning, is conducive to the development of intercultural communicative competence in teaching Polish as a foreign language. The author's analysis grid has become a tool for examining the presence of components of intercultural communicative competence in accordance with Michael Byram's model and the forms of tasks related to the methods and techniques of intercultural training. Based on the above-mentioned theoretical models, I will present a detailed analysis of the (inter)cultural content of the course book in order to answer the research questions: Does the course book *Razem po polsku* contain elements of intercultural learning? Is working with a course book conducive to the development of intercultural communicative competence? What tasks and exercises enable the introduction of areas of intercultural learning?

**Keywords:** interculturality, intercultural communicative competence, intercultural training, content analysis

## 1. PODEJŚCIE MIĘDZYKULTUROWE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

Celem dydaktyki języków obcych jest rozwijanie zarówno kompetencji ogólnych, jak i językowych kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do sprawnego funkcjonowania jednostki w różnojęzycznej i różnokulturowej rzeczywistości współczesnych społeczeństw (ESOKJ 2003, s. 14). Aby uczący się mogli w pełni korzystać z bogactwa różnorodności języków i kultur, powinni w ramach kształcenia językowego nabyć specyficzną świadomość i wrażliwość, które sprzyjają nawiązywaniu skutecznego dialogu międzykulturowego. Odpowiedzią na potrzeby współczesnych użytkowników języków obcych może być rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (dalej: MKK).

Zmiany, które dokonywały się w glottodydaktyce na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat, wynikają nie tylko z ewolucji sposobu postrzegania języka, ale i kultury oraz jej roli w kształceniu językowym. Za sprawą podejścia komunikacyjnego kultura stała się integralną częścią uczenia się języka, bowiem uznano, że nauczanie odbywa się w ramach autentycznej komunikacji, w której należy uwzględniać czynniki socjokulturowe, aby osiągnąć porozumienie (Richards, Rogers 1986, s. 64–68). Obecnie dydaktyka języków obcych idzie o krok dalej i podkreśla, że komunikacja wiąże się z podejmowaniem działań społecznych opartych na współpracy i wzajemnym zrozumieniu (Janowska 2011, s. 95–97). W związku z tym nauczanie międzykulturowe uwzględnia językowe potrzeby uczących się we współczesnym świecie, w którym kategoria międzykulturowości jest czymś naturalnym.

Celem podejścia międzykulturowego w kształceniu językowym jest wdrażanie uczących się do refleksji prowadzącej do pełniejszego rozumienia siebie i innych, które umożliwia efektywne nawiązywanie i podtrzymywanie dialogu

międzykulturowego (Zarzycka 2000, s. 35). Spotkania na styku dwóch lub więcej kultur sprzyjają poznawaniu własnych, uwarunkowanych kulturowo sposobów postrzegania, myślenia i działania. Istotą nauczania międzykulturowego jest rozwijanie MKK definiowanej jako specyficzna świadomość/wrażliwość, dzięki której można patrzeć na rzeczywistość kulturową z różnych perspektyw. Podejście nie sprowadza się do wyliczania różnic kulturowych, bowiem „międzykulturowy rozmówca”<sup>2</sup> (*intercultural speaker*) powinien umieć analizować elementy kultury własnej i obcej oraz rozumieć, że komunikacja jest procesem uwarunkowanym kulturowo (Kramsch 1993, s. 9; Byram 1997, s. 31–33; McConachy 2018, s. 30).

## **2. TREŚCI (MIĘDZY)KULTUROWE W ŚWIETLE PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO POZIOMY A1–C2 (2011/2016)**

Zanim postawię pytania, które nadały kierunek analizie podręcznika *Razem po polsku*, pokrótce omówię, w jaki sposób *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011/2016; dalej: *Programy*) ujmują cele i treści nauczania międzykulturowego w ramach kształcenia językowego.

Autorzy *Programów* uznali kształtowanie kompetencji międzykulturowej za jeden z istotnych celów nauczania języka polskiego i wyszczególnili, że powinno ono odbywać się poprzez: „rozwijanie świadomości interkulturowej, otwartości, ciekawości i tolerancji wobec innych narodów i kultur; poznawanie polskich realiów socjokulturowych, ułatwiających (...) funkcjonowanie w społeczeństwie polskim; dostrzeganie podobieństw i różnic między kulturą własną, kulturą polską a kulturami innych krajów; rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy interkulturowej w celu wykształcenia obiektywnego obrazu własnej kultury, tradycji oraz sposobu myślenia, ułatwiającego funkcjonowanie we własnym społeczeństwie i społeczeństwach innych krajów” (Janowska i in. 2011, s. 14). Oprócz tego, zaproponowano listy zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych oparte na katalogach funkcjonalno-pojęciowych i tematycznych przeznaczonych dla poszczególnych poziomów. W publikacji dokonano podziału interesujących nas treści nauczania na kompetencję socjolingwistyczną<sup>3</sup> i socjokulturową (np. sposoby przechodzenia na *ty*,

---

<sup>2</sup> „Międzykulturowy rozmówca” bywa także nazywany „mediatorem międzykulturowym” (*intercultural mediator*) bądź „kompetentnym cudzoziemcem” (Byram i in. 2002; Wilczyńska i in. 2019).

<sup>3</sup> W dokumencie kompetencja socjolingwistyczna definiowana jest jako „umiejętność poprawnego posługiwania się strukturami językowymi adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego”,

kontakt niewerbalny, zachowanie przy stole, polskie tabu) oraz polskie realia (np. podstawowe wiadomości z zakresu geografii, etykieta i normy zachowania podczas różnych uroczystości, przemiany socjokulturowe po 1989 roku, fragmenty dzieł literackich).

*Programy* w założeniach, celach ogólnych i szczegółowych, wskazują na konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowej uczących się, zaś bogate katalogi zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych dostarczają wskazówek co do kulturowych treści<sup>4</sup> nauczania. Jednak w obrębie proponowanych tematów brakuje takich, które bezpośrednio nawiązują do komunikacji międzykulturowej. W podrozdziałach dotyczących sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowej wyszczególniono jedynie formę prezentacji oraz projekty interkulturowe. Brak konkretnych wytycznych co do metod i technik rozwijania kompetencji międzykulturowej mógł wpłynąć na ograniczoną obecność podejścia międzykulturowego w materiałach dydaktycznych do nauczania polszczyzny (por. Miłułka 2012a; Zarzycka 2018). Te spostrzeżenia wpłynęły na kształt przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących elementów nauczania międzykulturowego w wybranych najnowszych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Wawrzeń 2022).

### 3. PYTANIA BADAWCZE I ZASTOSOWANA METODOLOGIA

W nauczaniu języka polskiego jako obcego w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych wciąż dominuje podejście faktograficzne (kognitywne) i komunikacyjne do nauczania kultury, choć coraz częściej mówi się o potrzebie odwoływania się do podejścia międzykulturowego (zob. Gębal 2010; Stankiewicz, Żurek 2010; Zarzycka 2018). W związku z tym pojawia się wątpliwość, czy nauczyciele języka polskiego dysponują odpowiednimi materiałami dydaktycznymi umożliwiającymi rozwijanie MKK.

Celem badania przeprowadzonego na potrzeby tego artykułu była analiza publikacji *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*.

---

a kompetencja socjokulturowa jako „wiedza na temat zachowania językowego i pozajęzykowego Polaków” (Janowska i in. 2011, s. 35).

<sup>4</sup> W tym miejscu warto dokonać podziału treści nauczania na: kulturowe i międzykulturowe. Te pierwsze dotyczą kultury związanej z nauczaniem językiem obcym. Natomiast z treściami międzykulturowymi mamy do czynienia w sytuacji, gdy treści kulturowe zestawiane są z elementami różnych kultur bądź są analizowane z perspektywy własnych uwarunkowań kulturowych uczących się (Wilczyńska i in. 2019, s. 576).

*Poziom B1* (2022). Postawiłam następujące pytania badawcze: Czy podręcznik *Razem po polsku* zawiera elementy nauczania międzykulturowego? Czy praca z podręcznikiem sprzyja rozwijaniu MKK? Jakie zadania i ćwiczenia umożliwiają wprowadzanie obszarów nauczania międzykulturowego? Aby to sprawdzić, wykorzystałam autorską siatkę analizy podręczników.

Jednostkami analizy stały się ćwiczenia i zadania<sup>5</sup>, które zawierały jakiegokolwiek odniesienia kulturowe materiału. Przy wyłanianiu jednostek analizy posłużyłam się katalogiem zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych *Programów* (Janowska i in. 2011, s. 24–25, 53–55, 86–87, 121–122, 158–159, 194–196) oraz listą zasobów zamieszczoną w dokumencie *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby* (Candelier i in. 2017, s. 25–56). Wyłonione jednostki analizy odnoszą się do szerokiego rozumienia pojęcia „kultury”, do którego zaliczają się zarówno wytwory sztuki i nauki, jak i codzienne zjawiska i praktyki kulturowe. Przy każdej jednostce określiłam, czy jest techniką służącą do nauczania słownictwa, gramatyki, pisowni lub wymowy<sup>6</sup>, czy też sposób sformułowania polecenia uruchamia podejmowanie jakichś działań językowych (repcji, produkcji, interakcji i mediacji ustnej bądź pisemnej)<sup>7</sup>.

Kolejnym krokiem było sprawdzenie, który szczebel MKK jest rozwijany dzięki danemu działaniu. W tym celu wykorzystałam model MKK Michaela Byrama<sup>8</sup>. Zaś ostatnim etapem analizy było zbadanie, czy poszczególne ćwiczenia/zadania mogą stać się narzędziami wprowadzania obszarów nauczania międzykulturowego<sup>9</sup> (Białek 2009, s. 152–153; Gębał 2010,

<sup>5</sup> Najczęściej jednostką analizy było jedno polecenie. Jeśli jednak kilka ćwiczeń lub zadań odnosiło się do tego samego tekstu, potraktowano je łącznie jako jedną jednostkę.

<sup>6</sup> Przy określaniu technik nauczania skorzystano z następujących publikacji: Gębał, Miódunka 2020, Janowska i in. 2011; Seretny, Lipińska 2005.

<sup>7</sup> Przy określaniu typów działań językowych skorzystano z następujących publikacji: *Europejski system...* 2003; *Common European...* 2020.

<sup>8</sup> Byram opisał poszczególne komponenty MKK w kategoriach celów nauczania. W obrębie postaw (P) MKK odnosi się do rozbudzania ciekawości, otwartości oraz gotowości do powstrzymywania się od krytykowania obcej kultury oraz bezkrytycznego podejścia do własnej. Uczący się powinien osiąść wiedzę (W) o własnym i obcym społeczeństwie – jego wytworach i praktykach kulturowych oraz o ogólnych procesach rządzących komunikacją. Jeśli chodzi o umiejętności (U), to Byram dzieli je na dwa typy. Pierwszy (U1) dotyczy interpretacji przejawów obcej kultury i wyjaśniania ich w kategoriach własnej. Drugi (U2) to odkrywanie nowej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Kolejnym komponentem, obok postaw, wiedzy i umiejętności, jest krytyczna świadomość kulturowa (KŚ), która polega na ocenianiu własnej i obcej kultury na podstawie jasno określanych kryteriów (Byram 1997, s. 49–54).

<sup>9</sup> Obszary nauczania międzykulturowego to: trening postrzegania, rozwijanie strategii właściwej interpretacji, rozwijanie umiejętności porównywania kultur oraz rozwijanie zdolności



s. 200–205; Miłułka 2012b, s. 109–116). Poniżej zamieszczam przykładowy fragment matrycy analitycznej dotyczący jednego zadania.

Tabela 1. Przykładowy fragment matrycy analitycznej

Podejmowane działania lub wykonywane ćwiczenia	Szczegółowe międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	Obszary nauczania międzykulturowego
24. Działanie recepcji i produkcji pisemnej oraz interakcji i mediacji ustnej Urządzenie spotkania integracyjnego i przygotowywanie polskich potraw, rozmawianie o preferencjach kulinarnych i uzupełnianie ankiety, korzystanie z Internetu i wybieranie przepisu na polskie dania, notowanie przepisów, przygotowywanie listy potrzebnych przyborów kuchennych i listy zakupów oraz sprawdzanie cen produktów w sklepie internetowym, zaplanowanie kwoty potrzebnej do przygotowania kolacji, przedstawianie propozycji pozostałym grupom i wybieranie najlepszej kolacji pod względem menu oraz kosztów przygotowania.	W – wiedza o kulturze polskiej; P – odkrywanie różnych perspektyw i interpretacji zjawisk; U2 – wykorzystywanie wiedzy, umiejętności i postaw w interakcji i mediacji; KŚ – ocenianie z uwzględnieniem jasno sprecyzowanych kryteriów	trening postrzegania; rozwijanie umiejętności porównywania kultur

Źródło: opracowanie własne

komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych. Trening postrzegania polega na uświadamianiu uczącym się, że spontaniczne wypowiedzi są jednocześnie interpretacją i wartościowaniem, a człowiek ma naturalną skłonność do stereotypowego postrzegania rzeczywistości oraz wydawania opinii na podstawie własnej perspektywy kulturowej. Celem rozwijania strategii właściwej interpretacji jest uczenie dostrzegania znaczeń konotatywnych oraz uwrażliwianie na fakt, że znaczenia słów zależą od kontekstu kulturowego. Rozwijanie umiejętności porównywania kultur sprowadza się do uświadamiania, że człowiek na naturalną tendencję do oceniania innych jako „dziwnych”, „śmiesznych”. Natomiast rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych oznacza pokazywanie różnic kulturowych przejawiających się w stosowanych środkach językowych, rozbudzanie świadomości, że istnieją różne możliwości adekwatnego wyrażania się w zależności od sytuacji, podkreślanie znaczenia, jakie ma w komunikacji język ciała, intonacja itd., rozwijanie umiejętności parafrazowania jako sposobu upewnienia się co do prawidłowego zrozumienia wypowiedzi partnera oraz ćwiczenie umiejętności metakomunikacyjnych np. zadawania pytań do niezrozumiałej części komunikatu (Białek 2009, s. 152–153; Gębał 2010, s. 200–205; Miłułka 2012b, s. 109–116).

#### 4. WYNIKI ANALIZY PODRĘCZNIKA RAZEM PO POLSKU

Podręczniki z serii *Razem po polsku* stanowią realizację zadaniowej koncepcji metodycznej. Każdy rozdział otwiera opis słownictwa, struktur gramatycznych oraz kompetencji niezbędnych do zrealizowania jasno zdefiniowanego zadania. W sekcji *Teksty, konteksty i działania* uczący się są zachęceni do podejmowania szeregu działań językowych, także takich, które odnoszą się do wiedzy o kulturze polskiej. W podręczniku poświęcono sporo miejsca różnorodnym ćwiczeniom ukierunkowanym na poszerzenie zasobu leksykalnego oraz struktur gramatycznych, które są potrzebne do swobodnej komunikacji towarzyszącej wykonywaniu zadań pod koniec rozdziału. Celem tak zwanych zadań głównych jest wykorzystywanie nowo poznanych słów i gramatyki podczas działań językowych prowadzących do użycia języka w konkretnych sytuacjach np. wspólnego wybierania oferty zajęć sportowych, urządzania mieszkania, redagowania poradnika, jak zdrowo żyć. Ponadto, w części *Między kulturami* zamieszczono ćwiczenia i zadania prowadzące do rozumienia różnych kultur oraz poznawania podobieństw i różnic między nimi, ponieważ wybrane aspekty kultury polskiej są prezentowane na tle realiów, tradycji i zwyczajów innych kręgów kulturowych. Na końcu każdej jednostki metodycznej znajdują się także tabele ułatwiające dokonywanie autoewaluacji oraz ciekawostki powiązane tematycznie z danym rozdziałem (Janowska 2020, s. 514–515).

Iwona Janowska (2020) szczegółowo opisała podręcznik *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Poziom A2* ze względu na cechy metodyki zadaniowej. Natomiast w swoim badaniu poddałam analizie elementy nauczania międzykulturowego obecne na stronach drugiej części serii, czyli *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Poziom B1*. Poniżej zamieszczam wyniki badania ilościowego, a następnie omówię pozyskane dane.

Tytuł: *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*

Autor/Autorzy: Dominika Bucko, Adriana Prizel-Kania, Dorota Rogala

Wydawnictwo: AVALON

Rok i miejsce wydania: 2022, Kraków

Poziom: B1

Liczba jednostek analizy: 94

Liczba ćwiczeń, w których pojawiają się zagadnienia kulturowe: 22

- Ćwiczenia leksykalne: 16
- Ćwiczenia gramatyczne: 6
- Ćwiczenia wymowy: 0
- Ćwiczenia pisowni: 0

Liczba działań językowych, które odnoszą się do treści kulturowych: 230

- Recepcja ustna: 25
- Recepcja pisemna: 57
- Produkcja ustna: 26
- Produkcja pisemna: 25
- Interakcja ustna: 37
- Interakcja pisemna: 0
- Mediacja ustna: 30
- Mediacja pisemna: 30

Liczba odniesień do składowych MKK: 283

- Wiedza: 103
- Umiejętności: 65
- Postawy: 76
- Krytyczna świadomość kulturowa: 39

Liczba potencjalnych odniesień do obszarów nauczania międzykulturowego: 102

- Trening postrzegania: 48
- Rozwijanie strategii właściwej interpretacji: 13
- Rozwijanie umiejętności porównywania kultur: 33
- Rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych: 8

Druga część serii *Razem po polsku* przeznaczona jest dla poziomu B1, w związku z czym zamieszczone w nim treści dotyczą życia codziennego, np. zainteresowań, potraw, podróży, mieszkania, pracy. Poruszane kręgi tematyczne umożliwiają także zdobywanie wiedzy o polskiej kulturze, tradycji i obyczajach, ponieważ uczący się poznają ważnych przedstawicieli polskiej sztuki, dowiadują się o sposobach spędzania świąt religijnych i państwowych, ale także przy okazji rozmów o podobieństwach i różnicach pomiędzy językami świata dokonują refleksji na temat różnorodności. W każdym rozdziale znalazło się sporo tekstów, które nawiązują do różnych aspektów kultury, a polecenia, zgodnie z założeniami metodyki zadaniowej, zachęcają do rozmów, dyskusji, pracy w grupach i dzielenia się własnymi opiniami. Dzięki temu uczący się wdrażani są do wykonywania zadań odpowiadających realnym życiowym potrzebom np. organizowania spotkania integracyjnego lub planowania wycieczki po Polsce.

W omawianym podręczniku poddałam analizie 94 jednostki, w którym wyłoniłam aż 283 odniesienia do składowych MKK. W publikacji mamy do czynienia ze zdecydowanym naciskiem na poszerzanie wiedzy (103)<sup>10</sup>. Dostrzegłam wiele ćwiczeń i zadań ukierunkowanych na przekazywanie informacji na

<sup>10</sup> W nawiasach podaję liczbę wyłoniionych typów ćwiczeń, działań językowych, szczebli MKK oraz form zadań charakterystycznych dla obszarów nauczania międzykulturowego.

temat Polski, jej kultury i różnych zjawisk życia codziennego. Warto podkreślić, że informacjom o aspektach kultury polskiej często towarzyszą polecenia, w których uczący się są proszeni o odwoływanie się do ich własnych uwarunkowań kulturowych oraz zestawiania kultur. Przykładowo, po rozwiązaniu quizu dotyczącego kuchni polskiej, uczący się przygotowują podobne pytania na temat kulinariów z ich krajów pochodzenia, a następnie przeprowadzają konkurs wiedzy o preferencjach żywieniowych w różnych zakątkach świata. Na uwagę zasługują także liczne działania, które umożliwiają kształtowanie postaw (76) i umiejętności (65), a także, w nieco mniejszym zakresie, krytycznej świadomości kulturowej (39), które są niezbędne „międzykulturowemu rozmówcy”. Dzięki zadaniom ukierunkowanym na porównywanie kultur oraz wyrażanie własnych odczuć praca z podręcznikiem pozwala na odkrywanie różnych perspektyw i interpretacji danych sytuacji, co stopniowo może prowadzić do kształtowania otwartości i zaciekawienia innością.

Z analizy ilościowej wynika, że omawiany podręcznik zawiera wiele potencjalnych powiązań z obszarami nauczania międzykulturowego (102), choć przeważają w nim zadania umożliwiające przeprowadzenie treningu postrzegania (48). Takie działania, jak: podawanie skojarzeń z danym obrazkiem lub słowem, tworzenie hipotez na temat treści tekstu, wyrażanie odczuć, mogą przyczyniać się do uświadamiania uczącym się, że mamy naturalną skłonność do wydawania opinii na podstawie własnej perspektywy kulturowej. Mniejsza liczba poleceń, które można by odnieść do obszaru rozwijania strategii właściwej interpretacji (13) oraz zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (8) może wynikać z faktu, że podręcznik przeznaczony jest dla poziomu B1. Tymczasem zadania ukierunkowane na dostrzeganie znaczeń konotatywnych oraz ćwiczenia umiejętności metakomunikacyjnych wydają się bardziej adekwatne dla wyższych poziomów zaawansowania językowego, bowiem dopiero dobrze rozwinięte kompetencje lingwistyczne umożliwiają analizowanie znaczeń metaforycznych bądź zestawianie wyrażen prowadzących do nieporozumień.

Podręcznik *Razem po polsku. Poziom B1* wyróżnia się imponującą liczbą działań językowych zawierających treści kulturowe (230). Zagadnienia (między)kulturowe najczęściej pojawiają się podczas recepcji pisemnej (57). Należy uwypuklić fakt, że różne aspekty kultury są treściami działań interakcji ustnej (37) oraz mediacji pisemnej (30) i ustnej (30). Zastosowana przez autorki zadaniowa koncepcja metodyczna sprawia, że podczas wykonywania zadań uczący się uruchamiają szereg kompetencji, by podejmować różne działania, w tym interakcji i mediacji, które nie tylko stanowią istotę współczesnego kształcenia językowego, ale i pomagają stawać się kompetentnymi pośrednikami w sytuacjach dialogu międzykulturowego (Janowska, Plak 2021, s. 143). Można zatem postawić hipotezę, że działania o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym sprzyjają wprowadzaniu elementów nauczania międzykulturowego w kształceniu językowym.

Analiza treści i sposobów ich wprowadzania udowadnia, że podręcznik *Razem po polsku. Poziom B1* zawiera liczne elementy podejścia międzykulturowego. Co więcej, mogę stwierdzić, że omawiana publikacja posiada największy potencjał międzykulturowy spośród dotychczas przeanalizowanych przeze mnie pomocy dydaktycznych. Rezultaty wcześniejszych badań treści (między)kulturowych podręczników do nauczania polszczyzny przedstawiłam za pomocą tabel prezentujących rankingi pod względem liczby: wyłonionych jednostek analizy; ćwiczeń i działań językowych, które odwołują się do treści (między)kulturowych oraz odniesień do składowych MKK i obszarów nauczania międzykulturowego (Wawrzeń 2022, s. 162–170). Zestawienie tych wyników z analizą podręcznika *Razem po polsku. Poziom B1* pod tym samym kątem pokazuje, że ta innowacyjna, zadaniowa publikacja przewyższa pozostałe pomoce dydaktyczne ze względu na większość opracowanych przeze mnie kryteriów. Niemniej należy podkreślić, że w poprzednim badaniu obecności elementów nauczania międzykulturowego poddałam analizie jedynie dziesięć wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych po 2010 roku (Wawrzeń 2022, s. 139). Objęcie badaniem wszystkich dostępnych materiałów dydaktycznych stanowi ciekawą perspektywę badawczą i uprawniałoby do wyciągania odważniejszych wniosków na temat miejsca kategorii międzykulturowości we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej.

## 5. WNIOSKI I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Analiza treści (między)kulturowych podręcznika *Razem po polsku. Poziom B1* pozwala na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Dzięki wykorzystaniu matrycy analitycznej zauważyłam, że wiele ćwiczeń i zadań zamieszczonych w omawianej publikacji może stać się narzędziami rozwijania MKK. Podręcznik zawiera wiele elementów podejścia międzykulturowego, bowiem na jego stronach można odnaleźć liczne zadania, które sprzyjają poszerzaniu wiedzy, kształtowaniu postaw oraz rozwijaniu umiejętności i krytycznej świadomości kulturowej, stanowiących składowe MKK niezbędnej do nawiązywania i podtrzymywania dialogu międzykulturowego. Pracując z podręcznikiem *Razem po polsku. Poziom B1*, można wprowadzać tzw. obszary nauczania międzykulturowego w obrębie treningu postrzegania, kształtowania strategii właściwej interpretacji, rozwijania umiejętności porównywania kultur oraz nabywania zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych. Dzieje się tak dlatego, że w publikacji znajdują się zadania zachęcające do wyrażania własnych opinii, realizacji projektów, wyjaśniania różnic kulturowych oraz symulacji różnych sytuacji np. negocjowania, poszukiwania

rozwiązań. Z kolei zastosowana zadaniowa koncepcja metodyczna sprawiła, że podręcznik obfituje w złożone zadania polegające na podejmowaniu działań językowych, których treści stanowią różne zagadnienia (między)kulturowe. Dostrzegłam także, że im bardziej złożone zadanie, im więcej działań językowych uruchamia, tym lepiej nadaje się do kształtowania komponentów MKK. Ponadto, ciekawą perspektywę badawczą stanowi hipoteza, że działania o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym w sposób szczególny sprzyjają rozwojowi MKK. Sądzę, że zbadanie zadań bazujących na interakcji i mediacji w najnowszych podręcznikach do nauczania polszczyzny może stać się ważnym przedsięwzięciem badawczym, które warto podjąć.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2021, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., 2022, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H., 2002, *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Lörincz I., Meissner F.J., Noguero A., Schröder-Sura A., Molinié M., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa.
- 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> [05.05.2023].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ]*, 2003, Warszawa.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 505–526. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>

- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Kramersch C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford.
- McConachy T., 2018, *Developing Intercultural Perspectives on Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Clevedon.
- Mihułka K., 2012a, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów.
- Mihułka K., 2012b, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 106–117.
- Richards J., Rodgers T., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Treści (inter)kulturowe w programach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.), *Słowo w dialogu międzykulturowym*, Kraków, s. 375–383.
- Wawrzeń M., 2022, *Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy: teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: A. Achtelik, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 534–547.

*Natalia Tsai*<sup>1</sup>

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

## MOTIVATION OR DELUSION: TAIWANESE UNIVERSITY STUDENTS' REASONS FOR LEARNING (?) POLISH

**Abstract:** The present case study investigated the motivation of two Taiwanese university students to learn Polish. It should be seen in the wider context of LOTE instruction in a country where foreign language education has been dominated by English. To date, still too little has been understood about Taiwanese PFL learners' motivations, as previous studies in Poland focused on other demographic groups and the local research exhibited a marked predilection for EFL. The project aimed to (1) identify the factors fueling and impeding the drive to learn Polish, (2) uncover the underlying picture of the educational setting, as well as (3) formulate a handful of practical considerations for FL practitioners. Questionnaires and in-depth interviews served for data collection. The analysis revealed a wide discrepancy between declared motivation and the actual learning outcomes. A need to appear unique and impress others, along with perceived similarities between Taiwan and Poland, inspired both of the informants. Limited knowledge of Poland among fellow citizens did not discourage learning, nor did the lack of a positive image of the target community. The researcher has tried to address the confusion about what it means to learn a language. Despite the limited sample, the results manage to illustrate some of the current problems faced by Taiwanese LOTE stakeholders.

**Keywords:** Polish, PFL, Taiwan, LOTE, motivation

### MOTYWACJA CZY ROZCZAROWANIE: POWODY, DLA KTÓRYCH TAJWAŃSCY STUDENCI UCZĄ SIĘ (?) JĘZYKA POLSKIEGO

**Streszczenie:** Przedmiotem niniejszego stadium przypadku jest motywacja dwojga tajwańskich studentów do nauki języka polskiego. Należy rozpatrywać je w szerszym kontekście

<sup>1</sup> natalia.tsai@one.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.





dydaktyki języków innych niż angielski w miejscu zdominowanym przez tenże. Jak dotąd niewiele wiadomo na temat powodów, dla których Tajwańczycy uczą się polskiego, jako że wcześniejsze badania z zakresu jpjo nie uwzględniały tej grupy, zaś miejscowi badacze to przede wszystkim angielski. Celem badania było (1) ustalenie, jakie czynniki motywują, a jakie zniechęcają tajwańskich studentów do nauki polskiego, (2) lepsze zrozumienie tutejszego szkolnictwa, oraz (3) sformułowanie wskazówek dla stron zaangażowanych w nauczanie języków obcych w tej części świata. Dane zebrano za pośrednictwem kwestionariuszy i wywiadów. Analiza wypowiedzi studentów ujawniła znaczny rozdźwięk pomiędzy deklarowanym poziomem motywacji a faktycznymi osiągnięciami w tej materii. Wśród czynników motywujących oboje badanych znalazła się między innymi potrzeba wyjątkowości i wywarcia wrażenia na innych, a także dostrzegane podobieństwa między dwoma krajami. Nie zniechęcał ich ani fakt, że wiedza ich rodaków na temat Polski jest znikoma, ani mało korzystny wizerunek Polaków, z jakim przyszło im się zetknąć. W artykule dołożono starań, aby wyjaśnić istniejące nieporozumienia co do tego, czym jest nauka języka i ilu wymaga starań. Mimo obecności jedynie dwojga uczestników ukazuje on sedno problemów, z jakim zmagają się obecnie edukacja językowa na Tajwanie.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, jpjo, Tajwan, motywacja

## 1. INTRODUCTION

The inspiration for this paper came from the research on Duolingo conducted last year, which revealed a deep discrepancy between Taiwanese students' declared levels of interest in Polish as a foreign language (henceforth, PFL) and their actual achievements in the field (Tsai 2023a). One of the interviewees, a philology major, talked about her passion for languages while doing little to prove it. (Reportedly, no adult had ever tried to have any serious conversation about her real motives and learning needs). And yet, she was always present in class, on time, and well-prepared. Was she interested in learning the language or perhaps in taking the class? The reasons why students select a course are often unclear even to themselves. Questionnaires, however, do not always show this, and more detailed insights are obtainable when people feel genuinely heard. This paper documents that such conversations may reveal various layers of interest in a Western language taught in an Eastern context, although it still leaves me puzzled as to why the actual learning outcomes are far from acceptable.

### 1.1. THE BACKGROUND OF THE CURRENT STUDY

Motivation in the context of foreign language teaching has been widely discussed over the last few decades, but the privileged position of English,

“a must-have” lingua franca, left languages other than English (henceforth, LOTE) somewhat behind (Ushioda and Dörnyei 2017, p. 452). This rings true for many non-Anglophone regions, Taiwan included. The question arises as to what extent the EFL-related findings are applicable in the LOTE context worldwide (Duff 2017, p. 597). Still much is to be discovered about Taiwanese students’ motivations for learning languages that are not in the mainstream, Polish being one of them. In Poland, on the other hand, researchers usually looked at mixed samples or focused on homogenous groups that did not include Taiwanese. The purpose of this case study is to bind these two realms by capturing the specifics of PFL instruction in Taiwan. It is written in English to resonate with a wider readership. The Polish language is in focus, but much should be true for other LOTE scenes. The constructivist theory, honoring individual and social dimensions, has provided the framework for the project. The following research questions guided the study: (1) What factors affected students’ motivation to learn Polish? (2) What could be learned about Taiwan and the local education? Finally, (3) What practical implications could be drawn for FL practitioners and other stakeholders?

The project’s site was a prestigious national university in northern Taiwan in the first semester of 2023/2024. The class, *Polish Communication 2*, was scheduled for Friday (10:10–13:00). Relevant content was provided in an attractive form. Various tools and techniques were implemented, from fancy stationery to delicious food (*grocery store*), container gardens, and a trip to the nearby zoo. The way the class was held was oftentimes complemented by the students, expressing their gratitude for the efforts invested in preparations. There was no room for boredom or discouragement. Regular revisions were offered to consolidate the material. Mutual respect and friendliness defined the relationships in class. I shared with the students some of my FL learning experiences and tips. (The earlier courses in that school were held in a similar atmosphere.) In Dörnyei’s words (2014, p. 521), the class was characterized by a set of features that made the immediate L2 learning environment pleasant and, additionally, student-centered. The two major problems, however, occurred: Only one student was officially enrolled and the learning outcomes were adverse. “Nowadays, students are not interested in learning” was an explanation that I heard from the school administrator, her words being echoed by my colleagues. As explained by one of the interviewees, “Most people just care about the credits, not about Polish.” This paper summarizes the insights provided by two Taiwanese learning PFL, the second participant being from another school. (More detailed characteristics will be offered in the participant description.)

## 1.2. LITERATURE REVIEW

The research on motivation in language teaching and learning is abundant. Understood as the extent to which one makes choices about goals to pursue and the effort devoted to that pursuit (Brown 2007, p. 85), it greatly affects how a student performs (Komorowska 2021, p. 33). As noted by the Council of Europe, motivation is a part of a broader “mental context” and, along with the attitudes, values, beliefs, cognitive style, and personality type, shapes the overall learning experience (Piccardo et al., 2011, p. 29). It is a key component of one’s FL learning enjoyment (Mierzwa 2019, p. 172), listed among the non-language objectives for education (*Using the CEFR...* 2011, p. 13). From the constructivist point of view, it stems from both individual’s self-determination and their social interactions as well (Brown 2007, p. 87). Different kinds of motivation are thought to be involved in the learning process, including *global*, *situational*, and *task-oriented* ones, but many researchers emphasized the distinction between *intrinsic* and *extrinsic* motivators, giving priority to the former (Brown 2007, p. 88–89). Among extrinsically administered rewards, positive feedback has proven to have the strongest impact (*ibid.*), for other motivators of this kind “often result in a subconscious resistance” (Gałązka & Doroszek 2021, p. 35).

### 1.2.1. ADDRESSING THE MYTHS

Two Polish researchers, namely Gajderowicz and Jakubowski (2021, p. 125–126), disagree with the notion of the principal importance of intrinsic contributors, especially in long-term endeavors. They go on to compare it to a fuel that students can run off fast and look at perceived self-efficacy instead. Accomplishments, even small, when experienced throughout learning and emphasized by the teacher, can maintain or generate a higher level of engagement in students. So, perhaps counterintuitively for some, it is not the motivation that generates the achievement, but the other way round. For them, motivation stems from effective teaching methods which, in turn, generate student success. From this perspective, even learners who initially pay little interest may in time get involved. Motivation is, thus, seen as a result of efficient instruction and not as the main drive for achievement. Importantly, motivation is by no means the only factor influencing learning outcomes. Other components of one’s success in FL learning include, as listed by Brown (2007, p. 95), “native ability, age, the context of learning, style preferences, background experience and qualifications,

availability of time to give the effort needed, and the quality of input that is beyond the immediate control of the learner.” It is also not a magic remedy for educators and we cannot hope that once it is there, school life will be smooth and filled with achievements (Komorowska 2021, p. 34). Not every student will be evenly motivated and only some will show higher engagement (Komorowska 2021, p. 34), but still, several steps can be taken to get a little bit closer to the desired outcomes.

### 1.2.2. REALISTIC SOLUTIONS

As suggested by Padzik (2023, p. 115), it is the instructor’s responsibility to help the students maintain their motivation throughout the study, and, since most of the participants initially come to class without a clear purpose, the very first class is when motivation levels get set. Śmiałek (2021, p. 121–123) wrote that students carefully observe the instructor, reach judgments regarding his or her passion, devotion, and intention, and, next, form their attitude. Gryczka (2021, p. 33), referring to Hascher, encourages developing a positive atmosphere in class, which includes friendly and tactful feedback in case of an error. H. Komorowska (2021, p. 34–39), an established Polish authority in FL didactics, offered a handful of down-to-earth reminders, guarding against excess emphasis on the attractiveness of the class at the expense of knowledge. In cases when high motivation seems rather out of the question, instructors might opt for simply raising interest in students. What seems like settling for second best can be far more realistic, especially in working with young people. Working and studying in an environment where feelings of discouragement and disengagement prevail can be overwhelming, as described by Baous (2011, p. 39–40), and, as such, should be avoided.

### 1.2.3. PREVIOUS RESEARCH FINDINGS

In this section, a brief overview of selected papers on motivation for learning various languages will be presented. In a study by Kot (2021, p. 34) among the most influential stimulants for learning German students pointed out (1) the way the material was presented and course organized, (2) practical values of the language that one day might be useful at work, (3) grades, and (4) how the teacher treated the students. Other factors included: seeing one’s progress, desire for

fluency, future attempt to get a certificate, communication with native speakers, group work, achievements in class, self-confidence gained on the way, as well as positive feedback, teacher engagement, hope to live in a country when the language is spoken, interest in the topic and, finally, the joy of the parent. Among the impulses for staying active in class were: points for participation (for 69% of the participants), the teacher's behavior (29%), team spirit (16%), and stress (15%). Fewer people opted for classmates, self-growth, or upcoming exams. What demotivated students: low grades, an overwhelming amount of the material, perceived difficulty, unfavorable attitudes toward the German language, or backlog. A study by Szulc-Kurpaska (2015, p. 346) highlighted the importance of autonomy.

As previously mentioned, insights into learner motivation often reflect current historical conditions, with the projects by Makiejew et al. and Łozińska (both published in 2009, before the invasion) and on Ukrainian PFL learners providing a clear example. These investigations remain in striking contrast to the current one, in terms of political and economic dynamics between the countries involved, geographical and historical conditions, as well as similarities between the two languages. In some way, the situation in my study could be seen as reverse to this of Makiejew's and Łozińska's, which was one of the reasons why they attracted my attention. From a Taiwanese perspective, Poland is a remote country that officially does not even recognize the Republic of China, not to mention advocating for its rights, as consistently done for Ukraine. Our language is not similar to Chinese and is widely seen as difficult to master. Fluency in it is not perceived as prestigious. The reasons for learning Polish in Taiwan are, thus, quite different. Among the observations that could provide a common ground, the Ukrainian researchers found a positive correlation between individual's fluency in Polish, measured in the linguistic correctness of the responses, and their motivation (Makiejew et al. 2009, p. 282–283), which could be linked to the already mentioned observations by Gajderowicz and Jakubowski.

An interesting historical perspective may be found in the research by Omulecka and Sajenczuk (1988) who presented the reasons for overseas students to learn Polish in The School of Polish of Foreigners back in 1983/1984. The surveys were conducted when the country was still a part of the communist camp, not long after the Martial Law was suspended. Their sample included mostly students from the Near East, Africa, Maghreb, Latin America, and Vietnam from various social classes. It revealed a prevalence of the instrumental factors (the desire to master the language in a year and get admitted to a local university). They also analyzed demotivating influences which included the perceived difficulty of the language, backlogs from high school, lack of linguistic talent, problems with memory and concentration, negative attitudes of Poles towards foreigners, no signs of success in learning, as well as humble living/learning conditions.

Looking at more recent investigations, in 2017 E. Komorowska analyzed the reasons for learning Polish in the business context, assuming that motivation was a mixture of several aspects (Komorowska 2017, p. 117). Another paper by the same author that did not include Taiwanese respondents was conducted a year ago among multilingual expatriates in Warsaw. The dominating reason for learning was the desire to know the country better, followed by the need to use the target language in everyday situations (despite Polish people's ability to communicate in English, especially in the capital), but also with friends and colleagues. Almost half of the informants did it for enjoyment. Family reasons were much lower in the ranking, while the willingness to talk to one's clients was seen as the least important motivator (Komorowska 2022, p. 10). The researcher concluded that her informants were driven mostly by integrative factors.

#### 1.2.4. RESEARCH ON FL MOTIVATION IN TAIWAN

Research on FL motivation in Taiwan is abundant, but the main focus is on English, and quantitative studies prevail. In 2014, Chen, for instance, conducted a study at a private university in northern Taiwan looking for links between student motivation and participation in EMI courses. Lo (2020, p. 11) looked at local cram schools and decided that in their sample (including 277 valid questionnaires collected among students at different stages) intrinsic factors had a higher impact: "People go there because they need to learn English from inside." This conclusion could be, however, erroneous, given that one's motivation to enroll in the afternoon classes is a complex combination of issues including peer pressure, parental expectations, teacher's suggestion, the desire to earn a decent grade or go to a prestigious school, etc., which are extrinsic. Among the motivating factors, the author listed learner's attitudes toward the curriculum and the instructor's techniques and emphasized the importance of positive feedback in class. A study on FL university students conducted by Huang (2019, p. 585) focused on 8 languages that were selected by nearly 90% of the entire LOTE learner population. Polish, however, was not included. Huang's findings revealed the importance of the learning experience and that students were more motivated to learn LOTE than English.

The problem of motivation was present in my projects involving Taiwanese learners of Polish, although it never became their central theme. My recent studies on Duolingo revealed different motives underlying the decisions to do a course, along with varying levels of enthusiasm. The participant described in my first paper on Duolingo could not help but study Polish in her free time, concluding: "I simply love Polish! Whenever I go back to learning, it is a pure

joy!” (Tsai 2022, p. 39–40). Unsurprisingly, she went on to study in Warsaw. The case described in Tsai (2023a, in print) declared her general interest in foreign languages, but hardly ever initiated any actions on her own and our next project could not be completed. In Tsai 2023b, a case of a woman who kept changing her mind was presented. The obvious contrasts in the profiles inspired this study in which students’ real drives could be shown.

### 1.3. METHODOLOGY

In the studies above, mostly quantitative measures were used, with questionnaires being the main tool for data collection (Omulecka and Sajenczuk 1988; Makiejew et al., 2009; Łozińska 2009; Komorowska 2017; Lo 2020, Huang 2019). In Chen (2014, p. 53), a mixed method was applied (questionnaires and follow-up interviews), but the answers were still quite general. In multiple-choice questionnaires, nuanced insights are not encouraged. Putting a check next to an answer does not necessarily reflect one’s actual stand on the problem, which can lead to simplified conclusions, as in the paper by E. Komorowska (2022, p. 12) who wrote: “The study participants listed almost 4 reasons for learning Polish, which confirms that the motivation to learn a foreign language is a very complex and multifaceted topic.” The application of qualitative tools allows us to see an even more exact picture of the problem since, “LOTE learners will have particularly unique and often unusual stories to tell” (Dörnyei and Al-Hoorie 2017, p. 462). Small numbers of participants additionally encourage such procedures. Thus, two tools were implemented to answer the research questions. First, participants filled in a 50-item questionnaire. Next, a series of personalized questions served as a basis for an in-depth interview, held in the last two weeks preceding the final exam, taking 3 hours each. Combined data obtained at both stages will be presented in the following paragraphs.

### 1.4. PARTICIPANT CHARACTERISTICS

Student 1 (henceforth S1) is a man, born in southern Taiwan, where he had graduated from a prestigious male high school and studied at a local university, majoring in computer science. Now he was in Taipei, at the Slavic department of a famous university, officially the only person who had signed up for the course I taught. He had previously taken my class (September 2021–January 2022), but

as soon as the instruction switched from online to offline, i.e. after three weeks, he gave up. At that time, the school informed me that he was struggling with depression. Now he was back, present at every single session, often telling me that the class uplifted his spirit. Among the languages learned in formal settings,<sup>2</sup> he listed English, Russian, and Serbian. Student 2 (S2) is a woman from northern Taiwan, who had graduated from a top female high school and held a bachelor's in business administration. She insisted on attending my class despite not getting any official record. Apart from Polish, she had received formal instruction in English, German, and Czech. She tended to be late and skipped three classes. Both of the students were in their twenties. They had received a prestigious education and were currently enrolled in the best universities: S1's school ranked second, S2 was in the first uni nationwide. One as well as the other declared that their institutions encouraged learning Polish, but only S1 expected any extra points for coming to my class. S2 had accumulated enough credits to complete her education. Another shared characteristic was the length of previous PFL instruction, namely four semesters. In each case, Chinese and Taiwanese were spoken at home.

#### 1.4.1. STRENGTHS AS POLISH LANGUAGE LEARNERS

When asked to evaluate their strengths as Polish language learners, S1 pointed out his linguistic sense: "I can speak a language well once I grasp the *feeling* of it."<sup>3</sup> "Mostly the things I can remember, I can feel that I am related to it and I know it."<sup>4</sup> The very same thing could work to his disadvantage: "If I cannot feel it, I'll learn it very slow. It will leave my mind, even without [me] noticing. If I try to memorize, I can memorize it, but then I'll forget it. It is just a group of meaningless sound." S2 saw her strength in a good memory. This was, however, something that she possessed back in her high school years when she could "memorize all the keywords on the bus," so she "seldom studied at home." To save money and stay in shape, she would now ride her bike, which gave her "more flexibility," but negatively affected her ability to remember.

---

<sup>2</sup> Specification added to exclude languages learned independently, for example with applications, with no objective standards of evaluation. In that vein, S1 mentioned Croatian, Hebrew, Arabic, as well as Hungarian.

<sup>3</sup> S1's questionnaire responses were, in most cases, written in Polish and translated for the needs of this paper. S2's written responses, originally in English, have not been changed.

<sup>4</sup> In both cases, interviews were conducted in English. Wording original throughout the entire report.



#### 1.4.2. WEAKNESS

In the beginning, S1 saw his weakness in reading Polish words but gained confidence with time. S2 was struggling with apathy, unable to come up with a workable strategy and stick to her resolutions: “I am too lazy and I lack persistence to practice a language every day. Sometimes I think that I can spend ten minutes a day and learn keywords, so after many days I can learn a lot. I’m really lazy. (...) It’s not good for learning. I haven’t solved this problem.” Polish was not an exception: “I look at the keyword list. I can’t memorize it in one day, so I take a look for many days. I don’t want to see it anymore. It’s boring. I stop. (...) It’s the same with other subjects. No exception. I liked to learn everything before but I did not make a good progress. I was frustrated. I cannot improve.” Encounters with others irritated her even more: “If I meet people from Poland, I can only say: *Mam na imię*. After one year, all I can say is the same thing. I didn’t make any progress. Some people start learning Polish after me, but now they can speak many topics, they can chat with Polish people. I feel quite sad.” Confronted with my suggestion that maybe it was something in the way they learned, she said, “I cannot see what they do after class.”

#### 1.4.3. PERCEIVED LEVEL OF DIFFICULTY

The perceived level of difficulty: Having a smattering of other languages that he learned with Duolingo, S1 concluded that Polish was relatively easy (4 out of 10). For S2, it was rather difficult (8 out of 10), due to the elaborated lexicon and puzzling grammar, like endings and aspect: “Vocabularies are long. Many cases, some of them look similar: different cases have the same ending. *Dokonany* or *niedokonany*: In Chinese it’s only one form. For one meaning, I have to memorize different verbs, different forms.” She also thought that the resources for learning were not abundant, compared to English.

#### 1.4.4. EXAM RESULTS

The actual exam results were poor and, as such, should be mentioned for a clearer perspective. In Taiwan, students usually receive 0–100 points, with 60 being the passing threshold. S1’s midterm performance was graded 22. For the

final, he received 29. His classmate got 59<sup>5</sup> and technically a no-show 0 since she failed to show up. (A week after she sent me an e-mail, politely asking when the test was. My patient response was left with no reaction.) Several of the teachers that I consulted expressed no surprise, adding that such outcomes were now common. Throughout the semester, students were familiarized with various learning strategies and equipped with beautiful stationery to prepare self-study materials. Additionally, as an active FL learner myself, I shared with them my own experiences and methods. An individualized diagnosis of mistakes and suggested strategies was offered a week after the midterm. Reportedly, the atmosphere in class was uplifting and the lessons were interesting.

## 2. FINDINGS

### 2.1. REASONS FOR LEARNING POLISH

Asked about the reasons for learning Polish, S1 wrote that he wanted to find a spouse from Poland. “The only motive, the key one: To meet one Polish woman, make friends with her, marry her and start a happy family. It was also a dream of my beloved grandmother.”<sup>6</sup> During the interview, he mentioned that his values overlapped with those of Polish people, and Polish left more room for freedom and connections: “There is a saying: A language reflects how nation thinks. (...) Polish is much more freer. [In] most Slavic languages, you can put what you emphasize at the end of a sentence. The way of talking in Chinese is always fixed: “I’ve eaten a cake.” *Zjadłem ciasto*. But you also can say *Ciasto zjadłem*. I just don’t like the concept that I cannot be clear about what I want to say in Chinese, but probably because Chinese is my second language. Japanese [utterances] are like their merchandise. You have to wrap it, and wrap it, and wrap it, and wrap it, a lot of things. [Pointing to his spacious bag and taking out a small item to illustrate the point.] Maybe it looks beautiful, but you have to unwrap it, unwrap it, and unwrap it. You said all these things just for what? A mindset that everything has to be packed a lot or it will be considered inappropriate, or rude. So, the distance between people will be large. (...) Polish people, once they accept you, the gap shrinks to a very close

---

<sup>5</sup> Had she been formally enrolled, an extra point in the electronic system would have been added for a positive record. Not all teachers, however, would do it.

<sup>6</sup> S1’s questionnaire responses were usually written in Polish. They have been translated for the needs of this paper. S2’s written responses, originally in English, have not been changed.

distance.” S2 gave four reasons. First, she wanted to learn something “unique,” hoping that it would somehow restrict potential competition: “There are only a few people in Taiwan that know this language. When I talk to others about learning Polish, they will think it’s surprising. German is common in Taiwan, so I think it’s boring. There are many people who know it better than I do. (...) But for a language that’s not so common, you know a little bit and you’ll have a unique ability.” Second, she was afraid that Taiwan could be invaded, while Poland was safe because it was “not very close to Russia.” Third, the sunk costs: S2 had already invested plenty of time and did not want to forget what she had already learned. She was hoping to be awarded a scholarship to Poland and achieve B2 within a year. Finally, learning allowed her to meet “interesting people.” More reasons were mentioned when I inquired about starting to learn Polish two years before. S1 had an acquaintance from Poland who told him about the country and its people. Reportedly, the decision to apply for the Slavic department, technically dominated by Russian studies, was dictated by his desire to learn Polish: “I was learning Russian because it was a prerequisite to learning Polish. It was a good start. Russian has the very basic things that I can apply in my Polish class, and vice versa. The knowledge I learn here I can use backward to learn Russian. It’s like a win-win situation.” He wrote he was “blessed by God” to be taking my class. S2 had other considerations. She hoped to “learn an uncommon language in Taiwan which is almost impossible to learn without a teacher.” Comparing the two countries was her first step: “I look up for some info about Poland. The price in Poland is like in Taiwan. The safety is quite good. Poland and Taiwan – we have a similar historical background. We suffer from a neighbor.” Second, she relied on her background: “I’d learned German. If I learn Polish, my German can be useful.” Finally, she carefully checked who the teacher was by reading the online reviews. She came to my class because of the proximity: “Since I come every week, it can’t be too far. In Shilin,<sup>7</sup> they also offer a Polish class, but it’s too far away.”

## 2.2. DESIRE TO LEARN POLISH

At this point, S1’s desire to learn Polish was 10 out of 10. He explained: “This is the only thing that leaves me a chance to acquire my happiness,” adding that he did find what he was looking for. When asked if it ever dropped, he joked that it went down to 8 when he found some unappealing foods: “Like *karp*. Ugh, do you really eat that? You’re eating for ten minutes, five minutes

---

<sup>7</sup> A district of Taipei City.

spitting the bones.” S2 ranked hers as 7, fueled by the thought of obtaining her MA in Poland and the diverse array of opportunities offered to PFL learners. She deeply appreciated a chance to work at the events organized by the Polish Office in Taipei, including the celebrations of national holidays, TIBE (the annual book exhibition held in Taiwan), and European fairs. Her desire to learn would rise or fall depending on the circumstances. It would be higher upon receiving the scholarship and during the stay in Poland. It dropped after several weeks once she was back to the routine life, with fewer chances of applying what she had learned: “Later I will forget the initial desire and only feel that learning Polish is painful. When I was in Poland, I need to know Polish and I can communicate. When I coming back, I will only use this language in the classroom, but not use, only listen in the classroom. Polish is not the most important thing in my life. My parents will ask me to pass a national exam. I also have my major-related classes. I need to find job. Then Polish become not so important. If I write this in a CV, it’s not very attractive.”

### 2.3. HOW THE STIMULI TO LEARN POLISH WERE DIFFERENT FROM THE MOTIVATION TO MASTER ENGLISH

We talked about how the stimuli to learn Polish were different from the motivation to master English. S1 emphasized that he was learning the former “for life, not for exams.” There was more freedom of choice and technically no pressure to perform: “If I really hate Polish, I’ll pick another class, but English is different. We were forced to learn English for exams. Adults would think that it’s the end of the world if they see we got only 89/100.” S2 saw it in a more negative light. For her, Polish did not offer as many business opportunities as did English, especially for non-language majors.

### 2.4. IMAGE OF THE TARGET LANGUAGE COMMUNITY

It was vital to understand what image of the target language community interviewees had. S1 believed that Poles were “patriots, delicate, pleasant to be with, sometimes sad” and elaborated on that, saying: “Most of the Polish people I know will have one or two *pijaks*<sup>8</sup> at home that cause troubles. I’ve heard of one who burned the house when he was drunk.” Regarding stereotypes,

<sup>8</sup> Polish for a drinker, an alcoholic.

he provided a very negative description. In the questionnaire, he wrote, “brave but silly.” His explanation was: “Most Taiwanese know Poland was the first country to be invaded because Germans and Soviets attacked it. Every child knows this because their teacher might teach them about Polish people attacking a tank while riding a horse. Polish people are described as primitive people who don’t know tanks existed.” He, however, mentioned having an alternative perspective: “But I’ve done my research. Polish people have good tanks in the early stage of war. They also had some of the bravest tankers, but the number was too little. Cavalry: It’s practical for Poland to have cavalymen. Poland was not fully *zmechanizowana*. If you want to maneuver, horses are sometimes the only choice. Cavalry were, actually, not that primitive things. Poland had better equipment than Taiwanese teachers can imagine. And the first computer, the bomba, was invented by Polish.” S2 wrote that Poles seemed “mean,” but they were kind-hearted. Her perception was the same for outlanders in general: “People in all foreigners (...) don’t wear a smile all the time, but when you have a conversation, they are friendly. They also look stronger and they are so big.” A stereotypical Pole was, in S2’s opinion, a conservative catholic disapproving of abortion, an image obtained from the news and television series. Both of my informants had Polish friends who gave them very positive feelings. They showed understanding and provided linguistic support: “They were always there for me to answer the questions. Now it’s already five years. (...) Sometimes I try to speak Polish, but they are always very patient. One of them will personally message me the mistakes and how can I say it better” (S1). “We use Line to chat. I will share my Polish textbook for him. He will teach me more about it. Sometimes I will have a meal with some Polish students. They are friendly. I speak poor Polish. They will be very patient, teach me something that I don’t know.” (S2). Cross-cultural exchanges are a vital part of these encounters: “We share Taiwanese and Polish food. Last Sunday, we taught them how to play mahjong.” None of the participants was inspired by any famous Pole. In S1’s words, his compatriots “have, sadly, too little knowledge and know only about Chopin and Skłodowska,” associated exclusively with France. “Most Taiwanese people are comfortable with countries like China, Korea, Japan, America, and maybe also Germany, France, or Malaysia, but I don’t see that many people familiar with Poland or, for example, Kazakhstan. Perhaps my lifetime is not enough for [exploring the languages of] Central Asia, but Poland is a good start.”

---

## 2.5. A TRIP TO THE TARGET COUNTRY

A trip to the target country oftentimes provides a stimulus for improving one's language skills. Unlike S1, S2 had been to Poland. Here is what she recalled: "I want to understand more things, like the menu, the boards that write the name of the place. When I was climbing a mountain, an old lady asks me about something. I'm happy I can understand her question, but I don't have any vocabulary to answer. If I can go to a supermarket in Poland, I will find new words, learned this vocabulary. I learned fruits or vegetables. I learned before, but not put enough attention. After the visit, I try to memorize those things or spell the word. If I face some problems in Polish, I'll spend more time to memorize in Polish." Back in Taipei, after several weeks she got too preoccupied to maintain her passion: "When I stay in Taiwan for longer, within one month I forget that desire. There are many things that are not related to Polish. In September and October, I was busy preparing for the master program in Taiwan.

## 2.6. HOW POLISH COULD BE APPLIED IN THE FUTURE

Next, we discussed how Polish could be applied in the future. S1 again mentioned the possibility of having a wife. The interview revealed that he had performed a ritual deeply rooted in the local belief system and consulted the spirits of his ancestors, who allegedly agreed, as long as the family line would carry on: "Just remember your kids should continue our family name." The way he expressed himself in written form reflected traditional, patriarchal beliefs: "My son could be Polish, so the family can be bilingual." Inquired about the details, S1 added: "In the current branch of my family, I am the only male descendant. I am supposed to have a son. But, to be honest, I prefer daughters. (...) It's easier to teach little girls something and to shape their personality." Family was not the only option, though: "If someone wants to try a new market, introducing Taiwanese or Chinese things to Poland and Polish things back to Taiwan or translate some of the Chinese classics into Polish. Something I must do it, to be left on this world." He was convinced that "Polish isn't widely known in Taiwan. I think I will be someone important." This need found its reflection in his confession: "I want to build my self-esteem by knowing something others don't."

S2's goal was to receive the NAWA scholarship and spend a year studying in Poland: "Prove myself in the environment full of Polish, or I will just forget." She appreciated the Polish Government's initiative to invite Taiwanese students

for an extended period: “I’m learning Czech, too. Recently, I did not spend too much time. Not too much motivations. There are [1-year] scholarships for Poland, but Czech, they have short-term school, but for more people. It’s for exchange, not for study.” The woman believed that learning Polish would enable her to travel around the country. I could not help but ask whether such an experience could ever compensate for all her efforts. She was positive, associating fluency with involvement: “If I didn’t understand the language, I can’t experience the true life there, only as a tourist. I can take my families there. I only travel to countries that I know the language of.” When asked why people in her generation cared so much about distant trips, she denied it, saying that her family hardly ever traveled. What she was looking for was more about “special opportunities, some Polish activities, meeting some friends that also learn Polish.” They would “share some Polish songs, cook Polish food together, like *pierogi* or *paczki*.” Regarding career, the language could be applicable, though not in an obvious way. It was more of a personal asset, not necessarily a prerequisite for the job: “It’s possible. My sister works in the electric power industry. When she entered the company, they didn’t ask what foreign languages she knew. Now she needs to understand the laws in different countries without Google Translator. Even a company doesn’t require Polish ability, I think it’s quite useful. Recently, there are many products from Poland, for example, chocolate. The trade between Taiwan and Poland is more frequently. Not only Polish, any language.”

## 2.7. FAMILY

Family was a source of support for S1, but not for S2. The former one recalled, “The only time I got questioned was when my father asked: What language am I going to use when I speak to my grandson?” S2 was not so lucky. She was learning despite her parents being displeased with the idea. Her answer revealed a deeper fracture: “As a freshman, they stop me from learning Polish. They force me to learn German. After I got the school scholarship [for a summer course in Poland], they don’t want me to go there. What can I do after learning Polish?” She persisted: “Only in mouth they will stop me. They don’t want me to learn Polish, but I learn it now. I just keep on doing. If I don’t mention anything, they don’t say. If I tell them I booked the ticket, they will let me go.” The lack of parental support was to be seen in several key areas of her life: “I’m someone easy to give up. If they don’t support me, it’s easy to stop. They never support me to study anything. Even my major, they’re never satisfy. They want me to study something more practical: financial, medicine, engineering. They don’t think business is useful or you can earn more.”

**Peer support** was to be found mainly among Polish native speakers or fellow learners. S1 found it online. His Taiwanese friends would tease him that now he could “know so many blond beauties.” S2 found understanding at school, especially among students playing *The Witcher* (“Wiedźmin”), a popular video game.

## 2.8. PERCEPTIONS OF INDIVIDUALS WHO KNOW POLISH

The next question was about the **perceptions of individuals who know Polish, as compared to those who are fluent in English**. In Taiwan, the ability to use the latter is widely respected. S1 saw it, however, in a negative light: “Learning American English is often linked to *you’re going to be a pick-up artist* if you’re fluent in English. Girls will say, “Wow, you’re so fluent in English! It’s not honorable.” His position on The Bilingual 2030 policy was based on a handful of negative assumptions: „It’s good, for now, it’s Chinese. Although I don’t want to admit it, English is the most advantaged language. It gives access to resources in a modern society. Without fluent English, you will always be waiting for translations and you may be tricked. Some people will translate something badly or trick you.” S2 believed that “Most of them are very rich. They can have good education or have been abroad. They have money, they have vivid experience, so we respect them. Elite.” On the other side, fluency in Polish may not come with so much recognition: “Polish? Except for the people that I know from the school, I have not heard of any single person who knows Polish. Recently I attended a wedding banquet. My cousin’s new in-laws didn’t even know what Poland is” (S1). “Most Taiwanese don’t know Poland speaks Polish, not Russian, English, or German. We will connect English with status. We won’t connect Polish with status. Polish is not that common. Rich people have English ability. You speak English well, you earn many money. But there aren’t so many cases when someone speaks Polish and makes a lot of money” (S2). For the man, Taiwanese fluent in Polish would be perceived as an oddity (“a mythological creature”). I was hoping to know whether the students had any intention to impress anyone with their learning outcomes. Both meant to make an impression on their partners. S1’s response was “My future wife.” His classmate wanted her progress to be noticed by her boyfriend, who was learning Polish as well: “He’s younger than me. He learns Polish for one year. He’s an outgoing person. He chats a lot. His learning ability is good. I spend 12 hours a week learning Polish and have been to Poland twice. I learn one year longer, but his Polish level is higher. I am embarrassed. I want to show him that I’m good.” She described him as an extrovert, much unlike herself, proactively searching for learning opportunities: “He will chat a lot with Polish friends,



use apps to memorize keywords, watch YouTube, listen to podcasts and Polish songs and translate the lyrics. To me, if I can read Polish word, is enough, but he will try to speak to others. It's a big difference. He's good at English. It helps him to learn other languages. Should I first make my English become better and learn Polish?" There was perhaps a sense of competition between them, with the partner's insinuations that she should quit: "He says, "You spend so much time. You shouldn't learn anymore." He didn't want me to be better than him. Maybe he's joking." S2 admitted that sometimes she found it stressful. On the other hand, she thought that attending a class was valuable: "He's correct, but if I don't have this class, I don't have anything meaningful to do.

## 2.9. TIME

When asked to estimate **how much time** per week they allocated to learning outside of the class, S1 answered that from 7 to 21 hours, "depending on mood and mental condition." He went on to imply what sort of materials could be of use: "Learning – not just looking at handouts, but also chatting in Polish and looking at things in Polish. It's for pleasure. A lady is not supposed to hear the details. But I learn new vocabulary, not suitable for recalling here. My friends are so kind and later help me with grammar." There was no fixed schedule since in the past it did not work well: "I'm not a good planner. I was always planning, but I found I failed to make it. So, I do what I feel like when I'm awake and that's all." He reported talking to his Polish peers daily. When encouraged to reflect on how many efforts were invested in reviewing specifically for my class, as opposed to learning Polish in general, with no specific tasks assigned, the participant expressed the following belief: "These are all Polish. I don't see any difference. The language is not something you can dismantle. Most things are connected. Everything is linked." Keeping in mind his midterm performance, aware of the discrepancy between his observable enthusiasm and the actual outcomes, I insisted: „Imagine that I give you a hundred of pieces of information. How many of them would you take?" This was his answer: „Sadly, if you give me 100%, I learn only 60%. It's limited by my personal ability. By time, the 40% that remains, I might remember them. Take time to digest. If words can be used more often, I might remember them more quickly." Further on, he expressed his interest in learning vocabulary related to history, religion, and animals. S2, on the other hand, declared to learn 1 to 5 hours on her own, on Thursday night and Friday morning, right before the class, with the reservation "if I don't have other things to do." She also believed that one day, learning might be incorporated into her routine: "I want to make it a habit to

study Polish every day, even ten minutes, but I will fall asleep if I do it before sleep.” A plethora of obstacles could get in the way: “At night, I always eat too much for dinner. I take a shower, brush my teeth, throw garbage, wash the dishes. It takes more time and I’m tired. So, I never stay late to study. In the morning, I am more focused after a good night’s sleep. Sometimes I’m too lazy to get up early. Sometimes I didn’t go to sleep too early.” Asked to explain what they would do **if they were not in the mood for learning**, S1 wrote that he would silently cry in his bed, while S2’s response was, “I do nothing to solve this kind of problem.” S1 reportedly never experienced a situation in which he did not know how to get ready for the upcoming class. He added that due to his mental condition, his memory had decreased. S2’s answer was, again, “I do nothing to solve this problem.” In the interview, she elaborated that, saying: “I’ll go to sleep, even for ten minutes. Many naps a day, usually three: in the morning, in the afternoon, and at night. If I feel like, I will study. If not, I’ll grab something to eat, walk around, or breath some fresh air. If I’m not in the mood for learning, I’ll keep finding another things to do: texting, take a shower, sleep once again. I always need more time to get into the mood to study. When I finally in the mood to study, only little time left. No mood – hard to do anything. A big problem for me. If I’m not in a good mood, no efficiency.” In the same context, she added: “I can have no answer key. It’s not meaningful to write the homework. Even the teacher checks it next week, the time is too long, I’ll lose the motivation to know the answer. I want to check why answer was wrong and find the reason.”

## 2.10. PRESENTS TO THEMSELVES

None of them **gave presents to themselves** for the effort invested in learning Polish. S1 said, “If it’s something I’m supposed to do, I don’t deserve a reward,” adding that over time, he had “lost interest in many things.” According to S2, a prize that comes too often soon “becomes a habit, not a reward anymore,” as was the case with snacking: “I keep eating cookies as a reward. It’s not healthy and not very attractive to me, since I do it all the time.” In terms of their **favorite learning techniques**, S1 would talk to his online friends, while S2 would listen to textbook audios and songs: “Singing is a good way to learn Polish. In my school we sang *Hej, Sokoły*. I went to Poland, I heard the song, I was so happy, I know the lyrics. Christmas party next week, they sang some *koledy*. I know the lyrics, I’m happy.” S2 was, however, “too shy” to perform in class, as a part of the instruction. Both would **attempt to find additional materials** about Poland or its language. For S1, it was equal to reading Wikipedia

in Polish, especially about mythical creatures and medieval warfare. S2 had declared to use Duolingo. Requested to specify how many times she had done that in the last three weeks preceding the interview, she said: “Zero.” She further explained: “I have many materials in class, I don’t think I need the app. I don’t like the system. If I don’t have the heart,<sup>9</sup> I can’t do it anymore. I only have five hearts one day. If I don’t have enough hearts, I cannot use, I have to wait for another day. I was often confused: He [the app] never told me the reason why I get correct or wrong. He just show me the answer. Not a well-organized way of learning languages.”

## 2.11. RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND EXPERIENCES IN CLASS

The next few questions pertained to the **relationship between motivation and experiences in class**. Both of the students admitted that the instructor’s behavior has had a positive impact on their learning. S1 felt influenced by one of his previous teachers: “She knew that I had mental issues. She introduced her daughter who is a psychologist. We still keep in touch. A big motivation to me.” He went on to say that improving Polish was, then, a matter of integrity, so that her kindness did not go in vain: “I have to do something to be worthy of this. I was shaped like this. My uncle shaped me to be an honorable man.” S2 would feel motivated if the teacher talked about “the vivid life in Poland.” Here is what she said: “It will makes me want to go to Poland. Wow! Life there seems so good. If I speak good Polish, I can stay there or reach more Polish people. Once my teacher told us she took a PE class to ride a horse. Wow! It’s so cool. Or she will talk about some dishes in Poland. I want to go there and try.” She was also excited to hear about the potential opportunities awaiting those who have mastered the language (“I will want to study Polish more”), with the reservation that the focus of the class was still on the right subject: “But if too much, it’s a waste of time. I want to study Polish and get those benefits.” She needed the constant support of the instructor to keep going: “Sometimes I learn because of the teacher. I don’t want to disappoint the teacher. I don’t have strong self-motivation.” Learning in smaller groups was one of the ways to achieve it: “If the teacher know me, I can’t perform too bad. In my school, there are classes like one professor and hundreds of anonymous students. I will not perform, since nobody will care about my performance.” This participant, facing her insecurities, wanted a role model teacher who had

---

<sup>9</sup> Here: The app’s reward system.

overcome similar struggles: “I’m not sure why can’t I learn Polish well. I’m not smart enough? I don’t use the correct way? The teacher shares experience, then I think when people who are smart, there is a way to conquer the language. My teacher said she used to study in this school and was a top student, but when she went to Poland, she got difficulties when learning Polish. Over one year in that environment, she improved. This story gave me encouraged. Even she suffered some difficulties.” Generally, her impressions were positive: Most of the Polish teachers I met is good. A good teacher is someone who cares about students and writes things clearly. In Poland, it’s very hard to read.<sup>10</sup>

Approached about any **discouraging experiences in PFL class**, S1 declared “Not yet.” This student did not accept if the teacher just read from the textbook or slides, without adding anything on their own, which none of his Polish instructors had ever done. Eagerness to offer extra materials or information, especially if requested by the students, was something he appreciated a lot. His classmate, on the other hand, had some unpleasant experiences. She had been previously labeled as an underperformer, which had a devastating effect: “In Poland, when I know the teacher knows me, he just didn’t believe in me, I didn’t do it well. To save time, he will skip me. I’m very bad. The teacher will skip me to save time, he knows I don’t know. I can understand why he do so, but I feel sad.” What was more, she disapproved lack of proper organization. Here is how she saw it: “In Poland, we don’t have textbooks, [only] handouts every day. I cannot preview, I can’t know what topic we will learn. I feel confused. Many handouts, copied from books, messy, no connection, I don’t know how to organize them well. I’ll be very demotivated.” She added: “Some textbooks did not present well-organized grammar or vocabulary. Just provide *ćwiczenias*. Maybe the author thinks we can understand the rules after doing the *ćwiczenia*. I like to read some transcripts or articles. Sometimes it will give us only audio files. What I like is article and all the info in that article. Some do not have everything presented in that article. I don’t like when it’s hard to self-study, no details, we only can learn with a teacher’s help.” What she wanted was the content “useful for daily life.” S2 was also attracted by interesting facts, topics like “the smallest house in Poland or food.” Standard themes covered in magazines for learning English, like *Studio Classroom*, were “very boring.”

---

<sup>10</sup> Unlike Polish, Taiwanese tend to separate letters while writing by hand. This practice makes it hard for them to decode European handwriting.

## 2.12. COMPARISON AND COMPETITION

**Comparison and competition** might be powerful motivators. Both of the students, however, declined. “I avoid comparing. It will further destroy my self-esteem which is already low,” said the 1st case. His classmate answered in a similar vein: “I used to care about this. Since I always perform badly in class, now I don’t care.” Taking classes in another institution, out of her comfort zone, revealed the accumulated backlog: “In my school, I perform well, look up keywords in advance. In this school, like in the afternoon, people can share their opinions. I have a hard time talking about simple sentences. I don’t want to be the poorest guy in class, slow down the progress, but it’s too difficult, so I don’t care, since the teacher and students know my level is just that. I used to think that it’s because they major in Slavic languages, but someone told me that not all. It’s just I did not spend as much time as they did. Teachers here [in this school] focus on teaching, but my teacher [in my school] will tell on culture or her experience in Poland.” Both interviewees compared with one another, each downgrading their skills and attributing higher achievements to the second person. S1 told me, “Her ability is much better than mine.” She said the same about him. Furthermore, a rivalry was not new to her: “Compete with others give me a sense of achievement. In this school – no, but in my school, my boyfriend come to my class with me, so sometimes if I can answer more keywords, I’m happy.”

## 2.13. MISTAKES

Both of the participants accepted **mistakes** as a part of the learning process. S1 expressed his outlook that if it occurred in class, it was good for him since the teacher was there to help. A lot depended on the reaction: “If I’m shamed or insulted, I’ll start being uncomfortable,” said the student, adding: “Most people are not afraid of mistakes; they’re afraid of the consequences of it. But if the consequence is that you improve, perhaps it’s better to have more mistakes.” S2 was slightly resigned when admitting that “it’s ok to make a mistake in Polish since I am not good at this.” Asked to rank the statement *I want to avoid mistakes, so I study hard* from 0 to 10,<sup>11</sup> they gave it 10 and 4, respectively.

<sup>11</sup> 0 equal to “totally disagree” and 10 standing for “absolutely agree.”

## 2.14. CONTACT WITH OTHERS

**Learning with others** could encourage both of them, 9 and 7 on the Likert scale, but for S1 in a small group: “One, two, or three people plus me. Perhaps I’m selfish, but if more, we’re not gonna make any progress. If a class that has over 10 people, like 20, a few in the back row, they will be playing with their smartphones, sleeping, or chatting.” What motivated, but at the same time frustrated, the female student was the presence of a person from her original institution. “The schoolmate of mine who also takes the afternoon Polish class in this university: She motivates me. I don’t want to be left behind. She can has more vocabularies. She can elaborate things with many sentences. I answer in short sentences. I want to be happy here in this school and learn Polish. I’m stressful.”

## 2.15. CERIFICATE

Earning a **proficiency certificate** was an option, although not an emergency, for both of the informants. At the moment, it was not available in Taiwan. S1 denied that **tests** would have any influence on his desire to learn: “If it humiliates me too much, I feel destroyed. Like if you give me a picture by Beksiński and ask me to write up to 500 words about it, that kind of thing. It’s hard for teachers to decide how hard an exam can be. There must be a balance. There must be something easy so that a student can establish their self-esteem, but also something challenging, to let the students know there is a room for improvement.” S2 believed that she was motivated by exams: “I can’t feel a sense of achievement when no test. As for midterm, I want to do something to prove that I’ve learned something in this class. Final: I hope I can do well. Since the course in my school ends this week,<sup>12</sup> I have more time to focus. If I can write the test very well, I will feel very proud of myself.” (She added that she had finally taken a look at the exam feedback that I provided. I kept reminding her for a month.)

## 3. DISCUSSION (*PIEROGI VERSUS KARP*)

Among the **factors influencing one’s motivation to learn Polish**, the following integrational elements were mentioned by both of the participants.

<sup>12</sup> A reference to the newly introduced policy of shortening the semester from 18 to 16 weeks. The last two weeks can be used to flexibly arrange supplementary activities.

The two expressed their *need for uniqueness* achieved by learning a language hardly anyone has heard of. The word “learning” may be more appropriate than “knowing,” as indicated by the results of the tests and by S2 who believed that just a bit of understanding was enough to gain a special position. Similar aspirational-pragmatic drives have been found in Huang (2021, p. 70), while an investigation by Chen et al. (2005, p. 617) revealed that integrative factors had a very limited influence on motivation. *Impressing a partner* was another incentive common for my students. S1 wanted to impress his potential spouse and a native speaker; S2 mentioned her boyfriend, an enthusiastic PFL learner and a critical observer of her learning progress. Both received strong *support from their Polish friends* who provided assistance and encouraged interest. The man was very proactive in his attempts to interact with them frequently and efficiently. His classmate’s encounters with Polish peers were not regular, but stimulating. A strong inspiration, especially in the second case, could come from the *teacher* who had the power to respond with care but could leave the individual humiliated and somewhat ostracized. *Learning with others* could motivate, especially if the group was not too numerous. In larger classes, one could feel dispirited. Additionally, S1 emphasized the positive link between his *family life* and learning, unlike S2 who attended the course despite her parents’ disapproval. Critical reflections upon *values common to Taiwan and Poland* further fueled his desire to study, move from the south to the capital, and apply for the Russian department to learn Polish. The whole journey had started when a friendly stranger introduced to him her country (*meeting a person from Poland*). His eager *interest in history*, especially in military operations, provided another stimulation for curiosity and explorations. As a PF learner from an exotic land, he had perhaps gained a special position among his *online acquaintances*, playing *macho* and receiving support. (Noteworthy, among the nine FL learners whom I interviewed this semester in different contexts, this man was the only one who did not repeat the same mantra “In Taiwan, there are not so many opportunities to practice,” but was proactively increasing his chances). S1 was perhaps more eager to study to *eliminate mistakes* than S2 who gave in. A careful *comparison* that revealed practical similarities between the countries was for her a signal to get enrolled. She was afraid of the *unstable situation in the Taiwan Strait*, but not very well aware of the current military threats by Putin’s Russia. She hoped to get a yearly *scholarship* and study in Poland, travel around, and immerse in the target language, preferably with all expenses covered by the government. Then she would learn, or so she thought. Eager to experience the new culture firsthand, she often volunteered in *events* organized by the Polish Office in Taipei. On the other hand, S2 was reluctant to travel to a remote district where another PFL class was offered, in her case for

free.<sup>13</sup> Unlike S1, she skipped classes, came late, and did not show up to write the final. The *teacher's constant encouragement* was needed to reanimate her interest in learning. Oddly enough, she got plenty of it in class, and yet it was not enough. Had she felt her parents' support, she might have shown more determination.

For the **counterproductive influences**, both of the informants were vulnerable to downward shifts in the *mood*. Not much was being done to overcome the stagnation it brought. While S1 saw learning Polish as a remedy for his mental condition and struggled only occasionally, S2's behavior was characterized by overwhelming *apathy*. The man's responses, although loaded with negative expressions (*pijak, silly, trick, not honorable, or destroy*, to name a few), were overall pro-learning (with a low-key teaching style being the only irritant). Hers were not. She gave multiple *excuses* for not performing up to her own expectations, from throwing away garbage to not taking a bus. Learning was a pain that she tried to avoid, procrastinating and avoiding improvements, much unlike a motivated learner (Liu 2015, p. 1165; Huang 2021, p. 70). Low self-efficacy and perceived inadequacy were strong demotivators (see also Gutiérrez and Narváez 2017, p. 81; Lee & Feng 2017, p. 104; Yilmaz & Sahar 2023, p. 9). Additionally, PFL teaching materials that were not similar to the EFL resources published in Taiwan left her feeling overwhelmed and confused. However, if what holds true for Taiwanese EFL learners can be applied to PFL, her future advancement should come with a growth in autonomy (Liu 2015, p. 1171).

**No correlation** had been openly declared between the motivation and the *unfavorable image* of a stereotypical Pole (a naive alcoholic) or a Polish language speaker (rather unwealthy), although it might have been an unconscious obstacle blocking S2's progress (see also Dörnyei and Al-Hoorie 2017, p. 465 and Nikitina 2019, p. 71). It could be that these gloomy outlooks were, at least to some extent, balanced by positive impressions gained through direct interpersonal encounters. None of the participants were stopped by the fact that *Poland was not well-known to the Taiwanese*. On the contrary, this was seen as a good opportunity to differentiate themselves. Fluency in English, from their point of view, came with multiple benefits but was somehow forced through the top-down policies. Learning Polish, on the other hand, was a matter of personal choice and for S2, it could be a way to establish her independence from her parents. As proven by Thompson and Vásquez, some individuals are motivated to study a language precisely because it goes against social expectations (anti-ought-to L2 self, in: Dörnyei and Al-Hoorie 2017, p. 465). *Peer competition* could stimulate these two to work, but it could equally well paralyze their efforts. Interestingly, throughout the responses, collaboration was not mentioned as a remedy to counterbalance the idea of in-class rivalry.

---

<sup>13</sup> It would take around an hour. Not very unusual for the Taipei/New Taipei/Keelung agglomeration.



To appropriately cater to the needs of local FL learners, a great deal of **knowledge about Taiwan** is needed. Firstly, *collective orientation* is reflected in the students' need to relate to others. For S1, it is his family, and Western Readers might have been surprised by his reference to ancestral worship when he mentions consulting the spirits of his forefathers for permission to marry a Pole. His patriarchal need for a male descendant is shown when he uses "a son" or "a grandson" for "a child", despite his personal preference to have a daughter. Strong bonds with his online friends, skillfully maintained over the years, are another expression of his community-oriented worldview. S2, faced with parental disapproval of her learning PFL, finds some support and understanding among her schoolmates. Her educational choices were often undermined, despite her studying at the most prestigious school in the country. The parents provided her neither with encouragement nor with a role model (Noels et al 2019, p.131). Secondly, both of the participants believed that *Taiwan and Poland had much in common*, which motivated them a lot. For him, it was in the values, especially in the need for freedom (see also: Huang 2021, p. 70). For her, practical similarities mattered more, especially the widely understood security. When thinking of **Taiwanese education**, it may be necessary to *revise our stereotypes* regarding attitudes toward learning. None of these two individuals had successfully taken any in-class test, although both displayed some basic signs of engagement. They came to class (especially S1), took notes, and actively participated. And yet, their exam performance neither met the requirements nor surprised any of the fellow faculty of this prestigious school. The only comment, as mentioned in the introduction, was that "Nowadays, students are not interested in learning." So, what are they interested in? More research is needed to grant insight into this puzzling issue, but it should not be overlooked. For *teaching material design*, a good hint is in the finding that S2 had expressed her preference for books that required *little to no self-reliance*. Understanding this may help to answer Taiwanese students' needs better. On the other hand, instruction on learning strategies should be a part of a FL course. Interestingly, S2 was not the only student whom I knew who wanted to *preview* the materials at home. This might have been related to her need for control and reducing anxiety, but both could be found if she carefully reviewed what had been taught. Furthermore, *proficiency in English* should not be taken for granted (see Chang 2022, p. 122). The interviews revealed problems with articles, numbers, verb forms, and tenses, to name a few. Confusion over parts of speech was to be seen as well. All of these are common among Mandarin-as-L1 learners, thus, a LOTE teacher might find themselves stuck if trying to build on the learner's knowledge of English grammar.

Finally, a handful of **considerations for LOTE educators and other stakeholders** could be drawn based on the findings. The data revealed

a dramatic *lack of knowledge* about Poland, especially among average Taiwanese not involved in academic activities, like in “What is Poland?” This is paired with an *unfavorable image* of alcoholism, mentioned by S1, and a lack of financial perspectives, as in S2’s belief that “There aren’t so many cases when someone speaks Polish and makes a lot of money.” Solid knowledge should be promoted to fill in the gap and counterbalance the existing stereotypes. Set against Dörnyei’s concept of the ideal self (2014, p. 521), such pictures provide rather poor stimulation: Why should I become fluent if that equals to addiction and limited resources? *Food, travel, and gaming* are among the favorite activities of young Taiwanese and might serve as a hook. Initiatives by the Polish Office in Taipei and *events* aiming to promote Poland cannot be overestimated, as they provide an opportunity to interact and explore. The same is true for the *scholarships* offered by our government. They acted as a strong motivator for S2, who generally had fond memories of the summer courses. A challenge occurs when a student comes back to their routine when little connection between daily life and PFL is seen. Perhaps more attention should be paid to this weak spot when the interest in learning is in danger of dropping. *Materials for a daily self-study* would be of use so that, at least, the knowledge once earned could be maintained. Such exercises should be doable and not overwhelming since, once back in Taiwan, “Polish is not the most important thing in one’s life.” Once again, the powerful impact of gaming could be utilized at this point.

As revealed by Huang (2019, p. 586; 2021, p. 69), learning experience served as a key motivator for LOTE in Taiwan, where other practice opportunities were scarce. Thus, the **teacher** can offer an inspiring *role model as an FL learner*, to show both how to study and overcome obstacles. This sort of input will be stimulating, but not for sure followed. To counterbalance difficult emotions, ostentatiously expressed by S1 and in S2 found only after a careful investigation, *positive education* practices were introduced. Non-language majors like S2 might benefit from *learning how to learn*, for, compared to S1 from the Slavic department, she was disadvantaged, which could further increase her motivation, as pointed out by Chang & Lio (2013, p. 206). There is no guarantee, however, that such initiatives would translate into better learning outcomes. This particular class has been enriched with self-learning tips, positive education techniques, as well as instruction in learning strategies.<sup>14</sup> Given that only two people were present, each got plenty of support and attention, and yet, the measurable results were far from satisfying. Finally, more thought should be given to the process of *positioning* the LOTE in the Taiwanese market. As plain to see, the reasons for learning Polish and English vary, so proposing the same objectives might be counterproductive (see also Liu 2022, p. 14).

---

<sup>14</sup> More on that in the next study under preparation. The insights about the learning strategies applied by the cases also shed light on their motivation.

To summarize, the data analysis revealed that students' perceived/declared motivation for learning Polish was high. And yet, the objective measurable test results were below the passing threshold. My surprise surprised my colleagues. These three elements, taken together, create a very puzzling picture. Part of the problem was in the students' confusion as to the required self-discipline or actual goals. On the quest to complete his education, S1 had staked everything on one card, moved to Taipei, and started from scratch. He saw mastering Polish as a way out of the trap, but perhaps needed to accept more guidance to navigate. It could be that S2 was not ready to face her real feelings, but the sunk costs invested in learning PFL stopped her from finding another object of interest. Both were young and gifted people and working with them so closely allowed me to see their potential, which had yet to be fulfilled.

The small sample is an obvious limitation of the current study, for two individuals are not enough to represent the entire population. However, the very fact that only one person got officially enrolled shows that unless for credit, students in this particular top school might not be eager to learn Polish. This problem deserves more attention, but – given the cross-cultural differences in communication – getting honest and precise insights from different stakeholders is not an easy task, exceeding the scope of this paper. From the teacher's perspective, there is a huge gap between what one believes should be taught and what in actuality will be learned. In universities, tests ought to be offered twice a semester, which reveals the backlogs. (In some other institutions, one may observe a tendency to entirely avoid tests and any form of challenge, so that the enrollment stays high enough to keep going, at the expense of individual measurable progress). In this test-oriented educational system, university students might be fed up with exams, but they still need to be objectively graded.

Regarding the future directions, updates in qualitative research are needed to reveal the actual reasons for learning languages less popular than English, Japanese, or Korean. On the other hand, scholarships abroad may help the young Taiwanese realize how much independent work is necessary for learning a language. This ability has been impaired by the countless commercial EFL resources that come with ready information. It is enough to pay and memorize, or so it seems. When a Polish language course costs no money but requires self-reliance, obstacles and frustration arise.

#### 4. CONCLUSION

The results of the investigation show an array of motivators for interest in Polish. Despite the small sample size, the research seems to capture the

point of the problem currently faced by Taiwanese LOTE education. It reveals a deep cleavage between declared enthusiasm for learning and one's actual achievements, which, paired with an alarmingly low enrollment rate, leaves one puzzled and concerned. My purpose was not to break a taboo or show a lack of loyalty to the school. On the contrary, I believe studies like this can help raise awareness of what adjustments are needed for teaching/learning to be more efficient. Focusing solely on the motivators while ignoring the outcomes would give a nice paper, but not a meaningful one. Hopefully, the students can redefine their priorities and, if learning Polish is still what ranks high, come to terms with the amount of work to be done with patience and resilience. Focus on the proper aspects of learning cannot be overestimated. Mastering a foreign language should not be confused with the shallowness of instant recognition, the exciting vibe of a cultural event, or an exotic traveling experience. No matter how old-fashioned it sounds, polishing one's language skills takes hours of self-study, devotion, and sacrifice. Cooking dumplings and volunteering at a Christmas party is just a refreshing addition. In conclusion, my wish is that these two, as well as the other FL learners they represent, redefine their goals and invest their energy purposefully and efficiently. A more holistic approach to the problem is needed, so that students feel heard and guided, but grow mature enough to fulfill their basic obligations.

## REFERENCES


- Alshenqeeti H., 2018, *Motivation and Foreign Language Learning: Exploring the Rise of Motivation Strategies in the EFL Classroom*, "International Journal of Applied Linguistics & English Literature", Vol. 7, No. 7, p. 1–8. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.7p.1>
- Baous R. et al., 2011, *Motivating Students in the EFL Classroom: A Case Study of Perspectives*, "English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education", Vol. 4, No. 3, p. 33–43. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p33>
- Brown D., 2007, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Third Edition, New York.
- Brown D., Lee, H., 2015, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Fourth Edition, New York.
- Chang C.H., Lio H.J., 2013, *Language Learning Strategy Use and Language Learning Motivation of Taiwanese EFL University Students*, "Electronic Journal of Foreign Language Teaching", Vol. 10, No. 2, p. 196–209.
- Chang Y.J., 2022, *(Re)Imagining Taiwan Through "2030 Bilingual Nation": Languages, Identities, and Ideologies*, "Taiwan Journal of TESOL", Vol. 19.1, p. 121–146. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202204\\_19\(1\).0005](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202204_19(1).0005)

- Chen J. et al., 2005, *Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation*, "TESOL Quarterly", Vol. 39, p. 581–806. <https://doi.org/10.2307/3588524>
- Chen Y.L., Kraklow D., 2014, *Taiwanese College Students' Motivation and Engagement for English Learning in the Context of Internationalization at Home: A Comparison of Students in EMI and Non-EMI Programs*, "Journal of Studies in International Education" No. 19(1), p. 46–64. <https://doi.org/10.1177/1028315314533607>
- Dörnyei Z., 2014, *Motivation in second language learning*, "Teaching English as a second or foreign language", No. 4, p. 518–531.
- Dörnyei Z., Al-Hoorie A., 2017, *The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions*, "The Modern Language Journal", Vol. 101, No. 3, p. 455–446. <https://doi.org/10.1111/modl.124080026-7902/17/455-46>
- Duff P., 2017, *Commentary: Motivation for Learning Languages Other Than English in an English-Dominant World*, "The Modern Language Journal", Vol. 101, No. 3, p. 597–560. <https://doi.org/10.1111/modl.124160026-7902/17/597-60>
- Gajderowicz T., Jakubowski M., 2021, *Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – popularne przekonania a dowody z badań naukowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, p. 125–128. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.125-128>
- Gałązka A., Doroszek J., 2021, *W języku trzeba się zakochać*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p. 33–35.
- Gryczka J., 2021, *Regulacja emocji w procesie glottodydaktycznym i jej znaczenie dla rozwoju pozytywnej kultury błędu na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, p. 33–37. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.33-37>
- Gutiérrez C., Narváez N., 2017, *Revisiting the Concept of SelfEfficacy as a Language Learning Enhancer*, "Gist Education and Learning Research Journal", No.15, p. 68–95.
- Huang S.C., 2019, *Learning experience reigns—Taiwanese learners' motivation in learning eight additional languages as compared to English*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development", Vol. 40, No. 7, p. 576–589. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571069>
- Huang S.C., 2021, *Motivators for learners of languages other than English in college elective courses in a monolingual social setting*, "Language Education & Assessment", No. 4 (2), p. 59–80. <https://doi.org/10.29140/lea.v4n2.480>
- Komorowska E., 2017, *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych: motywacje, problemy, potrzeby*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, No. 24, p. 167–181.
- Komorowska E., 2022, *Multilingual expatriates in Poland and their attitudes towards learning Polish*, "Cognitive Studies / Études cognitives", No. 22, p. 1–17. <https://doi.org/10.11649/cs.2661>
- Komorowska H., 2021, *Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką? Kilka uwag dla początkujących nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, No. 2, p. 33–40.
- Kot D., 2021, *Motywacje uczniów do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, No. 2, p. 33–36.

- Kung F.W., 2017, *Teaching and Learning English as a Foreign Language in Taiwan: A Socio-cultural Analysis*, "TESL-EJ", Vol. 21, No. 2, p. 1–15.
- Lee Y.C., Feng H.Y., 2017, *Learning Motivation of Students Studying Second Foreign Language at Taiwanese Universities*, "Asian Journal of Management Sciences & Education", Vol. 6(4), p. 98–108.
- Lio H.J., 2015, *Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning*, "Journal of Language Teaching and Research", Vol. 6, No. 6, p. 1165–1174. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02>
- Liu M., 2022, *Exploring the Motivation-Engagement Link: The Moderating Role of Positive Emotion*, Journal for the Psychology of Language Learning, Vol. 4, p. 1–18. <https://doi.org/10.52598/jpll/4/1/3>
- Lo C.F., Lin C.H., 2020, *The Impact of English Learning Motivation and Attitude on Well-Being: Cram School Students in Taiwan*, "Future Internet", No. 12(8), p. 1–15. <https://doi.org/10.3390/fi12080131>
- Łozińska O., 2009, *Nauka języka polskiego w Lwowskiej Akademii Komercyjnej*, „Postscriptum Polonistyczne”, No. 1 (3), p. 285–292.
- Makiejew A., Morgun K., Buzuk A., 2009, *Analiza motywacji nauki dodatkowego języka obcego na uczelni technicznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, No. 1 (3), p. 277–283.
- Mierzwa E., 2019, *Foreign language learning and teaching enjoyment*, "Journal of Education Culture and Society", Vol. 10, No. 2, p. 170–188. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.170.188>
- Nikitina L., 2019, *Do country stereotypes influence language learning motivation? A study among foreign language learners in Malaysia*, "Moderna Sprak", No. 113(1), p. 58–79. <https://doi.org/10.58221/mosp.v113i1.7624>
- Noels K. et al., 2019, *Motivation and the Support of Significant Others across Language Learning Contexts*, "International Association for the Psychology of Language Learning (IAPLL) Journal for the Psychology of Language Learning", Issue 1, p. 106–141.
- Omulecka A., Sajenczuk E., 1988, *O motywacji uczenia się języka polskiego w Studium Języka Polskiego w Łodzi*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, No. 1, p. 5–21.
- Padzik D., 2023, *Rola pierwszej lekcji w procesie nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, No. 1, p. 115–121. <https://doi.org/10.47050/jows.2023.1.115-121>
- Piccardo E. et al., 2011, *Empowering Language Professionals. Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*, Graz.
- Szulc-Kurpaska M., 2015, *A blessing or a curse? Introducing autonomy to third-year BA students*, "Konińskie Studia Językowe", No. 3, p. 327–347.
- Śmiałek E., 2021, *Kilka słów o relacjach w procesie nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, No. 3, p. 119–125. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.3.119-125>
- Tsai N., 2022, *Learning Polish with Duolingo: A case study in Taiwanese academic setting*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", No. 29, p. 31–52. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.03>

- Tsai N., 2023a, *Language Learning Strategies Applied by a Taiwanese University Student Mastering Polish with Duolingo*, “Hsing Wu University Journal”, No. 68, p. 1–24.
- Tsai N., 2023b, *No Rewards on the Way: Studying Polish with Duolingo by a Taiwanese Student – Learning Strategies and the App Appropriability*, “Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, No. 30, p. 163–188. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.11>
- Ushioda E., Dörnyei Z., 2017, *Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue*, “The Modern Language Journal”, No. 101, 3, p. 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.124070026-7902/17/451-454>
- Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011, Cambridge. [17.06.2023]
- Yilmaz O. & Sahan G., 2023, *A Study on the Motivation Levels and Problems in the Language Learning for the Higher Education Learners*, “World Journal of Education”, Vol. 13, No. 1, p. 1–13. <https://doi.org/10.5430/wje.v13n1p1>

Tomasz Wegner<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9734-6806>

## JAK BRZMI LATO? PIOSENKI NA LEKTORACIE JEZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA CHIŃSKICH STUDENTÓW

**Streszczenie:** *Jak brzmi lato?* to podsumowanie projektu wzmacniającego kompetencje międzykulturowe dzięki samodzielnej pracy z tekstami kultury popularnej. Przebieg projektu można określić następująco: faza wstępna – próba analizy i interpretacji tekstów literackich i fragmentów polskich piosenek, faza właściwa (autonomiczna) – od poszukiwania polskich utworów o wskazanych kryteriach i dobierania na podstawie własnych skojarzeń podobnych tekstów chińskiej kultury popularnej, po realizację zadań translatorskich – przekład chińskich tekstów na język polski. Ważną częścią projektu była współpraca z rówieśnikami, tzw. *student buddies* na etapie selekcji utworów. Dzięki realizacji niniejszego projektu studenci mogli rozwijać kompetencje w zakresie pisania, interpretowania tekstów kultury popularnej oraz porównywania kultur. Prześledzenie działań krok po kroku ma służyć krytycznej autorefleksji co do efektywności tego typu działania i wyciągnięciu wniosków na przyszłość, umożliwiających wprowadzenie usprawnień.

**Słowa kluczowe:** muzyka popularna na lektoracie, kultura popularna, tłumaczenie tekstów kultury popularnej, autonomia uczących się, projekt edukacyjny

### WHAT DOES SUMMER SOUND LIKE? SONGS IN COURSE OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS

**Abstract:** *What does summer sound like?* is a summary of the project strengthening intercultural competence through independent work with texts of popular culture. The course of the project can be described as follows: the initial phase – an attempt to analyze and interpret literary texts and fragments of Polish songs, the proper (autonomous) phase – from searching for Polish

<sup>1</sup> [tomasz.wegner@uw.edu.pl](mailto:tomasz.wegner@uw.edu.pl), Uniwersytet Warszawski, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum, al. Krakowskie Przedmieście 32, 00-927 Warszawa.



songs with the indicated criteria and selecting, based on their own associations, similar texts of Chinese popular culture, to the implementation of translation tasks – translating Chinese texts into Polish. An important part of the project was cooperation with peers, the so-called *student buddies* at the stage of song selection. Through the implementation of this project, students were expected to develop competence in writing, interpreting texts of popular culture and in comparing cultures. Tracing the activities comprising the project step by step is intended to be a critical self-reflection on the effectiveness of this type of operation and to draw conclusions for the future, enabling improvements to be made.

**Keywords:** popular music on a language course, popular culture, translation of popular culture texts, learner autonomy, educational project

*Jak brzmi lato?* to projekt, którego celem była realizacja postulatu „eklektycznej strategii nauczania” (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 72), z akcentem na wprowadzanie do programu piosenek, dopasowanych do zainteresowań uczących się. Działania składające się na projekt *Jak brzmi lato?* łączyły w sobie co najmniej funkcję motywującą i poznawczą, pośród katalogu funkcji przypisanych piosenkom przez badaczki (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 111–115). Aktywności związane z projektem, w którym uczestniczyli studenci, rozłożone były na niemal cały semestr i stanowiły dodatek do realizowanego programu z zakresu języka polskiego ogólnego na poziomie B1/B2. W semestrze, w którym prowadzony był omawiany projekt, studenci uczestniczyli w zajęciach języka polskiego ogólnego, nazwanych w programie studiów *Comprehensive Polish*, w wymiarze 120 godzin. Za sobą mieli dwa lata nauki w Chinach (Sichuan Chengdu University) oraz semestr nauki na Uniwersytecie Warszawskim (300 godzin). Studenci byli uczestnikami programu Polonistyka+/Polish+, w efekcie którego uzyskują dyplom licencjata z polonistyki (SCU) oraz, zależnie od wybranej ścieżki kształcenia, w zakresie ekonomii albo studiów międzynarodowych (UW) (Kajak 2021, s. 117). Jest to więc przykład studiów polonoznawczych z silnym komponentem *stricte* polonistycznym. Studenci w toku nauki systematyzują wiedzę z zakresu literatury m.in. na przedmiocie dotyczącym historii literatury polskiej XIX i XX wieku, więc na lektoracie komponent literacki pojawia się o tyle, o ile ma to znaczenie dla ogólnej edukacji językowej i kulturowej.

Opisując miejsce i rolę projektu w stosunku do całości programu można odwołać się do refleksji Małgorzaty Berend: „[o]derwanie od spraw codziennych sprzyja pełnemu zanurzeniu w edukacji językowej” (Berend 2020, s. 154). Berend, pisząc o projekcie, w którym studenci wychodzili poza uniwersytet, żeby spotkać się z mieszkańcami miasta w celu przeprowadzenia z nimi wywiadów, zwraca uwagę na korzyści wynikające z realizacji nietypowych i pozaklasowych zadań jako pomocnych dla podtrzymania uwagi i utrzymania

motywacji na odpowiednim poziomie przez dłuższy czas. Poza tym zależało mi także, żeby uczący się mogli odwołać się do swoich zainteresowań i otrzymali przestrzeń do prezentacji przykładów tekstów kultury popularnej kraju pochodzenia. Kolejnym atutem projektowych działań poza salą lekcyjną jest skłanianie studentów do uczenia się poprzez autonomiczne działanie. W przypadku prezentowanego projektu walorem może być też możliwość prezentacji wyników końcowych, czyli tłumaczeń chińskich piosenek na język polski w sytuacji towarzyskiej, wśród rówieśników.

Często grupy chińskie, czy szerzej, wschodnioazjatyckie opisywane są w kontekście różnic kulturowych, a ich uczestnicy traktowani jako uczący się o innych przyzwyczajeniach kulturowych i edukacyjnych. Mówiąc najogólniej, akcent pada na różnice między „Zachodem” a „Wschodem”. Wypunktować można szereg różnic, które zakorzenione są albo w stylu sokratejskim, albo konfucjańskim (por. np. Prizel-Kania 2020, s. 285). W efekcie rodzi się lista opozycji na podstawie których można porównywać tendencje i preferencje w grupach „wschodnich” i „zachodnich”, typu: indywidualizm – kolektywizm, długoterminowe – krótkoterminowe, recepcja – produkcja, poprawność – skuteczność, bezpośredniość – kontekstowość komunikacji. Różnice te zostały opisane w licznych publikacjach, będących efektem wieloletnich badań (np. Nisbett 2015), widoczne są też w nowych spostrzeżeniach badaczy, poczynionych na gruncie rodzimej glottodydaktyki: (Czerkies, Prizel-Kania 2020; Jasińska i in. 2021).

W odniesieniu do samej muzyki i oczekiwań wobec niej w kontekście glottodydaktycznym również zauważyć można pewne różnice między studentami ze „Wschodu” i „Zachodu”<sup>2</sup>, podobnie zresztą jak w przypadku każdej z wymienionych powyżej opozycji, są to jednak bardziej tendencje niż pewniki. Po pierwsze, częściej pojawia się zainteresowanie muzyką poważną. Wniosek ten wynika z własnych doświadczeń i spotkań ze studentami. To wśród studentów z Azji Wschodniej częściej spotykane są osoby, dla których klasyczne wychowanie muzyczne i własne doświadczenia z muzyką Fryderyka Chopina stanowią element tożsamości jako słuchacza i uczestnika światowej kultury muzycznej. Warto też dodać, że u azjatyckiego studenta częściej „zauważalna jest tu kurtuazja, pokora, szacunek wobec nacechowanych emocjonalnie i semantycznie symboli poznawanej kultury” (Wegner 2021, s. 269), a połączenie z osobistymi skojarzeniami i emocjami schodzi na dalszy plan. Pojawia się kategoria: powinno się, np. powinniśmy poznać hymn i pieśni patriotyczne. Poczucie to nie wyklucza jednak tego, że studenci chińscy deklarują także zainteresowania daleko wykraczające poza poznanie hymnu i kanonicznych pieśni patriotycznych. Chcą wiedzieć, co ciekawego dzieje się w polskiej muzyce popularnej.

<sup>2</sup> Odwołuję się do własnych badań, prowadzonych od 2020 roku, głównie w formie ankiety, ale też wiedzy zdobywanej podczas bezpośrednich rozmów.

W trakcie realizowania lektoratów pojawia się pytanie, jakiej kultury należy nauczać. „Narodowej, lokalnej, globalnej?” (Nawracka 2016, s. 78), pyta badaczka, odwołując się do spuścizny Claire Kramsch (2006). Pytanie takie dotyczyć powinno naturalnie także wyboru piosenek. Patrząc z perspektywy pragmatyka, mającego doprowadzić studentów do określonego poziomu praktycznej znajomości języka, najłatwiej byłoby odpowiedzieć: uczyć takiej kultury, jakiej studenci oczekują, choć taka odpowiedź nie byłaby satysfakcjonująca z punktu widzenia nauczyciela kultury, a byłaby jedynie motywacyjnym stimulatorem, skutecznym tu i teraz. Wydaje się też, że odpowiedź *jak*, a nie *jakiej* mogłaby być ważniejsza z punktu widzenia uczących się. Uczyć tak, żeby ucząc kultury, pomagać zauważać różnice i podobieństwa, a porównując, przetrzucać pomosty. Pozwolić studentom mówić o swojej kulturze, wykorzystując ten akt pogłębiania kompetencji międzykulturowej do rozwijania kompetencji językowych. „Ważne przy tym jest, czy odbywa się to w kontakcie z osobami z kultury docelowej, w kraju kultury docelowej czy wyłącznie w ramach zajęć językowych. Niemniej ważna jest postawa uczących się (i nauczających): czy ich zainteresowania skłaniają do samodzielnych poszukiwań i autonomicznych działań zmierzających do rozwoju kompetencji językowej oraz międzykulturowej” (Nawracka 2016, s. 81)?

Dzięki porównywaniu kultur, w tym wypadku, przez zestawianie ze sobą piosenek popularnych, czyli tekstów kultury bliskich codzienności uczących się, studenci samodzielnie dochodzą do wniosków, które będą mogły służyć im w dalszym procesie edukacyjnym i szerzej w życiu w rzeczywistości wielu kultur. Tu, jak i na wielu polach, na których dochodzi do spotkania międzykulturowego, chodzi o „(...) holistyczny rozwój ucznia, stanowiący nadrzędny cel wszelkich działań edukacyjnych. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest przykładem takiego właśnie nauczania, które uczy otwartości, tolerancji, kreatywności i umiejętnego wyrażania własnych myśli” (Róg 2016, s. 134). Jak zobaczymy, teksty piosenek popularnych bywają pretekstem do poważniejszych przemyśleń. Mogą też pomóc rozbudowywać narzędzia do wykorzystania na innych polach, także np. pomocne przyszłym tłumaczom, którzy być może zajmą się zawodowo literaturą. Wszak literatura współczesna czerpie i przenika się z kulturą popularną co krok. Pracując z tekstami popularnymi, studenci nabierają swobody w formułowaniu myśli, a odpowiednio dopasowany tekst piosenki prowadzi do refleksji o charakterze uniwersalnym. Dla zobrazowania niniejszych rozważań przedstawię fragmenty prac studentów, będące rezultatem jednego z ćwiczeń przygotowujących do dalszej samodzielnej pracy z piosenkami. Studenci na tym etapie zajmowali się tekstem utworu pt. *Tak, to teraz* zespołu Pogodno<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> O wykorzystywaniu tego utworu w czasie zajęć pisałem: Wegner 2020, s. 302.

Moim zdaniem, te piękne słowa, „polećmy”, „bez zaciśniętych pięści”, „płuca”, „ciepłym tlenem” sprawiają, że ludzie czują się zrelaksowani. W nowej przestrzeni, wszyscy i wszystko jest nowe. Dzięki temu, możemy zapomnieć o wielu naszych przeszłych kłopotach. Pozwól sobie odnaleźć piękno wokół siebie i każdego dnia czuj się szczęśliwym. Nie musimy być wobec siebie zbyt wymagający, powinniśmy być wobec siebie tolerancyjni<sup>4</sup>.

Bywa nawet tak, że tekst piosenki to impuls do odwołania się do bieżącej sytuacji, skłaniający do poważnych politycznych refleksji i zajęcia stanowiska w kontrowersyjnej sprawie.

Pierwsze zdanie [piosenki Pogodno, *Tak, to teraz* „Kto sieje wiatr, ten zbiera burzę / Demonom strawę, ludziom na pohybel” – TW] przypomina mi chiński idiom: 呼风唤雨. Demon uważam jako Covid-19, który chce zniszczyć nasze życie. Cała piosenka brzmi jak wezwanie do wolności. Myślę, że ta piosenka pasuje teraz do nastroju mieszkańców Szanghaju. [Z]e względu [na] Covid-19, mieszkańcy Szanghaju już zostali zablokowani w domu na około pięćdziesiąt dni. Podczas blokady zdarzały się rozdzierające serce złe rzeczy, takie jak menedżerowie społeczności zabijający psa tylko dlatego, że jego właściciel uzyskał pozytywny wynik testu na obecność Covid-19. Pacjenci w podeszłym wieku nie mieli leków i potrzebowali leczenia, ale nie mogli chodzić do aptek ani szpitali, ponieważ wyżsi urzędnicy uważali, że przede wszystkim musi[e]li opanować epidemię. Chińczycy generalnie są tolerancyjni, ale kiedy tragedie dzieją się z powodu zaniedbań politycznych, ludzie tęsknią za wolnością. Moim zdaniem życie jest równe i nie powinniśmy ignorować niektórych istnień z powodu epidemii.

### *Jak brzmi lato?*

Piosenki lata, hity wakacji, to wdzięczny temat, ponieważ muzyka, jako towarzysz życia, nawet na co dzień, a w wakacje szczególnie, sprzyja wyzwaniu emocji pozytywnych lub towarzyszy melancholii końca lata. Piosenki lata to ścieżka dźwiękowa spotkań i pożegnań, zabawy tu i teraz, ale i nadziei na zbudowanie relacji na dłużej. Od początku ciekawiło mnie, jaka okaże się proporcja utworów nowych i starych, które znajdą się na tej liście. Z perspektywy uczących się polskiego inne aspekty realizowanego projektu były o wiele istotniejsze, ale dla mnie, poza celami dydaktycznymi, to, jaki zbiór piosenek

---

<sup>4</sup> W przywoływanych tu i dalej fragmentach prac studentów poprawiam nieliczne fragmenty, zaznaczając to w nawiasie kwadratowym „[ ]”. Robię to, kiedy wydaje mi się, że zaburzone mogłyby być intencje nadawcy (czytelne dla mnie w kontekście całych tekstów, których tu nie przytaczam). Dla czytelności, czasem poprawiam też błędy edytorskie, bo nie są one przedmiotem analizy. Celowo pozostawiam niektóre błędy językowe, nie powodujące wielu możliwości interpretacyjnych, jako że mogą być przydatne dla analizy języka chińskich studentów.

stworzymy, też miało duże znaczenie. Także w innych artykułach i refleksjach zastanawiam się nad wizerunkiem polskiej kultury muzycznej (por. Wegner 2023). Również w przywoływanym dziś projekcie rozważania o wizerunku, widoczności, a przede wszystkim reprezentacji polskiej muzyki nie pozostawały dla mnie bez znaczenia. W tej kwestii głos dostali młodzi dorośli Polacy, którzy przekazywali swoim chińskim kolegom sugestie tytułów piosenek lata. Uczestnicy programu Polonistyka+ mieli swoich formalnie przydzielonych *student buddies*, studentów z Polski, których zadaniem było regularne spotkanie się, wspieranie w codziennych sytuacjach i regularne rozmowy<sup>5</sup>. Jak wielu innych lektorów, pracuję ze studentami spoza kraju, a raczej nie pracuję z młodzieżą ani młodymi dorosłymi z Polski i miewam poczucie niepewności, czy to, co „kultowe” albo przynajmniej zajmujące dla mojej generacji i generacji starszych, pozostaje ważne do dziś. W trakcie realizacji projektu pojawiła się możliwość wypełnienia takiej luki.

W grupie lektoratowej uczyło się ośmioro studentów, każdy mógł samodzielnie dodać lub zgłosić do *playlisty* jedną lub dwie piosenki. Każdy zgłosił co najmniej jedną, ale w sumie zebraliśmy 12 propozycji. Następnie piosenki do opracowania przydzielane były losowo, zależało mi, żeby oderwać studentów od tekstów, do których już się przyzwyczaili.

Tabela 1. Podział piosenek ze względu na czas publikacji

Po 2019	1990–2019	Przed 1990
Sanah, <i>Szampan</i> Ekipa, <i>Chill</i> Oki, Otsochodzi i Young Igi, <i>Amerykańskie teledyski</i> Mata, White 2115, <i>La la la (oh oh)</i> Sobel, Piotrek Lewandowski, <i>Fiołkowe pole</i> Mata, Pedro, Francis, <i>Kiss cam</i> ( <i>podryw roku</i> )	Ania Dąbrowska, <i>W spodniach czy sukience</i> Norbi, <i>Kobiety są gorące</i> Big Day, <i>W dzień gorącego lata</i> Łzy, <i>Agnieszka już dawno tutaj nie mieszka</i>	Anna Jantar, <i>Tyle słońca w całym mieście</i> Dżem, <i>Wehikuł czasu</i>

Źródło: opracowanie własne

<sup>5</sup> W niektórych przypadkach ta relacja przerodziła się w koleżeńską zażyłość i np. wizyty w domach rodzinnych podczas rozmaitych uroczystości. Działania ‘*student buddies*’ wydają się bardzo wspierać postęp, zarówno językowy, jak i wkraczania w kulturę. Jest to zagadnienie warte osobnego badania, natomiast sam nie byłem zaangażowany w ten aspekt programu. Wstępne obserwacje pozwalają mi snuć domysły, że najskuteczniej działało to wtedy, kiedy relacja była prawdziwą relacją *win-win* (to zawsze podstawa sukcesu w wolontariacie długoterminowym). W naszej konkretnej sytuacji – kiedy polscy partnerzy uczyli się języka chińskiego i obie strony czerpały ze znajomości korzyści językowe.

Skompletowanie listy piosenek to etap projektu, po którym odkryte zostały dalsze cele i zakresłona perspektywa samodzielnych działań związanych z piosenkami, jednak nie pierwszy etap projektu w ogóle. Wcześniej studenci uczestniczyli w zajęciach poświęconych analizie i interpretacji tekstów poetyckich. Zależało mi, żeby – kiedy już przejdą do samodzielnej pracy z tekstami piosenek – mieli pod ręką aparat pojęciowy i pisząc o nich, mogli korzystać z terminologii obecnej w polskiej edukacji na poziomie szkoły średniej. Przeczytaliśmy następujące wiersze: Tadeusz Różewicz, *List do ludożerców*, Miron Białoszewski, „*Ach, gdyby, gdyby nawet piec zabrali...*”, *Moja niewyczerpana oda do radości*, Stanisław Barańczak, *Jeżeli porcelana*. Wprowadziłem do leksykonu studentów podstawowe terminy z zakresu teorii literatury: podmiot liryczny (ja liryczne), eufemizm, wyraz dźwiękonaśladowczy (onomatopeja), anafora, neologizm, porównanie, metafora, epitet, oksymoron, apostrofa, jednak same terminy nie pojawiają się w pracach studentów zbyt często. Może budzić zdziwienie nawiązywanie do tekstów poetyckich, warto więc dodać, że studenci niezależnie uczestniczyli w kursie literatury polskiej XX wieku, więc praca z tekstami poetyckimi uznanych polskich poetów nie była im całkiem obca. Modelując działania w ten sposób – od pracy z *kanonem* po analizę i interpretację tekstów piosenek popowych, próbowałem zainicjować przeniesienia stosowania narzędzi „szkolnych” na grunt rzeczywistości „codziennej”. Poniżej przedstawiam fragmenty prac studentów:

Dżem, *Wehikuł czasu*

Porównanie: Ja żyłem jak król; Wehikuł czasu to byłby cud.

Puszka – Społeczeństwo bez ideałów albo zamknięty pokój...?

Klub Plus: Dobre wspomnienia, miejsce, w którym można odpocząć i zrobić sobie przyjemność.

Las: Głęboko w pamięci, w zapomnianych miejscach.

sanah, *Szampan*

Według mnie autor[ka] używa [słowa] „szampan” jako środek stylistyczny. Zwykły szampan jest symbolem szczęścia i sukcesu, ale w tej piosence ma inne znaczenie. Szampan nie tylko jest słodki a też jest trochę gorzki.

To są konsekwencj[e] bycia osobą publiczną. Jeśli chcesz osiągnąć sukces, nie możesz znaleźć czasu na łyż i będziesz otrzymywał dużo hejtu, zazdrości i oszczerstw od ludzi. Dążeńi[e] do sławy czasami prowadz[i] ludzi do zgubienia się na drodze do sukcesu. (...). W tym kontekście szampan stracił pierwotne znaczenie, mianowicie świętowanie zdobycia wyznaczonego sobie celu.

Mata, Pedro, francis, *Kiss cam (podryw roku)*

*Kiss cam* to ciekawa piosenka, która opowiada o pomysle chłopaka, który zakochuje się w dziewczynie, która lubi tańczyć na imprezie. (...) Dziewczyna w oczach

chłopca to doskonały anioł. „Słodko się uśmiechałaś, ale nie wiem czy do mnie”, „Ty jak nikt kochasz tańczyć”, „Masz oczy jak Atlantyki”. W kilku prostych zdaniach mogę sobie wyobrazić, jak wygląda ta energiczna i piękna dziewczyna, bo nie tak nie charakteryzuje dziewczyny jak taniec i oczy (okazuje się, że dziewczyna, którą sobie wyobrażałam, jest prawie taka sama jak ta z teledysku).

Sobel, Piotrek Lewandowski, *Fiolkowe pole*

Pomyślałam, że piosenka dotyczy miłości, opisuje bezradność trzeciej osoby, która jest przyjacielem, gdy para się kłóci.

W tekstach słodycz truskawek kontrastuje ze słonością łez, a kwiaty [wy]lądujące w kubie odnoszą się do niespokojnej miłości. Choć lato ma być radosne, niestabilność miłości sprawia, że jest irytująca. „Ja” w tekście potrafi nie tylko zrozumieć uczucia kobiet, ale też towarzyszyć mężczyznom, by dać upust emocjom, ale jest bezradne i przytłoczone myśląc, że nie nadaje się na taką scenę (...). Więc chce po prostu zostać w domu i pisać listy, chyba namawiać przyjaciół – pary do pogodzenia się, chyba wyrazić swoją bezradność, kto wie? Miłość ma być między dwojgiem ludzi, ale wzajemni przyjaciele są zawsze w niezręcznej sytuacji, to jest naprawdę zgodna z naszym prawdziwym życiem.

Czasami widać w tych zapiskach studenckich, jakie ryzyka wiążą się z pisaniem samodzielnych tekstów na etapie niepełnej gotowości do tworzenia wypowiedzi zadanego typu. Wątpliwości budzi jeszcze samodzielność języka, kiedy strategią niektórych piszących staje się pisanie o piosence z wykorzystaniem języka piosenki. Nasuwa się wniosek, że w przyszłości przed przystąpieniem do takiego zadania studenci powinni pracować więcej z tekstami recenzji piosenek i albumów muzycznych, ponieważ utrwalenie modelu takiego typu tekstów mogłoby dać lepsze rezultaty w postaci produkcji opartych na wzorcu.

Kolejnym etapem, który wywołał duży entuzjazm – sądząc po żywiołowej reakcji grupy, kiedy został zakomunikowany – było poszukiwanie w chińskiej kulturze piosenek, które skojarzyły im się z opracowywanymi polskimi utworami. Ta część projektu dała studentom możliwość uchylecia okna do własnej kultury popularnej przed nauczycielem, ale też przed koleżankami i kolegami z Polski, ‘*student buddies*’ mimowolnie zaangażowanymi w realizację tego projektu. Studenci zostali poproszeni o przygotowanie fragmentów tłumaczeń na język polski i mieli to zrobić tak, żeby dało się je zaśpiewać do oryginalnej melodii.

Dla odmiany, część translatorska zadania początkowo wydawała się studentom bardzo trudna, ale ostatecznie otrzymałem dłuższe fragmenty niż o to prosiłem. Zarówno na etapie pracy z polskim tekstem, jak i z chińskim oryginałem starałem się ograniczać objętość zadań, chcąc pozostawić jakąś lekkość i niewymuszony charakter pracy z tą wakacyjną piosenkową tematyką.

Tłumaczenie miało być dostosowane do rytmiki, miało dawać możliwość zaśpiewania nowego tekstu do oryginalnej melodii. Stawianie precyzyjnych (i może coraz bardziej wyszukanych!) wyzwań wobec tłumaczeń przygotowywanych podczas zajęć jest teraz chyba nawet ważniejsze niż kiedyś ze względu na fakt, który zauważony został np. już w 2014: „tłumaczenie jest nie tylko problemem w sensie przekładania znaczeń i struktur gramatycznych (w tym powoli zastępują nas maszyny (...))” (Szafraniec 2014, s. 394). Badacz dodawał wówczas, że „na razie z różnym skutkiem”, ale tytuł jednego z referatów łódzkiej konferencji w kwietniu 2023 roku, *Gen Z i ChatGPT – nowe wyzwania czy zmierzch bogów?* prof. Lewińskiego z Uniwersytetu Wrocławskiego, a jeszcze bardziej towarzysząca wystąpieniu refleksja, że właściwie nie ma już sensu zadawać prac pisemnych, bo nie jesteśmy w stanie zweryfikować, czy autorem jest student, czy maszyna, dowodzą, że tłumaczenie dla uzyskania samej treści, to za mało, żeby mieć pewność, że będzie to praca samodzielna. Warto więc wymagać od studentów tłumaczeń, stawiających różne wymagania zmuszające do pracy samodzielnej, bez korzystania z pomocy cyfrowych narzędzi. Doprecyzujmy, że w przywołanej refleksji Kamila Szafraniec nie chodzi o formę, a o „zmaganie się z implikacjami kulturowymi”. Artykuł został tu przywołany jako spełniająca się na naszych oczach przepowiednia dotycząca rozwoju technologii, która zdecydowanie wpływa na to, że będą zmieniać się metody pracy ze studentami. Szafraniec broni fachu tłumacza, jako osoby odpowiedzialnej za selekcję pod względem obrazowania realiów kulturowych. Skojarzenie z artykułem jest dość luźne, ponieważ opisywany projekt dydaktyczny próbuje stawiać wymagania co do formy i rytmu języka.

W wyczulaniu studentów, przyszłych tłumaczy, na elementy kulturowe, pomagają liczne zadania służące nauczaniu międzykulturowemu, których realizacja wymaga bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami innej kultury. „Aby ono [międzykulturowe uczenie – TW] zaszło, niezbędny jest kontakt z przedstawicielem innej kultury oraz otwarta postawa, nastawiona na zrozumienie odmiennego światopoglądu, wartości i zachowania. Efektem procesu uczenia się byłby natomiast nie tylko rozwój kompetencji międzykulturowej danej osoby, lecz także kształtowanie jej tożsamości kulturowej, pełniejsza identyfikacja z kulturą pochodzenia oraz umiejętność krytycznego ujęcia dominujących w niej wzorów kulturowych” (Stankiewicz, Żurek 2011, s. 190). Projekt skłaniający do samodzielnej pracy z tekstami piosenek, konsultowanej z rówieśnikami, będący przyczynkiem do porównywania kultur i przenikania się refleksji na temat obu wydaje się małą, ale atrakcyjną dla uczących się cegiełką w toku długiego procesu edukacji językowej i kulturowej.

Wydaje się, że realizując niniejszy projekt udało się wzmocnić refleksję na temat doświadczenia międzykulturowości. Kultura popularna, wykorzystując pewne schematy czytelne w różnych zakątkach świata, sprzyja porównywaniu,



zestawianiu, dyskutowaniu, rozbudza naturalną ciekawość. Porównywanie schematów znanych w kulturze popularnej można traktować jako samodzielne ćwiczenie międzykulturowe „zorientowane na uczących się języka polskiego jako obcego, uwzględniające ich wiedzę (aspekt poznawczy), umiejętności (aspekt behawioralny) i motywację (aspekt emocjonalny) oraz jego autonomię podczas procesu kształcenia” (Stankiewicz, Żurek 2011, s. 193), które to ćwiczenie może sprzyjać rozmowom o podobieństwach i różnicach między kulturami i służyć lepszemu poznawaniu się. Ponadto, mimo że w tym wypadku nie został na to położony nacisk i frekwencja używania terminów teoretyczno-literackich jest niska, teksty popularne także mogą pełnić funkcję warsztatową dla przyszłych polonistów i pomagać doskonalić kompetencje w zakresie używania pojęć z zakresu analizy i interpretacji tekstów literackich. Wspomnijmy jeszcze na koniec, że naturalne relacje rówieśnicze już same w sobie wspomagają proces przyswajania języka. Dodatkową wartość dydaktyczną, dzięki istnieniu takich relacji, można uzyskać, podpowiadając pola do znalezienia wspólnej płaszczyzny komunikacji, w wyniku której powstają teksty w poznawanym języku, na tematy interesujące uczących się. Cały ten zespół działań wspomaga rozwijanie wrażliwości interkulturowej i postrzegania związków między kulturami.


## BIBLIOGRAFIA

- Berend M., 2020, *Nauczanie przez doświadczanie, czyli słów kilka o roli projektów w motywowaniu do działania na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: M. Gębka-Wolak, T. Szkapienko (red.), *W kręgu kultury i języka*, Toruń, s. 153–176.
- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), 2022, *Między Wschodem a Zachodem: O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa.
- Kajak P., 2021, *Studia polskie na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu. Studium Przypadku*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania Polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 116–128.
- Kramersch C., 2006, *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, „The Modern Language Journal”, Vol. 90, No. 2, p. 249–252.
- Nawracka M., 2016, *Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków obcych na przykładzie polskiego. Perspektywa antropologiczna*, „Lingwistyka Stosowana”, s. 73–86.
- Nisbett R., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Sopot.

- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>
- Róg T., 2016, *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog”, nr 47/2, s. 133–152.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w przyswajaniu języka obcego*, Poznań, s. 72, s. 111–115.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2011, *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*, „Język. Komunikacja. Informacja”, t. 6, s. 187–194.
- Szafraniec K., 2014, *Kultura polska w przekładzie: problem ekwiwalencji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 393–401.
- Wegner T., 2020, *Muzyka alternatywna jako punkt wyjścia do dialogu międzykulturowego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 291–306. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.16>
- Wegner T., 2021, *Muzyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Polska playlista w praktyce glottodydaktycznej*, w: G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa, s. 263–278.
- Wegner T., 2023, *Polska muzyka w oczach internetowych wędrowców*, w: P. Potasińska (red.), *Wiele dalekich rejsów. Kultura polska dla cudzoziemców*, Warszawa, s. 120–133.



Michalina Biernacka<sup>1</sup>

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

## PODEJŚCIE DZIAŁANIOWE A ROZWÓJ (NIE TYLKO) CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – NA PRZYKŁADZIE SPEKTAKLU „PIEŚŃ LASU”

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje projekt dydaktyczny, jakim było wystawienie przez studentów ukraińskich zaadaptowanej sztuki Łesi Ukrainki pt. *Pieśń lasu*, realizowany zgodnie z ideą podejścia ukierunkowanego na działanie. Opisano zarówno przyczyny, cele i poszczególne fazy projektu, jak i proces jego ewaluacji. Za pomocą ankiety przebadano opinie uczestników działania (studentów kierunku studia polskie z językiem angielskim, polskich studentów i wykładowców) na temat korzyści, jakie im przyniósł. Na podstawie zgromadzonych danych wykazano pozytywne wpływy tego wydarzenia na rozwój natury poznawczej, międzykulturowej, intelektualnej, społecznej i emocjonalnej zaangażowanych uczestników, a także jego promocyjny charakter.

**Słowa kluczowe:** podejście działania, metoda projektu, działania medycyjne, ESOKJ

### ACTION-ORIENTED APPROACH AND THE DEVELOPMENT (NOT ONLY) OF FOREIGNERS LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – ON THE EXAMPLE OF THE PERFORMANCE „THE FOREST SONG”

**Abstract:** The article presents a didactic project implemented in accordance with the idea of an action-oriented approach, which was the staging by Ukrainian students of an adapted play

---

<sup>1</sup> 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.

by Lesia Ukrainka entitled *The Forest Song*. The reasons, goals and individual phases of the project, as well as the process of its evaluation, were described. A survey was used to examine the opinions of the participants of the activity (Ukrainian students, Polish students and lecturers) about the benefits it brought to them. Based on the collected data, the positive impact of this event on the development of the cognitive, intercultural, intellectual, social and emotional nature of the participants involved, as well as its promotional nature, was demonstrated.

**Keywords:** action-oriented approach, project method, mediation activities, CEFR

## 1. WSTĘP

„10 października 2022 roku, w ramach odwetu za uszkodzenie mostu krymskiego, na miasta ukraińskie posypały się liczne pociski raketowe. Nie był to pierwszy dzień inwazji, nie były to pierwsze rakiety, a jednak ten zmasowany atak spowodował, że grupa ukraińskich studentów, która studiuje w Uniwersytecie Łódzkim na kierunku studia polskie z językiem angielskim, po prostu przygasała. Na co dzień – mimo trudów i wszechogarniającego strachu – ci młodzi ludzie nie dają po sobie poznać, co ich dręczy. Tego dnia jednak smutek i złość przeplatały się z frustracją i bezradnością, z którymi nie mogli sobie poradzić. W takim stanie zastałam ich rankiem na zajęciach z wymowy języka polskiego jako obcego.

Przedmiot ten uruchamia wszelką aktywność. Podczas zajęć się mówi, czyta, słucha, pisze, śpiewa, improwizuje, wykonuje określone ruchy czy nawet tańczy. Atmosfera musi być przyjemna, by niwelować czynniki afektywne, które mogłyby blokować chęć uczestnictwa w zajęciach, by wykonywać śmieszne miny, wydawać różne odgłosy, wystawiać scenki czy wielokrotnie – i to z radością – ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć. Wszystko po to, żeby lepiej rozumieć, co mówią Polacy i swobodniej porozumiewać się po polsku, bez trudności komunikacyjnych wynikających z niewłaściwej wymowy. Tym razem, po raz pierwszy w życiu, natrafiłam na opór, a w zasadzie bezsilność. Grupę uczyłam już w semestrze letnim poprzedniego roku akademickiego, wiedziałam więc, że są to studenci wyjątkowo ambitni, otwarci i zdolni. Po raz pierwszy nie mogłam się jednak przebić przez mur, który nagle wybudowali. Zamiast prowadzić zajęcia, postanowiłam więc z nimi porozmawiać.

Wymiana myśli i słów była trudna dla obu stron, towarzyszyła nam szczerłość, a więc i pełen wachlarz emocji. W pewnej chwili przyszło mi do głowy, że nadszedł moment, kiedy można grupę zmotywować do działania. Odnosząc się do wojennych i powojennych doświadczeń Polaków, starałam się uzmysłowić tym młodym ludziom, że i tu w Polsce mogą walczyć: o godność, o siebie, o ojczyznę, a także że teraz mają swój czas na rozwój, powinni więc wziąć ster

w dłonie i wyzyskać czas maksymalnie. Były to frazesy. Podzieliłam się więc wstydliwą myślą, że mimo sąsiedztwa nie wiemy za wiele o samych Ukraińcach, ich języku i kulturze. Z tych rozważań wyłonił się pomysł, by nas – środowisko uniwersyteckie – nauczyli czegoś o sobie. By zechcieli podzielić się kawałkiem ukraińskiej duszy, przybliżyli nam swoją tożsamość i kulturę, w ten sposób dbając o nie. A wszystko to oczywiście po polsku...”.

## 2. PODEJŚCIE DZIAŁANIOWE W NAUCZANIU JPJO

Podejście działania (zob. Janowska 2011), coraz częściej propagowane na lektoratach z języka polskiego jako obcego, zaciera granice między uczeniem się a użyciem języka w praktyce, wynikającym z aktualnych potrzeb komunikacyjnych. Uczący się rozmawiają, piszą, mówią nie dlatego, że wymaga tego od nich lektor czy zadanie, a dlatego, że wymaga tego sytuacja. Są więc postrzegani jako członkowie społeczeństwa (por. ESOKJ 2003), w którym muszą się odnaleźć, poprzez skuteczne porozumienie się z pozostałymi użytkownikami języka – czy to natywnymi, czy nie. Jednym z bardziej charakterystycznych wyznaczników podejścia ukierunkowanego na działanie jest takie organizowanie zajęć, które wymaga od uczących się wykonywania określonych zadań. „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). Co więcej, „celem jest nauczanie 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).

Jednostka metodyczna zdeterminowana jest wobec tego działaniem społecznym, a wybrane zadanie jest głównym elementem konstrukcji lekcji czy większej jednostki. Uczniowie podejmują działania językowe w konkretnym, ważnym dla nich, społecznie umotywowanym celu, związanym z określoną sferą życia, także pozaszkolną. Kontekstowo uruchamiają komunikacyjne kompetencje językowe i kompetencje ogólne, a także rozwijają kompetencje strategiczne, ułatwiające wykonanie zadań. W rezultacie powstaje produkt, otrzymują jakiś wynik swoich działań, nie zawsze musi być on materialny, ale powinien dać im poczucie sukcesu. Jak piszą Iwona Janowska i Marta Plak: „Nauczanie i uczenie się języków obcych ewoluuje w kierunku współdziałania i współtworzenia znaczenia: uczniowie uczą się, by móc wykonać coś wraz z innymi” (2021, s. 43). Im ciekawiej czy bardziej inspirująco jawi się ta

kooperacja, tym zwykle chętniej uczniowie podejmują wyzwania. Każdy musi odnaleźć w nich miejsce dla siebie, ale przy założeniu chęci aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym nie jest to specjalnie trudne. Z punktu widzenia lektora wyzwaniem jest jednak takie przygotowanie zadań, projektów czy symulacji, by motywowały uczących się do zaangażowania w ich realizację. Co więcej, cechy podejścia działaniowego

są zbieżne z wizją działań mediacyjnych nakreśloną w CEFR – *Companion volume* (Council of Europe 2020). Potencjał mediacji bowiem tkwi właśnie w jej holistycznym charakterze: wymaga ona nie tylko łączenia różnych działań językowych (recepcji, produkcji i interakcji), ale ponadto scala działania indywidualne ze społecznymi i poznawcze z relacyjnymi. Celem mediowania jest umożliwienie komunikacji zachodzącej bądź to między ludźmi, bądź między człowiekiem a tekstem.

(Janowska, Plak 2021, s. 43)

Przykładem zadań wyzwalających motywację wewnętrzną i wzmacniających koncentrację na płynności oraz jakości wypowiedzi, rozwijających jednocześnie różne strategie komunikacyjne, są działania teatralne. Proponowana uczniom ludyczność wpływa też w sposób bezpośredni na globalny rozwój ich osobowości: z punktu widzenia psycholingwistyki emocjonalnej i intelektualnej, a z punktu widzenia socjolingwistyki – społecznej (por. Siek-Piskożub 2001). Ponadto „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)” (Biernacka 2023, s. 279). Determinuje to rzecz jasna proponowanie jak największej liczby zadań w parach czy grupach i dobrze, jeśli grupy te nie są homogeniczne. A jeszcze lepiej, jeśli współpraca uczniów cudzoziemskich może uwzględniać kontakty z rodzimymi użytkownikami języka. Różne mikrozadania proponowane uczniom w klasie mają prowadzić do realizacji tego największego, wieńczącego pracę na danym etapie.

Mając na względzie wszystkie te wartości, przygotowano szeroko zakrojony pozalekcyjny projekt<sup>2</sup> dla chętnych, integrujący dwa roczniki studentów

---

<sup>2</sup> Projekt rozumiany jest jako „otwarta forma pracy, w ramach której uczący się rozwijają kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela (...), przy czym zakres działań określony zostaje w fazie planowania i przekracza granice czasowe oraz przestrzenne danej lekcji” (Karpeta-Peć 2008, s. 65), to też jeden ze „sposobów wykorzystania zadań kreatywnych, składających się na podejście zadaniowe w uczeniu się i nauczaniu języków obcych” (Gębał 2019, s. 169). Doniesienia z wykorzystywania projektów na zajęciach

cudzoziemskich<sup>3</sup>, studentów polskich z dwóch kierunków (filologia polska oraz produkcja teatralna i organizacja widowisk), a także licznych pracowników Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego<sup>4</sup>. Dla studentów cudzoziemskich, którzy postanowili się zaangażować, było to ukoronowanie rocznej lub półtorarocznej pracy nad poznawaniem języka polskiego i polskiej kultury. Dla polskich studentów i wykładowców było to nowe działanie, ciekawe poznawczo i rozwijające dydaktycznie. Dla wszystkich zaś: wielkie i inspirujące wyzwanie.

### 3. OPIS PROJEKTU

Jak zostało wspomniane, pomysł narodził się spontanicznie w październiku 2022 roku. Przygotowanie spektaklu trwało zaś cały rok akademicki 2022–2023. Koordynacją makroprojektu zajęła się pomysłodawczyni i autorka tekstu, wykonaniem zaś w pełni studenci Wydziału Filologicznego (dalej: WF). Jako że projekt był rozbudowany, wyznaczono wiele jego celów. Nie hierarchizując ich, można przyjąć, że do najważniejszych należały: wspieranie autonomii studentów, rozbudzanie ich kreatywności, rozwój kompetencji językowych i ogólnych studentów, integracja środowiska studentów ukraińskojęzycznych ze studentami polskimi, włączenie do procesu dydaktycznego rzeczywistości pozalekcyjnej, wsparcie emocjonalne studentów<sup>5</sup>. Podjęte kroki dydaktyczne opierały się na schemacie zaproponowanym przez Przemysława E. Gębala (2019, s. 172–173): wybór tematu (konkretnie sztuki), planowanie projektu (poszczególnych etapów przygotowań, np. casting, redakcja tekstu, ćwiczenie tekstu, próby występów), poszukiwanie materiałów (np. strojów, dekoracji, kosmetyków do makijażu), przygotowanie produktu końcowego (spektaklu), prezentacja produktu

---

z jpo można znaleźć w wielu artykułach, zob. Sałęga-Bielowicz, Bucko, Rogala (2012), Wawrzeń (2017), Góralczyk-Mowczan (2017), Bucko (2022).

<sup>3</sup> Opis kierunku studia polskie z językiem angielskim zob. Grochala 2023.

<sup>4</sup> W tym miejscu chciałabym podziękować wszystkim pracownikom IFPiL, którzy na różnych etapach pracy zaangażowali się w pomoc przy projekcie, m.in.: dr hab. Danucie Kowalskiej, dr hab. Beacie Grochali, dr Sofii Butko, dr Iwonie Dembowskiej-Wosik, dr Annie Sokół-Klein, dr Paulinie Kaźmierczak, mgr Małgorzacie Syrek. Uznanie należy się także studentkom, Agnieszce Dobrowolskiej, Martynie Marszał, Oliwii Stykowskiej, Thu Ha Truong, Weronice Tomaszewskiej i innym, których pomoc była bezcenna, a trwała całymi miesiącami.

<sup>5</sup> W podobnym duchu oddziaływały na tych samych studentów innego rodzaju wyzwania, zaproponowane przez Grażynę Zarzycką (2023).



końcowego (występ) i ewaluacja projektu – było nią przeprowadzone badanie ankietowe, na podstawie którego przygotowano niniejszy artykuł.

Początkową trudnością okazał się sam dobór tekstu. Założenie było takie, że ma to być sztuka<sup>6</sup>, którą studenci dobrze znają i uważają za perłę ukraińskiej literatury. Ważnym czynnikiem było jednak istniejące już tłumaczenie na język polski, bowiem studenci plasowali się na poziomach od A1 do B1, wobec czego nie można było oczekiwać, że odpowiednio przetłumaczą cały tekst literacki. Negocjacje – w języku polskim – pomiędzy studentami grupy, w której pomysł się pojawił, a studentami dwóch pozostałych grup, a także ukrainistkami współpracującymi z WF trwały ponad dwa miesiące. Studenci odrzucali wszystkie własne i cudze propozycje, przede wszystkim z powodu tła historycznego ukraińskich sztuk. Były one w ich opinii smutne, tragiczne czy po prostu – o rysie historyczno-politycznym, którego chcieli uniknąć. Któregoś dnia, dr Sofiia Butko z Uniwersytetu w Charkowie, zaproponowała sztukę Łesi Ukrainki<sup>7</sup> pt. *Pieśń lasu* (trzyaktową baśń dramatyczną z 1911 roku<sup>8</sup>),

---

<sup>6</sup> Wybór sztuki ukraińskiej nie spotkał się z większym poparciem środowiska glottodydaktycznego. Zarzucano uchylanie się od promowania polskiej kultury, działanie wbrew interesom polonistycznym. Nie wynikało to jednak z ignorancji czy niewiedzy. Jednym z celów tego wydarzenia, a jednocześnie jego źródłem, była chęć zintegrowania środowiska polskiego i ukraińskiego poprzez wzajemne poznawanie języków i kultury.

<sup>7</sup> Łarysa Kosacz-Kwitka (1871–1913), pisała wiersze, poematy, dramaty, utwory prozatorskie. Obok Tarasa Szewczenki i Ivana Franki wymieniana jest jako najwybitniejsza pisarka ukraińska (zob. Sobol 2011; Choma-Suwała 2021; <https://ossolineum.pl/index.php/lesia-ukrainka/>).

<sup>8</sup> Jest to jedno z najbardziej cenionych dzieł ukraińskich, czego dowodzą poniższe opinie: „W naszej literaturze dramatycznej nie ma niczego silniejszego i nawet «bardziej scenicznego» niż *Don Juan ujarzmiony* i *Pieśń lasu*” [Zerow, za: Maliutina 2020: 124], „Zamysł pisarki polegał na stworzeniu parareligijnej przestrzeni intelektualno-duchowej, w której organicznie łączyłyby się odwieczne archetypy oraz formy rytualne, modele mitologiczne, elementy późniejszego doświadczenia kulturowego, czyli ustrukturalizowanego społeczeństwa ludzkiego i wreszcie, idealne wyobrażenia o głębokiej duchowości jako «rzeczy samej w sobie», co jednocześnie podlega przyswojeniu jako elitarny wytwór kultury, ale nie podlega racjonalnemu poznaniu” [Poliszczuk, za: Maliutina 2020: 168], „Unikalność dramatu-feerii *Pieśń lasu* ujawnia się w rozwoju konfliktu dramatycznego zaistniałego w granicach przestrzeni egzystencjalnej, między płaszczyznami bytu a istnienia. Podstawą mitopoetyki *Pieśni lasu* są metamorfozy przekształcenia melosu i słowa oraz zgodne z nimi transformacje postaci Mawki i Łukasza” [Maliutina 2020: 187]. Józef Łobodowski, wspominając pracę nad tłumaczeniem tego dramatu, słusznie go porównywał: „Przekład, nad którym praca wlokła się dłuższy czas, przerywana przez uboczne, głównie zarobkowe zajęcia, został ukończony w lecie 1939, i jedynie wybuch wojny przeszkodził wystawieniu tego pięknego utworu, nieustępującego literacko ani „Ballady nie”, ani „Snowy nocy letniej” [2015: 133].

która spotkała się z ogólną aprobatą<sup>9</sup>. W grudniu 2022 roku rozpoczęły się więc prace nad uwspółcześnieniem tekstu.

Najpierw, na zajęciach ze *sprawności zintegrowanych*, studenci pod okiem prowadzących upraszczali i skracali tekst (dysponowali wersją przekładu Jerzego Litwiniuka<sup>10</sup>). W wielu miejscach dokonywali korekty językowej, wymieniali leksemy na współczesne, zmieniali składnię<sup>11</sup>. Nie sposób dokładnie opisać wszystkich działań mediacyjnych, które studenci na tym etapie realizowali, a także strategii mediacyjnych, które rozwijali (przede wszystkim skracania tekstu i dostosowywania języka). Należały do nich z pewnością działania z zakresu mediacji tekstu: przekazywanie informacji, objaśnianie, przetwarzanie, tłumaczenie<sup>12</sup>, wyrażanie reakcji na tekst literacki, analiza i krytyka tekstu (sporządzali też notatki odnośnie do niektórych fragmentów sztuki na marginesach wydruków). Nad całością pracowali razem (zwykle w małych podgrupach), wobec czego nie ma wątpliwości, że realizowali założenia mediacji pojęć, ale także mediacji komunikacji. Wykładowczynie, wspomagające ich w procesie redakcji tekstu, wiele razy podkreślały konieczność wspólnego negocjowania znaczeń, także poprzez to, że studenci musieli wprowadzać je w konteksty historyczno-kulturowe, będące tłem sztuki, tak by mogły ją lepiej zrozumieć, a tym samym pomóc przeredagować. Niejednokrotnie dochodziło też do nieporozumień, wynikających z różnej wizji tego, który fragment można odrzucić lub też w jaki sposób go zmienić, wobec czego uczący się rozwijali swoje umiejętności rozwiązywania problemów. Warto zaznaczyć, że nie zawsze studenci skorzy byli do wymieniania leksemów lub konstrukcji gramatycznych, które w dzisiejszej polszczyźnie już nie funkcjonują. Było to ciekawe odkrycie, którego dokonywano nadal na próbach, a które wynikało z ich obecności lub bliskości do słów / struktur występujących w (współczesnym) języku ukraińskim (np. *igra* zamiast *bawi się*, *Aleś chciał zobaczyć?* zamiast *Ale chciałeś zobaczyć?*).

<sup>9</sup> Dramat porusza wiele tematów, które były dla studentów ważne, nad którymi sami się zastanawiali – także w kontekście współczesności i ich wojennych przeżyć, np. transformacja duszy, samopoznanie, egzystencjalizm, komunikacja międzykulturowa (świat Mawki i świat Łukasza), nieszczęśliwa miłość, śmierć i wyzwolenie czy konflikt.

<sup>10</sup> Oryginał: *Lisowa piosnia. Dramatyczna feeria w trio ch dijach* znalazła się w polskim tłumaczeniu w zbiorze: Lesia Ukrainka, *Pieśń lasu*, wybrał i słowem wstępnym opatrzył Florian Nieuważny, PIW, Warszawa 1989. Jak się później okazało, pod koniec lutego 2023 roku dramat ten ukazał się w nowym przekładzie (zob. <https://monitorwolynski.com/pl/news/4810-nowe-tlumaczenie-piesni-lasu>).

<sup>11</sup> Opisy działań studentów przedstawione są albo na podstawie rozmów, które odbyły z wykładowcami, albo obserwacji własnych.

<sup>12</sup> Wymieniano leksemy regionalne lub dziś przestarzałe, a nawet archaiczne na współczesne, ogólnopolskie. Wielokrotnie wracano do tekstu w oryginale, by lepiej zrozumieć fragment (sens, cel) i napisać tłumaczenie polskie na nowo.

W międzyczasie zorganizowano casting z jury, które na podstawie krótkich wystąpień obsadziło studentów we wszystkich rolach. Były to niezwykle próby mediacji ustnej. Studenci przetwarzali fragmenty niekiedy na oczach jurorów, wyrażali opinie co do sposobu lepszego odegrania roli, a nawet rozwiązywali nieporozumienia (negocjowali przed salą, kto i dlaczego ma się zgłosić do jakiejś roli). Po uzgodnieniu wersji tekstu i znalezieniu wszystkich osób potrzebnych do realizacji projektu (aktorzy, makijaż, dekoracje), przystąpiono do prób. Pierwsze odbyły się w styczniu 2023 roku, jednak dopiero od 27 lutego zaczęły odbywać się cotygodniowe, profesjonalne spotkania w sali teatralnej WF. Trwały one aż do dnia wystawienia spektaklu. Spotkania odbywały się w języku polskim, choć niekiedy języki ukraiński i rosyjski pomagały studentom uzgadniać pewne szczegóły. Wszyscy, na miarę swoich możliwości, próbowali jednak mówić po polsku – szczególnie że prace w mniejszych lub większych grupach koordynowane były przez opiekunkę projektu oraz współpracującą wykładowczynię i studentki z Koła Naukowego Glottodydaktyków (dalej: KNG).

Ostatecznie osiemnaście ról zostało obsadzonych przez szesnaścioro<sup>13</sup> studentów kierunku studia polskie z językiem angielskim (dwanaścioro rozpoczęło w lutym trzeci semestr studiów, a czworo drugi). Plasowali się oni na poziomach biegłości od A1 do B1. Co niezwykle ważne, w lutym reżyserem spektaklu została ukraińska studentka drugiego semestru pierwszego roku, która jeszcze w Ukrainie zdobywała doświadczenia teatralne, zarówno grając na scenie, jak i reżyserując. Aby urozmaicić przedsięwzięcie, dodać mu lekkości, pokazać więcej – także w ramach kultury popularnej (zob. Kajak 2020), lecz i odnieść się do muzycznych walorów samej sztuki, wpleciono w spektakl różne motywy muzyczne, w tym piosenki *Przestań mówić o tym kogo nie ma* (Vivienne Mort), *The hardkiss-npipba* (przepaść), *Ja pójdę w dalekie góry* (Wołodymyr Iwasjuk), *Wolna* (Julia Sanina, Tina Karo), *Wiosnianka* lub *SZUM* (zespół GO\_A), *Jaka księżycowa noc* (Mychajło Starycki, Mykoła Lysenko). Wszystkie wykonywane były potem na żywo przez cztery ukraińskie studentki, zaś jeden ze studentów grał podczas spektaklu na gitarze. Intencją było bowiem wykazanie rozmaitych talentów uczestników wydarzenia.

By domknąć opis przedsięwzięcia warto dodać, że studenci wzięli też udział zarówno w warsztatach z interpretacji tekstu, jak i z emisji głosu. Do projektu włączyli się również kolejni zainteresowani: jedna studentka z Ukrainy zajęła się makijażem scenicznym, inna została dźwiękowcem i odpowiadała za regulację oświetlenia oraz wyświetlane podczas spektaklu slajdy, natomiast studentka z Wietnamu przygotowała plakat, zapraszający na wydarzenie. Ponadto, przez około miesiąc przed spektaklem studentka odgrywająca rolę Złydni pracowała z dwójgim siedmioletnich dzieci ze Szkoły Podstawowej

<sup>13</sup> Jedna ze studentek odgrywała trzy krótkie role (Kusy, Ten, co groble rwie, Zjawa).

nr 24 (polską dziewczynką i ukraińskim chłopcem), którzy dołączali do niej w jednej ze scen. Wymagało to posługiwania się odpowiednią polszczyzną i kooperacji w terenie, w sytuacjach nie do przewidzenia. Stroje baśniowe i dekoracje zostały wykonane własnoręcznie przez studentki kierunku produkcja teatralna i organizacja widowisk oraz członkinie KNG, gromadzono też zasoby domowe. Stroje ludowe zostały wypożyczone ze zbiorów Akademickiego Zespołu Pieśni i Tańca Uniwersytetu Łódzkiego „Kujon”. Przygotowano również program, opisujący poszczególne akty sztuki, przybliżający sylwetkę Łesi Ukrainki, wymieniający uczestników, w tym obsadę, przytaczający opinie uczestników projektu. W ramach promocji wydarzenia nagrany został film zachęcający do przybycia na wydarzenie, zaś sam spektakl został zarejestrowany i dzięki uprzejmości pracowników Biura Promocji i Komunikacji WF jest dziś dostępny w mediach społecznościowych WF<sup>14</sup>.

Premiera miała miejsce 22 czerwca 2023 roku w największej auli WF, a na widowni zasiadało wielu znamienitych gości (m.in. władze Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii, liczni wykładowcy całego WF, pracownicy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, studenci wielu kierunków, a także – co najważniejsze – bliscy uczestników projektu, którzy na ten spektakl przyjechali niekiedy specjalnie z Ukrainy). Po zakończeniu przedstawienia owacje na stojąco i liczne gratulacje przekonywały, że warto było podjąć cały trud<sup>15</sup>. Miłym akcentem była również pozytywna recenzja na stronie Fundacji Plaster Łódzki, której nikt się nawet nie spodziewał<sup>16</sup>.

#### 4. PRZEBIEG I WYNIKI BADANIA

We wrześniu 2023 roku do wszystkich uczestników projektu została skierowana ankieta, sprawdzająca opinię na temat przedsięwzięcia (formularze google). Jedną wersję wysłano do studentów obcokrajowców (osiemnaścioro Ukraińców, jedna Wietnamka – ankieta nr 1), drugą zaś do zaangażowanych w projekt wykładowców i polskich studentów (siedemnaście osób, ankieta nr 2). Głównym celem była ewaluacja projektu (od powodów uczestnictwa w projekcie po korzyści, jakie przyniósł). Mając na uwadze wszystkie trudne i wyzwaniowe sytuacje<sup>17</sup>, które miały miejsce w trakcie przygotowań, przyjrano się

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kjwMqmuMkc8>

<sup>15</sup> W tym pytania, kiedy kolejne spektakle i czy grupa rusza w tournée po Polsce i Europie.

<sup>16</sup> <https://plasterlodzki.pl/piesn-lasu-lesi-ukrainki-z-wydzialu-filologicznego-ul-recenzja/>

<sup>17</sup> Por. doświadczenia Piotra Horbatowskiego z prowadzenia zajęć teatralnych ze studentami chińskimi (2021).

wpływowi wydarzenia na poszczególne grupy osób. Założono, że projekt przyczynił się do szeroko pojętego rozwoju wszystkich jego uczestników, a jednak za pomocą techniki typowej dla badań społecznych próbowano ustalić, jakiego rodzaju był to rozwój. Formularz zawierał przede wszystkim pytania otwarte, chociaż jedno uwzględniało skalę siedmiopunktową. Zebrane za jego pomocą odpowiedzi zostały następnie przeanalizowane, a poniżej przedstawione są wnioski.

## WYNIKI ANKIETY NR 1

Spośród dziewiętnastorga studentów studiów polskich z językiem angielskim, którzy zaangażowani byli w projekt, w badaniu wzięło udział 10 osób, z czego dziewięcioro to byli aktorzy, a jedna pełniła funkcję projektantki (należy nadmienić, że część osób nie wróciła na kolejny semestr do Polski lub też przeniosła się na inne studia, np. medyczne). Na pytanie o to, czy kiedykolwiek brali udział w podobnym przedsięwzięciu 5 osób odpowiedziało przecząco, jedna nie udzieliła odpowiedzi, trzy napisały, że wystawiały spektakle w szkole, a jedna wspomniała o występach na uniwersytecie w Ukrainie.

Interesujące zdawało się sprawdzenie, dlaczego studenci zaangażowali się w projekt spektaklu, skoro było to działanie dodatkowe, pozalekcyjne, wymagało od nich czasu i niemałego poświęcenia (wiele się teraz dyskutuje o zaniku motywacji wśród młodych ludzi do realizacji czegokolwiek ponad to, co jest konieczne). W tabeli prezentuje się wybrane fragmenty wypowiedzi<sup>18</sup>:

Tabela 1. Powody wzięcia udziału w projekcie

Wątki tematyczne	Wypowiedzi studentów studiów polskich z językiem angielskim
Potrzeba promowania ukraińskiej kultury	„Chciało mi się zaprezentować kawałek ukraińskiej kultury w taki sposób”. „To ekscytujące grać w sztuce. Zwłaszcza w sztuce naszej ukraińskiej pisarki. Pokazać jej twórczość w Polsce, przybliżyć Polakom naszą kulturę”. „Żeby podzielić się własną kulturą z Państwem.” „Żeby zaprezentować kulturę swego kraju.” „To dotyczy ich tożsamości narodowej, kulturowej, którą w czasie wojny i kryzysu należy zadbać”.

<sup>18</sup> Niektóre z wypowiedzi były bardzo długie, dlatego w tabelach umieszcza się tylko najciekawsze fragmenty, ukazujące różnorodność zbioru. Zapis wszystkich wypowiedzi Polaków i Ukraińców jest oryginalny.

Potrzeba rozwoju	„Chciałam rozwijać nowe umiejętności, spróbować czegoś nowego. Nie mam dość czasu na regularne pozalekcyjne zajęcia, a tu akurat na uniwersytecie z kolegami i wykładowcami miałam okazję zrobić jakiś projekt. Mieliśmy plan i cel, a gdy rozumiesz czego chcesz i jak to ma wyglądać, to jest łatwiej pracować i masz dość motywacji”. „Bo to dla mnie było ciekawe i nowe doświadczenie, zrobić coś zwykłego dla mnie, ale w języku polskim”. „Chciałam poznać dla siebie coś nowego i poznać się z nowymi ludźmi” „I po prostu uwielbiam grać na scenie, to mnie inspiruje i uszczęśliwia”.
Potrzeba zabawy	„Najpierw pomysł zrobić spektakl wydawał mi się taką niewinną zabawą, która jednak później przerosła w nieco bardziej poważne”.
Potrzeba integracji	„Byłam prawie na każdej próbie, bo tam byli moi koledzy z grupy, z którymi fajnie spędzałam czas i mieliśmy wspólny cel”. „Chciałam poznać dla siebie coś nowego i poznać się z nowymi ludźmi” „Ale bardziej motywowały mnie więz z ludźmi i chęć pomagania kolegom, koleżankom z Ukrainy zrealizować sztukę ich kultury.”

Źródło: opracowanie własne

Powody były różne, ich dokładniejsza analiza pozwoliłaby na jeszcze większe ich zróżnicowanie, jednak ważne wydaje się to, że wyraźne zarysowują się trzy motywy. Pierwszy dotyczy potrzeby krzewienia ukraińskiej kultury. Jest istotny szczególnie w kontekście politycznym, w prywatnych rozmowach ze studentami często słychać głosy o konieczności zachowywania języka i kultury, trzymania się ukraińskich tradycji, które są od dawna – ale teraz silniej – zagrożone (na problem uwagę zwraca także wietnamska studentka). Z drugiej strony uwidacznia się rozwój poza standardowym programem studiów – zarówno ten osobisty, dotyczący kompetencji językowych, jak i w zakresie pasji. Trzecią grupę stanowi potrzeba integracji: poznawania innych, współpracy i jednoczenia się.

Następnie poproszono o ocenę projektu w kontekście ewentualnych korzyści.

Tabela 2. Korzyści z realizacji projektu

Wątki tematyczne	Wypowiedzi studentów studiów polskich z językiem angielskim
Rozwój osobisty	„Jest to równie interesujące dla publiczności, jak i dla tych, którzy grali na scenie. Stworzyliśmy całą grę z niczego. Z dekoracjami, piosenkami i całą historią miłości. Każdy, kto grał lub pomagał w tworzeniu projektu, włożył w niego część swojej duszy. Osobiście zmieniłam swoją Rusałkę, aby pasowała do mnie. Moja Rusałka, choć napisana w ubiegłym wieku, została pokazana w nowy sposób. Widzowie mogli zobaczyć w niej coś więcej niż tylko wariatkę, która głośno się śmieje i chce zabijać. Jest głęboko smutna i nieszczęśliwa. Zawsze chciała kochać i być kochaną. Jest obok ojca, który jej nie rozumie i nie wspiera. I któremu musi być posłuszna.

Tabela 2. (cd.)

Rozwój osobisty (cd.)	<p>Z takim temperamentem jak jego, też bym oszalała 😊 Niektórzy aktorzy po mojej ostatniej scenie z Mawką podeszli i powiedzieli, że to jedna z ich ulubionych scen. W końcu ukazuje obie dziewczyny nie jako nie-samowite istoty ale jako kobiety, których dusze zostały zranione i nadal cierpią. Każdy z nas grających w spektaklu zmógł się wykazać. To nigdy się nie marnuje” „Rozwój osobisty: miałam okazję pracować w zespole, proponować swoje idee, dzielić się swoimi uczuciami i myślami z innymi. Spróbowałam czegoś nowego, miałam unikalne doświadczenie, jakiego nie miałabym, gdyby nie uniwersytet.”</p> <p>„Mnie się wydaje, że ten projekt pomógł mi zrozumieć czym jest odpowiedzialność, praca w różnorodnym zespole, wsparcie innych i odporność na stres.”</p> <p>„Zmogłam zobaczyć od początku jak się realizuje taki projekt, co dla niego potrzeba, jak rozdzielać obowiązki i na jakie niepozorne, ale bardzo ważne aspekty zwracać uwagę.”</p>
Rozwój językowy	<p>„pomógł doskonalić umiejętności języka polskiego”</p> <p>„Nasz projekt pomógł mi rozszerzyć moje możliwości w mówieniu i wyrażaniu różnych myśli.”</p> <p>„uważam że projekt pomógł polepszyć nawyki językowe”</p>
Rozwój społeczny	<p>„Powiększa się zaufanie do ludzi, którzy docenili to, co pokazaliśmy.”</p> <p>„Dzięki temu spektaklu zmogłam poznać nowych ludzi np dziewczyny z koła glottodydaktyków.”</p> <p>„Przyniósł nowe doświadczenia i przyjaciół”</p> <p>„(...) nawyczki pracy w zespole”</p>
Rozwój emocjonalny	<p>„Czujesz, że jesteś ważny i podnosi się samoocena.”</p> <p>„Przyjemnie spędzony czas: miła atmosfera, panująca podczas prób i samego wystąpienia. Wspomnienia z życia studentskiego, które zostaną ze mną na zawsze.”</p> <p>„Myślę, że najważniejszy jest dla ukraińskich studentów, ich doświadczenia, uczucia, rozładowanie napiętych emocji, znajdowanie chwili twórczych i zabawnych.”</p>
Prezentacja kultury	<p>„Prezentacja swojej kultury: możliwość pokazać całej społeczności uniwersyteckiej część swojej kultury, która jest ważna i szanowana przez każdego Ukraińca.”</p> <p>„Projekt pozwolił podzielić się ukraińską kulturą”</p> <p>„Korzyści przynosił także społeczności uniwersyteckiej, żebyśmy jako studenci i wykładowcy mogli poznać sztukę ukraińską. To wpływa pozytywnie na wizerunek uniwersytetu.”</p>

Źródło: opracowanie własne

W wypowiedziach najwięcej odniesień można odnaleźć do szeroko pojętego wewnętrznego rozwoju – zarówno tego osobistego, społecznego,

językowego, jak i emocjonalnego. Odrębną kategorię tworzy korzyść rozumiana jako możliwość krzewienia wiedzy o kulturze, zaprezentowania siebie i swojej tożsamości. Przy okazji tego pytania studenci dodawali często konkretną ocenę projektu, np.: „Bardzo dobrze”, „10000/10 to była fantastyczna decyzja zorganizować coś takiego na wydziale”, „Oceniam bardzo pozytywnie.”, „Rezultat końcowy bardzo mi się spodobał, nie oczekiwałam, że tak dużo ludzi przyjdzie”.

Kolejne pytanie miało na celu potwierdzenie założonej przed ankietą hipotezy, która uwidoczniła się naturalnie we wcześniejszych odpowiedziach: *Czy udział w projekcie przyczynił się do integracji z pozostałymi studentami? Jeśli tak, to w jaki sposób?*

Tabela 3. Integracja uczestników projektu

Wątki tematyczne	Wypowiedzi studentów studiów polskich z językiem angielskim
Integracja studentów ukraińskich	<p>„Tak. Poznałam kolegów i koleżanki ze strony ich talentu artystycznej. Czułam się wzruszona, jak byli pocieszeni i wzruszeni swoim rezultatem starań i nadziei.”</p> <p>„Znaleźliśmy wspólny język. Były konflikty i zabawne momenty. Podczas prób żyłam. Żyłam życiem studenckim. Najpierw zajęcia, potem próby. Każdy ma swoje życie osobiste, musieliśmy to połączyć. Noszenie ze sobą jedzenia, dzielenie się nim i pomaganie sobie nawzajem. Zdecydowanie zbliżyliśmy się do siebie ❤️”</p> <p>„Zdecydowanie tak. Zaczęło się od tego, że omawialiśmy w grupie co można by było pokazać. Komunikowaliśmy ze sobą. Dalej poznaliśmy studentów z pierwszego roku, których dotąd nie znaleźliśmy. Omawialiśmy widzenie tego projektu i każdej roli i sceny osobno. Szukaliśmy razem strojów.”</p> <p>„Tak, w jakiś moment prawie zapomniałam że studiujemy razem i nie jesteśmy prawdziwymi aktorami :). Uważam, że wpłynął na nas czas, spędzony wspólnie, i to, że byliśmy zjednoczeni czymś bardzo trudnym i ciekawym, potrzebującym dodatkowego zaangażowania.”</p> <p>„Tak, bardziej się poznałam ze swoimi kolegami z grupy, a tak że z grupy z pierwszego roku.”</p> <p>„każdy z nas musiał trochę przejść przez siebie i wyjść ze swojej strefy komfortu. to nas połączyło”</p>
Integracja studentów ukraińskich z polskimi studentami	<p>„Też bardziej się zbliżałam do polskich koleżanek.”</p> <p>„Poznałam dziewczyny z koła naukowego i z produkcji teatralnej.”</p> <p>„Ogólnie to potrzebny jest kontakt z ludźmi przy takiej okazji dla osoby czującej się obca w tym kraju, bo wtedy cudzoziemiec czuje się zintegrowany, bardziej pewny siebie.”</p>

Źródło: opracowanie własne

Cieszy fakt, że za rezultat projektu uznać można wewnętrzną integrację studentów wszystkich grup. Nie jest to wcale częste – z reguły studenci zamykają się nie tylko na inne roczniki, ale i na inne grupy zajęciowe. Ponadto jako



kadra odnotowywaliśmy jeszcze dodatkowe bariery w porozumiewaniu się – otóż sytuacja polityczna Ukrainy prowadziła do mniejszych i większych konfliktów. Warto dodać, że podczas prób, *gros* studentów reagowało emocjonalnie lub nawet agresywnie, gdy ktoś nagle zaczynał mówić po rosyjsku. Zdarzyło się nawet, że kilka osób nagle opuściło spotkanie lub też odmówiło współpracy. W tak skomplikowanej sytuacji wszelkie próby integrowania środowiska i rozwiązywania konfliktów uznaje się za cenne. Co ciekawe, pytanie to w założeniu miało odnosić się wyłącznie do studentów ukraińskich. Przytoczone odpowiedzi pokazują jednak, że integracja zauważona została również na linii studenci cudzoziemscy – studenci polscy. Tej relacji dotyczył kolejny punkt formularza: *Czy udział w projekcie przyczynił się do integracji z Polakami (wspierającymi studentkami z Koła Naukowego Glottodydaktyków, studentkami teatrologii, wykładowcami, a może innymi osobami)? Jeśli tak, to w jaki sposób?*

Tabela 4. Integracja z Polakami

Wątki tematyczne	Wypowiedzi studentów studiów polskich z językiem angielskim
Integracja z polskimi studentami	<p>„Dziewczyny z Koła cały czas pomagały nam na próbach. Ćwiczyliśmy z nimi wymowę, akcent, widzenie scen w ogóle. One pomagały nam szukać stroje, cały czas byliśmy ze sobą w kontakcie.”</p> <p>„Tak, np dziewczyny z koła wspierały nas przez cały czas przygotowywania się do spektaklu. Pomagały ćwiczyć wymowę, z jakimi emocjami lepiej powiedzieć zdania, jak można się poruszać, jak mogą wyglądać stroje.”</p> <p>„Tak, zdecydowanie tak. Razem zajmowaliśmy się rzeczami logistycznymi, międzyczasie rozmawialiśmy na różne tematy całkiem zabawne.”</p> <p>„Zaprzyjaźniliśmy się ze studentkami z Koła Naukowego. Świetnie było ich poznać. Uczyły mnie jak poprawnie wymawiać słowa po polsku :)”</p> <p>„Tak, współpraca z dziewczynami z koła była ciekawa. Jestem zachwycona tym, że one poświęciły swój czas na to wszystko i były tak zainteresowane, szczerze starały się pomóc.”</p> <p>„Tak, pomagały nam na próbach, w wyszukiwaniu strojów i stworzeniu dekoracji.”</p> <p>„Dziewczyny z teatrologii pomagały z realizacją strojów.”</p>
Integracja z wykładowcami	<p>„Pani Doktor też cały czas nas wspierała i koordynowała naszą pracę. Mogliśmy się do niej zwrócić w razie jakichkolwiek problemów. Mogliśmy Pani zaufać na temat jakiegokolwiek sprawy i podzielić się swoimi uczuciami.”</p> <p>„Miło było rozmawiać z wykładowcami nie tylko na tematy związane z zajęciami, poznać ich jak zwykłych ludzi :)”</p>

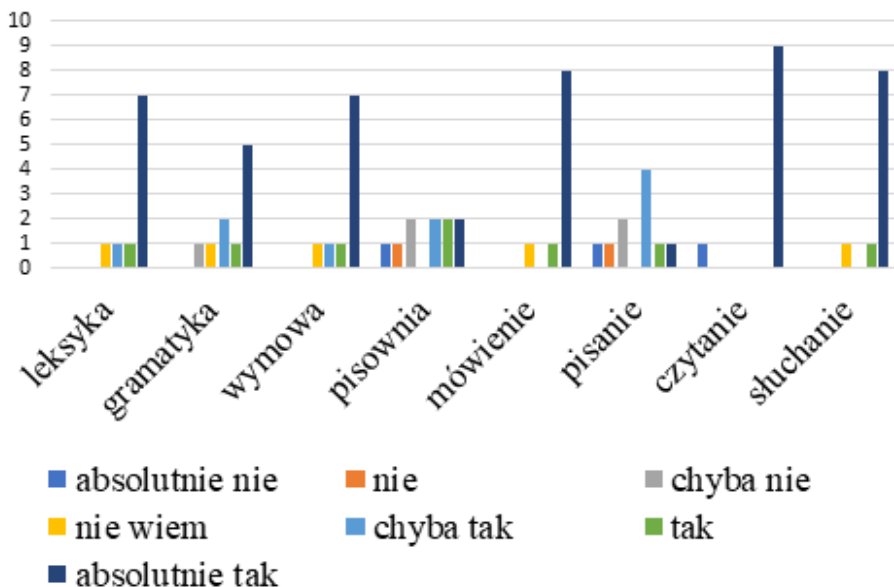
Źródło: opracowanie własne

Szczególnie ważne są tu wątki kooperacyjne: doskonalenie poprawnej wymowy, wspólne poszukiwanie strojów czy robienie dekoracji. Warty odnotowania jest jeden komentarz negatywny, choć jak się zdaje wynika to

z niezrozumienia pytania: „z polakami chyba nie za bardzo. jednak mamy kontakty wspierających osób i możemy się zawsze skontaktować”.

Kolejnym założeniem był rozwój językowy studentów z Ukrainy. Warto przypomnieć, że były to dla nich początki regularnego kontaktu z językiem polskim. Tym razem pytanie otwarte zastąpiono 7-stopniową skalą, która miała pozwolić na szybkie i jednoznaczne ustosunkowanie się do stwierdzenia: *Udział w projekcie wpłynął na moje umiejętności w zakresie posługiwania się językiem polskim*. Pytano w odniesieniu do słownictwa, gramatyki, wymowy, pisowni, mówienia, pisania, czytania i słuchania, a więc zarówno podsystemów, jak i sprawności językowych. Skala przedstawiała się następująco: 1 – absolutnie nie, 2 – nie, 3 – chyba nie, 4 – nie wiem, 5 – chyba tak, 6 – tak, 7 – absolutnie tak.

Wykres 1. Opinia studentów na temat rozwoju językowego



Źródło: opracowanie własne

Z punktu widzenia studentów projekt nie przyczynił się specjalnie do rozwoju pisania i pisowni. Jest to uzasadniona opinia, bowiem rozwijających je zadań było niewiele (notatki, komentarze na marginesach sztuki, pojedyncze uwagi odnośnie do zasad ortograficznych sprzed lat – *à propos* pytań o zapis w sztuce). Zauważony został jednak przyrost kompetencji w zakresie pozostałych podsystemów, a także innych działań językowych. Interesujące byłoby porównanie wyników sprzed rozpoczęcia prac projektowych z wynikami po nich – w każdej poszczególniej kategorii i zestawienie ich z analogicznymi wśród

studentów, którzy nie brali udziału w projekcie. Takie badanie mogłoby pokusić się o wyciągnięcie wniosków co do rzeczywistego wzrostu umiejętności. Nie jest to jednak ambicją niniejszego tekstu. Tym pytaniem chciano jedynie ustalić, czy sami studenci mają określone poczucie sukcesu i czy wiążą je z tym wielotygodniowym poszerzaniem kompetencji.

Ostatecznie pojawiło się też szczegółowe pytanie dotyczące propagowania ukraińskiej kultury: *Czy wystawiając sztukę, czuli się Państwo ambasadorami kultury ukraińskiej i języka ukraińskiego?* Większość osób z różną interpunkcją napisała: „Zdecydowanie tak!”. Na uwagę zasługują dwa dłuższe komentarze: „Dziewczyny śpiewały piosenki po ukraińsku. Jeśli nadal będziemy organizować takie występy, chciałabym, aby nadal śpiewały po ukraińsku. Mimo że graliśmy po polsku, pokazaliśmy całą historię związaną z naszą kulturą. Tak, czułam, że dzielimy się czymś rodzimym. Zwłaszcza walka między Mamą i Kyliną podczas piosenki. To było naprawdę domowe.”; „Tak! To był dla mnie wielki zaszczyt — pokazać Polakom klasyczną ukraińską sztukę. Pamiętam jak po tym wszystkim, kiedy na scenę do nas wyszli nasi wykładowcy, [jeden z nich<sup>19</sup>] poprosił rzucić mu więcej podobnych ukraińskich lektur. Wtedy zrozumiałam prawdziwą cenność tego na co poświęciłam tak dużo czasu.”

Respondentom pozostawiono też możliwość dodania komentarza. Z opcji skorzystały dwie osoby – jedna stwierdziła, że rozwinęła swoją „cierpliwość 😊”, a druga dodała: „Niektóre wersy ciągle kręcą mi się w głowie :). Myślę, że uczenie się czegoś na pamięć jest dość dobrą metodą glottodydaktyczną”.

## WYNIKI ANKIETY NR 2

Ankiety uzyskano od dziewięciu zaangażowanych pracowników i polskich studentów WF: 4 wykładowczyń, 3 studentek filologii polskiej oraz 2 studentek produkcji teatralnej i organizacji widowisk. Ze względu na zbieżne wątki nie rozdziela się odpowiedzi studentów od odpowiedzi wykładowców. Na pytanie, czy kiedyś wcześniej brali udział w podobnym przedsięwzięciu 6 osób odpowiedziało negatywnie, a dwie następująco: „Tak, brałam udział w organizacji innych spektakli na mniejszą skalę oraz pomagałam przy organizacji innych wydarzeń miejskich (np. Dzień dziecka na Abramce)”; „Tak, w liceum i gimnazjum na podobnych przedstawieniach”. Podobnie jak poprzednio badanie rozpoczęto od pytania o powody wzięcia udziału w projekcie.

<sup>19</sup> Ze względu na zachowanie anonimowości fragment został zastąpiony komentarzem.

Tabela 5. Powody wzięcia udziału w projekcie

Wątki tematyczne	Wypowiedzi wykładowców i polskich studentów
Potrzeba promowania ukraińskiej kultury	„Mój udział jest dość skromny, ale to było ważne dla mnie – wspierać cały zespół, gdyż jestem Ukrainką i zależy mi na promowaniu kultury ukraińskiej.” „Zaangażowałam się w projekt, ponieważ podobała mi się idea inicjatywy, czyli promocja sztuki ukraińskiej, konkretnie dzieł Lesi Ukrainki”
Potrzeba rozwoju	„Zaangażowałam się w projekt, ponieważ była to ciekawa inicjatywa pozwalająca rozwinąć umiejętności glottodydaktyczne.” „Ponieważ lubię angażować się w działalności, szczególnie w takie, które zawierają motywy artystyczne. Ponad to uważam, że jest to bardzo rozwijające i pogłębiające relacje z innymi uczestnikami.” „chciałam w praktyczny sposób wykorzystać nabyte w ciągu roku akademickiego umiejętności” „Bardzo zainteresował mnie pomysł spektaklu, uwielbiam też teatr oraz lubię wykonywać artystyczne przedsięwzięcia.”
Potrzeba integracji	„Z uwagi na moc integrującą studentów, a także studentów i wykładowców. Koło Naukowe, w którym działam, było w projekt zaangażowane, a poza tym pomysł był kreatywny, więc czemu miałabym nie wziąć udziału?” „ze względu na sympatię wobec osób zaangażowanych w spektakl”

Źródło: opracowanie własne

Jedna osoba udzieliła odpowiedzi niewpisującej się we wzorzec: „Ponieważ była taka potrzeba. Moje zaangażowanie było jednorazowe”. Interesujące jest jednak to, że powody, na które powoływali się respondenci, były w zasadzie analogiczne do tych, o których pisali studenci z Ukrainy. Kontynuując schemat, poproszono o ocenę projektu ze względu na osiągnięte korzyści osobiste.

Tabela 6. Osobiste korzyści z realizacji projektu

Wątki tematyczne	Wypowiedzi wykładowców i polskich studentów
Rozwój osobisty	„Zdobyłam nowe doświadczenia”
Rozwój społeczny	„Jestem zadowolona ze swojej pracy oraz wiele nauczyłam się o pracy w grupie i koordynacji harmonogramów osób, które pracują w bardzo odmiennych godzinach.” „pogłębiłam więzi ze studentami i wykładowcami”
Zapoznanie się z ukraińską kulturą	„Mogliśmy poznać namiastkę ukraińskiej kultury.” „Projekt wyszedł absolutnie pięknie i z pewnością przyczynił się do zainteresowania wystawionym dramatem jak i innymi dziełami słowiańskimi.”

Tabela 6. (cd.)

Bliższe poznanie studentów	„Byłam zafascynowana artystycznymi umiejętnościami studentów, które trudno byłoby poznać w ramach zajęć. Czułam wielką radość obserwując ich zaangażowanie i dumę.”
Rozwój językowy studentów	„Projekt urozmaicił proces dydaktyczny, pomógł studentom zanurzyć się w języku. Podczas uwspółcześniania tekstu pozwolił dostrzec różnice pomiędzy starymi polskimi słowami a nowymi, tym samym zobaczyć, że niektóre z polskich słów, których już się dzisiaj nie używa, funkcjonują w języku ukraińskim.”
Wsparcie emocjonalne studentów	„Miałam też poczucie, że jest to forma wspierania studentów w sytuacji wojny i emigracji, a uważam, że takie wsparcie jest bardzo ważne i chcę go w miarę swoich możliwości udzielać.”
Promocja kierunku, KNG	„Dodatkowo sztuka pomogła rozpowszechnić istnienie kierunku studiów polskich z językiem angielskim. Była to również dobra promocja KNG.” Wzrost integracji w grupie studentów, możliwość zaprezentowania licznych talentów.

Źródło: opracowanie własne

Odpowiedzi respondentów budują trzy kategorie: dotyczą ich samych (rozwój osobisty, społeczny, poznanie kultury ukraińskiej, poznanie talentów studentów z Ukrainy), studentów z Ukrainy (ich rozwój językowy, udzielenie im wsparcia), a także promocji WF, w szczególności Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii, który uruchomił kierunek oraz Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, wraz z działającym przy nim Kołem. Dodatkowo pojawiły się komentarze: „projekt oceniam celująco / bardzo pozytywnie / pozytywnie”, „Uważam, że korzyści płynące z realizacji projektu, trudno jest przecenić”, „Projekt został zrealizowany na bardzo wysokim poziomie”. Kolejne pytania szczegółowe poszerzały wgląd w opinie o integracji: *Czy udział w projekcie przyczynił się do integracji z pozostałymi wykładowcami / studentkami (z Koła / z kierunku)?*

Tabela 7. Integracja uczestników projektu

Wątki tematyczne	Wypowiedzi wykładowców i polskich studentów
Integracja ukraińskich studentów	„Na pewno! To wspólne dzieło zjednoczyło prawie wszystkich studentów kierunku, nawet tych, którzy byli tylko widzami. Dało się poczuć, że oni szczerze kibicują aktorom i całemu zespołowi”
Integracja ukraińskich studentów z wykładowcami	„Tak. Szczerze zainteresowanie sztuką ukraińską przez wykładowców i pracowników uczelni moim zdaniem sprzyjało temu, że studenci ukraińscy czuli się naturalnie i rozumieli swoją rolę w tym przedsięwzięciu, czuli przyjaźń i miłość środowiska, w którym się okazali.”

Integracja polskich studentów	<p>„Robiąc zakupy i przygotowując dekoracje ze studentkami z teatrologii, mogłam dowiedzieć się sporo o tym kierunku.”</p> <p>„W moim przypadku udział w projekcie pozwolił na integrację z wykładowcami i studentami z poza kierunku”</p> <p>„Uważam, że tak. Wspólne projekty zawsze potrafią zacieśnić więzy między ludźmi. Było dużo zabawy i śmiechu nawet podczas sprzątania ze sceny (bo do koła należą sami fajni ludzie ;)”</p> <p>„Pomógł mi zintegrować się z innymi osobami z mojego kierunku.”</p> <p>Tak. Przedsięwzięcie wymagało podziału obowiązków, więc komunikacja była kluczowa.</p>
Integracja polskich studentów z wykładowcami	<p>„Projekt przyczynił się do integracji z wykładowcami i studentkami. Mogłam mniej formalnie porozmawiać z wykładowcami, obserwować praktyczne wykorzystanie wiedzy, którą przekazują na zajęciach.”</p> <p>„W moim przypadku udział w projekcie pozwolił na integrację z wykładowcami i studentami z poza kierunku”</p> <p>„Z pewnością, np. poprzez konieczność współpracy niezależnie od pozycji na uczelni (wykładowca – student).”</p> <p>Tak, sposób komunikacji jest znacznie bardziej otwarty i towarzyszy mu większa śmiałość.</p>
Integracja studentów polskich i ukraińskich	<p>„Projekt przyczynił się do integracji z Ukraińcami. Spędzając ze sobą tyle godzin mogliśmy się wzajemnie poznać. Dowiedziałam się sporo o ich kulturze, zainteresowaniach czy życiu jakie wiedli na Ukrainie.”</p> <p>„Myślę, że tak, mogliśmy spędzić ze sobą więcej czasu, porozmawiać i dowiedzieć się od nich ciekawych rzeczy na temat chociażby samej sztuki, ale i ich samych”</p>

Źródło: opracowanie własne

Analizując rodzaje integracji, które udało się wyłonić z wypowiedzi, można zauważyć wzajemne powiązania we wszystkich kierunkach. Każda z trzech grup doświadczyła jakiegoś rodzaju współpracy z pozostałymi dwiema. Jedna z opinii wyłamywała się ze schematu, jednak w bardzo pozytywny sposób: „My już jesteśmy zintegrowani :) miło było spędzić razem czas”, inna dawała nadzieję na szczerą chęć: „Mi niestety nie udało się zintegrować z osobami występującymi, ponieważ nie spędziłam z nimi wystarczająco dużo czasu”. Chcąc pogłębić wnioski, osobno zadano pytanie o spostrzeżenia, w jaki sposób projekt wpłynął na studentów z Ukrainy?

Tabela 8. Wpływ projektu na ukraińskich studentów

Wątki tematyczne	Wypowiedzi wykładowców i polskich studentów
Rozwój językowy	„Oprócz tego w trakcie przygotowania przedstawienia uczestnicy bardzo rozwinęli swoje umiejętności w języku polskim.”

Tabela 8. (cd.)

Rozwój językowy (cd.)	<p>„Społecznie na pewno się zbliżyli do siebie, polepszyli słownictwo i, co ważne, nabrali większej pewności siebie. Grali przed salą pełną Polaków (w tym wykładowców), co nie mogło być łatwym zadaniem. Takie wyjście ze strefy komfortu mogło sprawić, że interakcje z innymi rodzimymi użytkownikami języka polskiego stały się dla nich łatwiejsze.”</p> <p>„Projekt poprawił umiejętności językowe studentów z Ukrainy.”</p> <p>„Osobiście nie miałam szansy tego zaobserwować, ale myślę, że studenci mieli szansę na aktywne ćwiczenie umiejętności z języka polskiego w praktyce, co na pewno było pomocne”</p> <p>„Pomógł im pewnie z treścią mówienia w języku polskim przed większą liczbą osób.”</p>
Wsparcie emocjonalne, integracja	<p>„Wszelako wpłynął, i to bardzo pozytywnie! Najważniejsze moim zdaniem jest to, że studenci czuli się potrzebni i robili coś, co jest ważne dla ich kraju w czasach wojny.”</p> <p>„Myślę, że możliwość wystawienia sztuki ukraińskiej dała im dużo szczęścia i powodów do dumy. Mogli poczuć się lepiej w naszym kraju.”</p> <p>„Dodatkowo chociaż przez chwilę mogli poczuć się jak w domu.”</p> <p>„Myślę, że mogli poczuć się docenieni, że w pełni oddaliśmy im głos tworząc przedstawienie o dramacie z Ukrainy, a przy okazji mogli zaprezentować swoje umiejętności”</p> <p>„Mam nadzieję, że pozwolił się im przekonać, że są dla nas ważni, że ich widzimy, że podziwiamy ich talenty, że Uniwersytet jest przestrzenią, w której mogą rozwijać swoją dwukulturowość, nie tylko uczyć się polskiej kultury”</p> <p>„Pozwolił im silniej zaistnieć w społeczności akademickiej.”</p> <p>„Na pewno udział w projekcie ich do siebie zbliżył.”</p>

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z tabeli obserwowano przede wszystkim rozwój o charakterze językowym i społecznym, co umacnia poprzednio zebrane wnioski. Na końcu badania zadano przewrotne pytania, odnoszące się do niecodzienności projektu w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego: *Czy czuli się Państwo ambasadorami kultury polskiej i języka polskiego (mimo iż była to sztuka ukraińska)? A może właśnie czuli Państwo, że dokładają cegiełkę do propagowania ukraińskiej kultury?* Była to próba skonfrontowania krytyki doboru sztuki ukraińskiej zamiast polskiej z ostatecznym rezultatem tego działania.

Tabela 9. Promocja kultur i języków

Wątki tematyczne	Wypowiedzi wykładowców i polskich studentów
Promocja kultury ukraińskiej i języka ukraińskiego	<p>„Bez wątpienia czułam się jako ambasador kultury i literatury ukraińskiej! Jestem szczęśliwa i dumna z tego, że udało się przybliżyć odbiorcom polskim dzieło naprawdę genialnej pisarki ukraińskiej – prawdziwej Europejki. Mam nadzieję, że odbiorcom się spodobało =)”</p> <p>„Raczej nie czułam się ambasadorką kultury polskiej, ale Polką zanurzoną w rzeczywistość Ukraińską. Myślę, że oprócz aspektu językowego w sztuce było mało polskości. Niewątpliwie czułam, że dokładałam cegiełkę do propagowania ukraińskiej kultury.”</p> <p>„Osobiście miałam nadzieje, że kultura ukraińska, która w przeszłości była często utożsamiana lub wchłaniana przez szeroko rozumiana kulturę rosyjską czy wschodnią, miała swoje „5 minut”. Mam też nadzieje, że to wydarzenie miało swój wpływ na uświadamianie o autonomizacji kultury i sztuki ukraińskiej i jej promocje”</p> <p>„Dla mnie to była przede wszystkim promocja ukraińskiej kultury, nawet wobec mnie samej, bo nie znałam wcześniej w ogóle ukraińskiej literatury ani teatru.”</p>
Promocja kultury polskiej i języka polskiego	<p>„Ambasadorem kultury polskiej mogłam się poczuć, gdy ćwiczyłam ze studentami z Ukrainy ich rolę.”</p>
Przenikanie się promocji obu kultur i języków	<p>„Bardziej czułam, że dokładałam cegiełkę do propagowania ukraińskiej kultury, ale niewykluczając polskiej :)”</p> <p>„Tak, po części czułam się ambasadorką polskiej kultury, ale czuła też, że pokazujemy pewną stronę kultury ukraińskiej.”</p> <p>„Czułam, że poznawanie kultury ukraińskiej wpływa na rozwój świadomości na temat polskiej kultury.”</p>

Źródło: opracowanie własne

Co oczywiste, zdecydowana większość odpowiedzi odnosiła się do promocji kultury ukraińskiej, niemniej zawsze w pozytywny sposób. Cztery respondentki dodały jednak aspekt polskości – szczególnie ważne jest wykazanie, że wartością przedsięwzięcia było przenikanie się obu przestrzeni kulturowo-językowych i (wzajemny) rozwój kompetencji międzykulturowej (zob. Zarzycka 2000).

Na koniec pozostawiono respondentom możliwość dodania komentarzy. Kilka wartych jest przytoczenia: „Takiego rodzaju projekty wynikają ze szczerzej miłości do studentów. To jest ogromna praca dla nauczyciela-organizatora, ale bez wątpienia warta podjęcia. Nauczyłam się przede wszystkim tego, jak można urozmaicać naukę języków, i robić to z ogromnym sukcesem dla wszystkich zaangażowanych.” „Zauważyłam, że bardzo ważne jest nastawienie. Jeśli zbuduje się z kimś serdeczną relację, to nie trzeba szukać wymówek – po prostu chce się działać i pomagać, a jeśli ma się obiekcje, to można je swobodnie



przekazać bez duszenia tego w sobie. Bardzo ważne jest otaczanie się życzliwymi i nieroszczeniowymi ludźmi, którzy się wspierają. Jeśli podchodzi się do czegoś z sercem, to nie może się nie udać.”, „Dzięki projektowi dowiedziałam się, ile czasu zajmuje obcokrajowcom doskonalenie wymowy i nauka tekstów. Przekonałam się, że potrzeba wielkiego zaangażowania, by wystawić sztukę.”, „Nauczyłam się, że praca kolektywna może być bardzo owocna pod względem efektów czy relacji, które podczas niej się nawiązują. Ponadto wiem, że w razie potrzeby trzeba prosić o pomoc i wspólnym działaniem łatwiej rozwiązać problemy”, „Pierwszy raz w życiu obcowała jednocześnie z tekstem dramatu i pracą nad jego wystawieniem. Nauczyłam się dzięki temu uważniej czytać tekst.”, a także: „Że tylko nieco „szalone” projekty mają wartość. :)”. Spontanicznie opisane w tych wypowiedziach korzyści wymykają się powyżej przedstawionym szablonom. Uznaje się to jednakże za wartość i bez wątpienia cenne uzupełnienie wniosków.

## PODSUMOWANIE

Pomimo różnych trudności, na jakie w trakcie organizacji przedsięwzięcia natknęli się uczestnicy projektu, nie można zaprzeczyć, że zakończył się on sukcesem. Jak się okazuje zarówno uczący się języka polskiego jako obcego Ukraińcy, którzy wystawili sztukę, jak i wspomagający ich w tym Polacy – wszyscy odczuli pozytywne wpływy natury poznawczej, międzykulturowej, intelektualnej, społecznej, a nawet emocjonalnej tego wydarzenia. Interesujące jest to, że pozalekcyjna praca metodą projektu w kontekście podejścia działaniowego w Polsce przynosi efekty nie tylko z punktu widzenia samych uczniów, ale także wnosi wiele w życie i warsztat dydaktyczny lektorów oraz młodych adeptów zawodu. Rozmaitość wyzwań, także językowych, rozwój wszystkich działań językowych (z naciskiem na działania mediacyjne), poprawa wymowy, wzrost zainteresowania polską leksyką i gramatyką (ze względu na procesy ewolucyjne języka), ale i wsparcie emocjonalne, a wręcz niekiedy psychologiczne, integracja dużej społeczności – to tylko zarysowane efekty, które na co dzień odczuwają obie strony procesu dydaktycznego.

Warto jednak wspomnieć i o tym, że w ankietach przewijały się rady odnośnie do kolejnych ewentualnych przedsięwzięć. Zwracano uwagę na stabilność terminu spektaklu (tym razem ze względu na stres towarzyszący aktorom zgodzono się na przesunięcie premiery z kwietnia na czerwiec), poszukiwanie sponsorów, szerszej zakrojonej promocji czy po prostu wymaganie obecności na każdej próbie. Było to jednak spontaniczne i oddolne działanie, które rozwijało

się chwilami w sposób improwizowany<sup>20</sup>, bowiem oprócz studentki, która ostatecznie została reżyserem (co trzeba oddać – profesjonalnym), nikt nie miał konkretnych doświadczeń z tak dużymi wydarzeniami. Nie ma jednak wątpliwości, że wspomnienia ze spektaklu pozostaną w sercach wielu ludzi.

Zauważoną przez ankietowanych wartością była też niecodzienna reklama samego kierunku oraz całego Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii UŁ. Niezwykle okazało się również jednoczesne krzewienie polskiej i ukraińskiej kultury, promowanie polskiego i ukraińskiego języka, integrowanie ich przedstawicieli, poprzez poszerzanie wiedzy i inspirowanie z jednej strony codzienną, niewymuszoną współpracą, a z drugiej – zachwycającym widowiskiem.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., 2023, *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 265–282. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.17>
- Bucko D., 2022, *Projekt edukacyjny jako aktywizująca metoda nauczania międzykulturowego*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 153–163.
- Choma-Suwała A., 2021, *Bojarynia Łesi Ukrainki w recepcji Józefa Łobodowskiego*, „Studia polsko-ukraińskie”, t. 8, s. 21–38.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Góralczyk-Mowczan P., 2017, *Letnia szkoła języka polskiego i kultury polskiej w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ – podsumowanie trzech lat doświadczeń*, w: R. Maćkowiak, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 23–29.
- Grochala B., 2023, *Studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim – interwencja kryzysowa czy pomysł na przyszłość?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 43–56. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.03>

---

<sup>20</sup> Ważnym, choć dodatkowym celem, było zagwarantowanie studentom przejęcia inicjatywy i decyzyjności – mające w zamierzeniu przyczynić się do rozwoju autonomii i integracji. Dlatego też m.in. pozwalano zachowywać wybrane (umotywowane, uargumentowane) przestarzałe formy językowe w tekście, jeśli tym samym język sztuki zbliżał się w opinii studentów do oryginału, a po polsku nie zaburzało to zrozumienia. Zapewniano też koncepcyjną swobodę – od sposobu gry i interpretowania roli, po przygotowanie strojów czy dekoracji w taki sposób, by jak najbardziej intencyjnie przybliżyć się do ukraińskich inscenizacji. Przyjęto rolę nauczyciela, który wspomaga i inspirowa, zapewnia zaplecze i interweniuje w razie potrzeby, jednak nie ingeruje w jakość projektu, o ile nie zostanie o to poproszony.

- Horbatowski P., 2021, *Zajęcia teatralne jako forma dialogu międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 341–362.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie: Podręcznik dla szkół wyższych*, Kijów.
- Łobodowski J., 2015, *Przeciw upiorom przeszłości*, Lublin.
- Maliutina N., 2020, *Ukraińska dramaturgia końca XIX i początku XX wieku*, B. Bakuła, A. Matusiak (red. nauk.), Toruń.
- Salęga-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.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Sobol W., 2011, *Recepcja twórczości Lesi Ukrainki w Polsce*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 4, s. 77–92.
- Ukrainka Ł., 1989, *Pieśń lasu*, wybrał i słowem wstępnym opatrzył Florian Nieuważny, Warszawa.
- 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.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 11.
- Zarzycka, G., 2023, *Dzienniki czasu wojny studentów z Ukrainy. Próba memoryzacji świata i siebie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 353–378. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.22>

**Netografia:**

- <https://monitorwolynski.com/pl/news/4810-nowe-tlumaczenie-piesni-lasu> [05.01.2024].
- <https://ossolineum.pl/index.php/lesia-ukrainka/> [05.01.2024].
- <https://plasterlodzi.pl/piesn-lasu-lesi-ukrainki-z-wydzialu-filologicznego-ul-recenzja/> [05.01.2024].
- <https://www.youtube.com/watch?v=kjwMqmuMkc8> [05.01.2024].

*Anna Gałęziowska-Krzystolik<sup>1</sup>, Maria Czempka-Wewióra<sup>2</sup>*



<https://orcid.org/0000-0001-6185-9749>



<https://orcid.org/0000-0001-6677-615X>

## KULTURA WYSOKA NA KURSACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO KILKA UWAG PRAKTYCZNYCH

**Streszczenie:** W praktyce glottodydaktycznej od wielu lat podkreśla się konieczność powiązania nauczania języka z wprowadzaniem elementów kultury danego kraju. Zwraca się szczególną uwagę na zapoznanie słuchaczy z kulturą użytkową, z zachowaniami w różnych kontekstach społecznych, pozwalającymi na sprawne funkcjonowanie w życiu codziennym. Czy jest jednak miejsce na kulturę wysoką na lekcjach języka polskiego jako obcego? Na rozwijanie kompetencji lingwistycznych wraz z wrażliwością literacką czy muzyczną? Artykuł pokazuje przykłady działań dydaktycznych stosowanych na kursach organizowanych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przybliżających cudzoziemcom polską kulturę narodową i dzieje Polski, ukazujące jej bogactwo i różnorodność, stanowiące wyzwanie intelektualne i przeżycie emocjonalne. Autorki prezentują praktyki, które otwierają na inność i stają się spoiwem łączącym ludzi pochodzących z różnych kręgów kulturowych.

**Słowa kluczowe:** kultura wysoka, nauczanie języka polskiego jako obcego, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

### HIGH CULTURE IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES SOME PRACTICAL REMARKS

**Abstract:** In glottodidactic practice, the need to link language teaching with the introduction of elements of the culture of a given country has been emphasized for many years. Particular

<sup>1</sup> [anna.galeziowska-krzystolik@us.edu.pl](mailto:anna.galeziowska-krzystolik@us.edu.pl), Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.

<sup>2</sup> [maria.czempka-wewiora@us.edu.pl](mailto:maria.czempka-wewiora@us.edu.pl), Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.



attention is paid to acquainting students with the culture of utility, with behaviors in various social contexts, allowing for efficient functioning in everyday life. However, is there a place for high culture in Polish as a foreign language classes? To develop linguistic competences along with literary or musical sensitivity? The article shows examples of didactic activities used during courses organized at the School of Polish Language and Culture of the University of Silesia in Katowice, which familiarize foreigners with Polish national culture and the history of Poland, showing its richness and diversity, being an intellectual challenge and an emotional experience. The authors present practices that open to otherness and become a binder connecting people from different cultures.

**Keywords:** high culture, teaching Polish as a foreign language, School of Polish Language and Culture of the University of Silesia in Katowice

Pojęcie *kultura* jest różnie interpretowane przez przedstawicieli różnych dziedzin naukowych. Bywa ona utożsamiana z cywilizacją i z modelami zachowań charakterystycznymi dla danego kręgu kulturowego. Ponieważ stanowi dorobek cywilizacyjny, dziedzictwo danego kraju czy też obszaru oraz przejaw wyznawanych wartości, warto ją wykorzystywać w procesie glottodydaktycznym.

Uczący się języka obcego przyswajają nie tylko nowy system komunikacji, ale otwierają się na świat jego użytkowników i odmienne uwarunkowania socjokulturowe, dowiadują się, jak funkcjonować w obcej do tej pory rzeczywistości<sup>3</sup>. W taki sposób rozwijają kompetencje językową i międzykulturową. W pełni podzielamy pogląd Piotra Garncarka, że „prawdziwa »obcość« języka obcego tkwi bowiem nie w jego strukturach, lecz w zwyczajach, mentalności, logice, rzeczywistości” (za: Kowalewski 2008, s. 174). By przekroczyć tę niewidzialną granicę, należy zagwarantować uczącym się kontakt z treściami kulturowymi.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego istnieje wyraźny podział na kulturę pisaną przez wielkie „k”, a zatem kulturę artystyczną, obejmującą duchowy dorobek cywilizacyjny Polaków, i kulturę dnia codziennego, traktowaną praktycznie i użytkowo. Kulturę wyższą, jak pisze Monika Nawracka:

przez lata utożsamiano (...) z literaturą i sztuką aż do współczesności i różnych związanych z nią fenomenów (w tym globalizacji, kontaktów międzykulturowych i transnarodowych), które doprowadziły do stworzenia używanego dziś w obrębie dydaktyki JO pojęcia kompetencji międzykulturowej, międzykulturowości oraz nierzadko, choć mniej popularnego pojęcia kompetencji transkulturowej oraz transkulturowości.

(Nawracka 2020, s. 198)

---

<sup>3</sup> „[Nauka języków obcych] otwiera umysł, stymuluje lotność umysłu oraz, co naturalne, poszerza horyzonty kulturowe” (Mackiewicz 2012, s. 32, za: Nawracka 2020, s. 139).

Jednym z głównych celów nowoczesnej dydaktyki języków obcych stało się dążenie do rozwijania umiejętności działania w innej kulturze<sup>4</sup> i budowania wzajemnego zrozumienia pomiędzy przedstawicielami różnych nacji. Aby to osiągnąć konieczne jest, zdaniem glottodydaktyków, wprowadzanie do nauczania języka nie tylko informacji o zwyczajach i rutynowych zachowaniach społecznych, ale również elementów wiedzy o literaturze, szeroko pojętej sztuce i historii, życiu kulturalnym czy folklorze. „Trudno bowiem uczyć się języka w oderwaniu od kultury narodu, który tym językiem się posługuje”, twierdzi Cezary Rowiński. Postuluje jednak, aby nauczyciel języka polskiego jako obcego rozsądnie dobierał treści kulturowe i odpowiednio planował zajęcia (Rowiński 1992, s. 177). Edukacja kulturowa nie musi oznaczać bowiem prowadzenia specjalistycznego kursu historii lub literatury, ale trafny wybór tematów dostosowanych do potrzeb i zainteresowań grupy, umożliwiającą cudzoziemcom poznanie wydarzeń oraz zrozumienie pojęć i symboli funkcjonujących w świadomości Polaków. Bożena Szałasta-Rogowska również zwraca uwagę na konieczność sensownego dobierania nauczanych treści do poziomu i typu kursu:

Oczywiście rozkład materiału nauczania na zajęciach lektoratowych determinują potrzeby konkretnej grupy studentów zazwyczaj zróżnicowanych przecież pod względem zainteresowań, oczekiwań wobec kursu, wreszcie kompetencji językowych i wykształcenia.

(Szałasta-Rogowska 2009, s. 143)

Istnieją trzy podejścia do nauczania realiów kulturowych na zajęciach z języków obcych: faktograficzne, komunikacyjne i międzykulturowe (Gębał 2006). Pierwsze z nich obejmuje prezentację faktów historycznych i wiedzy z zakresu kultury wyższej, wplecione w lekcje języka obcego; drugie polega na przekazywaniu wiedzy o realiach życia codziennego poprzez wykorzystywanie na zajęciach materiałów autentycznych i skoncentrowaniu się na właściwych reakcjach w określonych sytuacjach; trzecie, pogłębiające kompetencje międzykulturowe, prowadzi do rozwijania umiejętności porozumiewania się z reprezentantami innych kultur. Jednocześnie służy poznaniu i rozumieniu istniejących różnic w zdefiniowanych kontekstach cywilizacyjnych z perspektywy własnej kultury. Spotykamy także czwarte podejście, eklektyczne (Gębał 2006, s. 216), które zawiera elementy trzech poprzednich i wydaje się być najbardziej powszechnie stosowanym.

---

<sup>4</sup> „Lansowane od drugiej połowy lat osiemdziesiątych minionego stulecia podejście międzykulturowe na pierwszy plan wysunęło uzyskanie tzw. kompetencji międzykulturowej, czyli zdolności porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych i narodów oraz umiejętności budowania tzw. mostów porozumienia” (Gębał 2006, s. 211).

Gruntowne poznanie zwyczajów, tradycji, a zwłaszcza mentalności mieszkańców danego kraju, jest możliwe wyłącznie poprzez zgłębianie wiedzy o jego dziejach oraz poznawanie literatury i sztuki. Jerzy Kowalewski w artykule *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki* podaje własną definicję kultury i podkreśla jej wartość w nauczaniu jppo<sup>5</sup>. Według badacza:

Kultura – jest to znajomość kultury Polski *sensu stricto*, czyli wiedza o literaturze, sztuce, współczesnym życiu kulturalnym, folklorze, zwyczajach i obyczajach polskich, religii (religiach), zachowaniach kulturowych Polaków. Wpływa ona pośrednio na zachowanie.

(Kowalewski 2008, s. 166)

Na wykorzystaniu literatury w dydaktyce języków obcych skupia się również Anna Seretny. Obcowanie z tekstami literackimi pozwala na obserwację obyczajów i życia codziennego w danym kręgu kulturowym w poszerzonym, wzbogaconym przez sztukę wymiarze:

Nie sposób sobie wyobrazić naukę języka obcego bez kontaktu z literaturą. W niej bowiem język znajduje swoje najpełniejsze uzewnętrznienie. Ona także, wprowadzając czytelnika we własny świat, dostarcza „wzorów zachowań, charakterystycznych dla danej kultury.

(Gasztołd, za: Seretny 2006a, s. 243)

Dzięki literaturze i sztuce można „odkryć” świat rodzimego użytkownika danego języka i zdobyć doświadczenia na co dzień niedostępne obcokrajowcom. Dotyczy to również w pewnym stopniu dzieł muzycznych. Emocjonalne przeżywanie i analiza tekstów artystycznych dostarczają wiedzy na temat cech danego narodu, cenionych wartości, postaw moralnych i kompleksów. Pozwalają na pogłębione zrozumienie obcej wizji świata i innych zachowań<sup>6</sup>. Podobną myśl i wskazówkę znajdujemy u Aleksandry Achtelek w artykule *Z wybranych zagadnień kultury polskiej – uwagi na marginesie* (2010). Autorka twierdzi, że

---

<sup>5</sup> Poza „kulturą” badacz przywołuje tu socjokulturę („umiejętność odpowiedniego (adekwatnego i taktownego – »kulturalnego«) zachowania się wśród Polaków”) oraz realia polskie („wiedza o Polsce, fakty z dziedziny geografii, historii, socjologii, biologii, botaniki, ale też życia codziennego”) (Kowalewski 2008, s. 166).

<sup>6</sup> „Dzięki tekstom literackim uczący się mogą więc poznawać i język, i kulturę, i ludzi mówiących danym językiem. Czytając je, mogą „z ukrycia” obserwować życie, zmagania mieszkańców danego regionu; dowiedzieć się, w co wierzą, co odrzucają, czego pragną. Literatura jawi się im jako okno, przez które można oglądać świat rodzimych użytkowników języka” (Seretny 2006, s. 243).

tego rodzaju działanie dydaktyczne „pomoże we wskazaniu cech, które traktowane są przez Polaków jako konstytutywne do budowy własnego portretu mentalnego oraz zewnętrznego” (Achtelik 2010, s. 172).

Kierując się tym przeświadczeniem i sugestiami przywołanych badaczy, a zarazem doświadczonych dydaktyków, wprowadzamy na kursach przygotowujących do studiów w języku polskim oraz na zajęciach szkoły letniej języka, literatury i kultury, prowadzonych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, dodatkowe spotkania poświęcone kształceniu literackiemu, historycznemu i muzycznemu, w ramach których uczestnicy sami są nieraz nadawcami treści artystycznych. Zwolenniczką aktywizowania studentów/słuchaczy poprzez ekspresję twórczą i zachęcania ich do czynnego udziału w wydarzeniach kulturalnych jest przywołana już Bożena Szałasta-Rogowska, która uważa bierną recepcję dzieł kulturowych za niewystarczającą:

Proponując studentowi podczas pracy na lekcji języka polskiego kontakt z kulturą wysoką (na przykład z literaturą, malarstwem, filmem, przedstawieniem teatralnym lub muzyką), należy pamiętać, że nie może to być wiedza o kulturze polskiej dostarczona słuchaczowi.

(Szałasta-Rogowska 2009, s. 141)

Nasze działania dydaktyczne przybierają formę wieczorów poetyckich, gier historycznych, literackich klubów dyskusyjnych oraz warsztatów edukacyjnych i prezentacji z zakresu muzyki, a nieraz organizacji koncertów. Przybliżyliśmy wówczas studentom/słuchaczom sylwetki i dorobek wybitnych polskich twórców, a tym samym „świat ludzi mówiących po polsku” (Seretny 2006b, s. 250). Mamy okazję podzielić się z uczącymi się twórczością o wielkich walorach artystycznych, mającą charakter uniwersalny. W metodologii to podejście nosi nazwę „opcji estetycznej” w odróżnieniu od „pragmatycznej”, posługującej się tekstami literackimi w celu unaocznienia mechanizmów językowych lub wzbogacania leksyki (Seretny 2006a, s. 243–279). Taki praktyczny kontakt z utworem literackim wydaje się niewystarczający, pomija bowiem doznania estetyczne i rozwijanie kompetencji literackiej (por. Cudak 2010, s. 117)<sup>7</sup>. Wykorzystując wrażliwość kulturową, dotychczasowe doświadczenia i wiedzę ogólną studentów/słuchaczy, wprowadzamy nowe treści, a prowadzone przez nas działania artystyczne urozmaicają tok dydaktyczny poprzez odwoływanie się do przeżyć uczestników wydarzenia.

<sup>7</sup> „Bywa, że takie funkcjonalne spożytkowanie utworu literackiego traktuje się jako kontakt z literaturą. Niemniej jednak trzeba przyznać, że jest to nieco iluzoryczna forma spotkania z twórczością literacką. Tekst literacki służy tu jedynie poznawaniu języka, nie ma miejsca na kształtowanie kompetencji literackiej ani sytuacji lektury literackiej (odbioru estetycznego)” (Cudak 2010, s. 118).



Prześledźmy niektóre działania prowadzone w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Chciałybyśmy w ten sposób podzielić się zdobytymi doświadczeniami dydaktycznymi, mającymi na celu rozbudzenie zainteresowań studentów polską kulturą wysoką i historią naszego kraju. W niniejszym tekście opisujemy metody pracy, które podjęliśmy, a które to stymulują słuchaczy kursów i zachęcają ich do aktywnych poszukiwań oraz poznawania kultury polskiej.

## WIECZORY POETYCKIE

Zobrazowaniem wprowadzania treści literackich są wieczory poetyckie, gromadzące studentów/słuchaczy zainteresowanych występami recytatorskimi. Stanowią one wyzwanie językowe i artystyczne zarówno dla występujących studentów aktorów, jak i dla publiczności. Pomimo barier językowych, które mogą powodować trudności w odbiorze wierszy, te minispektakle cieszą się dużą popularnością wśród uczestników letnich kursów. Aby zmotywować i zainteresować twórczością wybitnych polskich poetów, do broszury, w której przedstawiono sylwetki poetów i zamieszczono recytowane wiersze, wprowadzony został język medium. Znalazły się tam także istniejące wartościowe tłumaczenia wybranych dzieł na angielski, francuski, niemiecki lub inne języki. Bohaterami spotkań literackich byli między innymi: Juliusz Słowacki i inni polscy romantycy, Wisława Szymborska, Stanisław Wyspiański, Stanisław Barańczak, Julian Tuwim, Jan Kochanowski, Krzysztof Kamil Baczyński, ks. Jan Twardowski, Jacek Kaczmarski oraz Agnieszka Osiecka. Recytacje studentów/słuchaczy zaawansowanych i średnio zaawansowanych ilustrowane były prezentacjami i utworami muzycznymi odtwarzanymi z nagrań lub wykonywanymi przez studentów. Nieraz pokuszono się także o przygotowanie dobranych do tematu inscenizacji, np. zaaranżowanie wnętrza kawiarni-kabaretu na wieczór poezji Juliana Tuwima, opracowanie scenek ilustrujących utwory polskich romantyków m.in. *Dziadów* czy sceny balkonowej ze sztuki *Romeo i Julia* Szekspira w tłumaczeniu Stanisława Barańczaka, powołanie z uczestników zespołu jazzowego wykonującego piosenki Agnieszki Osieckiej i utwory Jacka Kaczmarskiego. Recytujący otrzymują lub przygotowują samodzielnie z dostarczonych materiałów kostiumy i rekwizyty. Występy poprzedzają liczne próby i ćwiczenia prawidłowej wymowy oraz ruchu scenicznego, w tym próby choreograficzne. Praca nad przygotowaniem wieczoru wymaga wiele wysiłku i poświęcenia ze strony wszystkich zaangażowanych osób, ale przynosi dodatkowe efekty językowe. Entuzjazm twórczy i atmosfera zabawy ułatwiają przyswojenie rozwiniętych struktur gramatycznych, wzbogacają słownictwo

i doskonałą rozumienie wypowiedzi w szerszym kontekście kulturowym. Przede wszystkim jednak tego typu działania stanowią wyzwania intelektualne dzięki pogłębionej lekturze i analizie tekstów literackich, o czym pisała Ewa Jaskółowa, podkreślając pojawiające się trudności:

Rozumienie tekstu literackiego wymaga [bowiem] wyższej sprawności językowej niż tylko komunikacyjna. Tekst literacki, a zwłaszcza poetycki, niesie ze sobą znaczenie metaforyczne, powoduje odkrywanie różnorodnych sensów potencjalnych, tkwiących w pojedynczym słowie i odkrywanych dzięki kontekstowi, w jakim, to słowo funkcjonuje. Ponadto całe stają się źródłem informacji o mentalności, historii i kulturze danego narodu.

(Jaskółowa 2009, s. 125)

## SPOTKANIA HISTORYCZNE

Innym przykładem ilustrującym wprowadzanie wiedzy historycznej oraz z zakresu kultury wysokiej może być spotkanie historyczne, przygotowane według oryginalnego scenariusza<sup>8</sup> dla uczestników letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej w Cieszynie w 2019 roku z okazji 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Ponieważ wydarzenie miało charakter poznawczy i intelektualny, autorki opracowały broszurę edukacyjną, wydaną w języku polskim i angielskim, zawierającą podstawowe wiadomości z zakresu wydarzeń historycznych, które doprowadziły do odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 roku. Uczestnicy letniej szkoły (220 osoby) przyjechali z Argentyny, Białorusi, Brazylii, Cypru, Chin, Francji, Gruzji, Indii, Indonezji, Maroka, Singapuru, USA, Włoch oraz wielu innych krajów i reprezentowali różny stopień znajomości języka. Publikacja książeczki faktograficznej w języku medium miała na celu umożliwienie udziału w zajęciach pozalektoratowych wszystkim studentom/słuchaczom i przekazanie im wiedzy historycznej. Dodatkowo całe spotkanie było tłumaczone symultanicznie na język angielski. Przy wejściu do sali konferencyjnej, odpowiednio przygotowanej i udekorowanej, każdy uczestnik otrzymał wspomniane materiały dydaktyczne i biało-czerwoną kokardkę. Te elementy wraz z dobraną oprawą muzyczną wprowadzały uczestników w odpowiedni nastrój. Grupa wybranych studentów/słuchaczy pod nadzorem autorek, przedstawiła publiczności tło historyczne wydarzeń. Następnie, widzowie podzieleni na zespoły, w których znalazły się osoby zarówno zaawansowane

<sup>8</sup> Autorki: Anna Gałęziowska-Krzystolik, Monika Krzempek.

językowo, jak i początkujące, przystąpili do rozwiązywania kwizu. W czasie, gdy powołana spośród lektorów komisja, sprawdzała odpowiedzi, uczestnicy porządkowali słowa *Mazurka Dąbrowskiego* z rozsypanki wyrazowej, poznali historię godła polskiego i układali specjalnie przygotowane na tę okazję puzzle o treści historycznej. Uwieńczeniem wieczoru był konkurs „malarski”, polegający na ozdobieniu koszulki w symbole o treści patriotycznej. Najlepsze zespoły zostały nagrodzone książkami do nauki języka polskiego, a ich „dzieła” znalazły swe miejsce na wystawie. Wieczór zakończyło wspólne odśpiewanie hymnu państwowego i wysłuchanie *Etiudy Rewolucyjnej* Fryderyka Chopina. W ramach wieczoru doszło zatem do połączenia poznawania elementów kultury wysokiej oraz wiedzy z zakresu historii gwarantującej prawidłowe odczytanie wybranych przykładów dziedzictwa narodowego.

## SPOTKANIA MUZYCZNE

Kolejnym przykładem kształcenia w zakresie kultury wysokiej są zajęcia poświęcone polskim twórcom: kompozytorom, instrumentalistom, śpiewakom i ich dziełom oraz dokonaniom, a także spotkania z samymi przedstawicielami świata muzyki. Działania SJiKP UŚ sprzyjają poznawaniu zarówno muzyki popularnej, jak i wysokiej – klasycznej i do przedstawiania tej ostatniej pragniemy przede wszystkim się odnieść. Miały one, poza promocją i popularyzacją, wymiar estetyczny i edukacyjny. Rokrocznie słuchacze kursów przygotowujących do studiów w języku polskim oraz uczestnicy letnich szkół zapoznają się z wycinkiem wiedzy na temat wybitnych polskich artystów muzyków, biorą udział w profesjonalnych warsztatach muzycznych lub też słuchają koncertów muzyki klasycznej. Tym aktywnościom towarzyszy nauka języka specjalistycznego z prezentowanej dziedziny wiedzy, ćwiczenia stylistyczne w wyrażaniu określonych emocji takich jak zachwyt czy krytyka lub warsztaty artystyczne umożliwiające studentom opisanie lub nawet wykonanie wybranego dzieła.

Do wymienionych działań zaliczyć można interaktywne prezentacje przybliżające sylwetkę i najwybitniejsze utwory Fryderyka Chopina. Przedmiotem prezentacji były także przykłady i sposoby kultywowania pamięci o wybitnym kompozytorze, czego przejawami są działania artystyczne, naukowe, edukacyjne i wystawiennicze Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina (m.in. organizacja Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina czy inicjatywy Muzeum Fryderyka Chopina).

Nie ukrywamy, że w ramach edukacji muzycznej przedstawiamy obcokrajowcom także sylwetki twórców pochodzących ze Śląska, takich jak: Krystian Zimerman i Wojciech Kilar, oraz śląskie instytucje stwarzające przestrzeń do

wykonywania muzyki klasycznej. Były to Narodowa Orkiestra Polskiego Radia, Filharmonia Śląska, Opera Bytomska. Staraliśmy się przekazać odbiorcom również wiedzę o twórcach mniej znanych, a czego przykładem był życiorys i tragicznie przerwana twórczość Jerzego Gablenza – krakowskiego „króla musztardy”, przemysłowca, a zarazem kompozytora, który żył w latach 1888–1937. Niestety jego spuścizna w dużej mierze uległa zniszczeniu podczas II wojny światowej.

Działania językowe, które zaproponowaliśmy studentom, poza metodą podawczą, to ćwiczenia językowe w postaci gier przybliżających sylwetki twórców, poszerzające ich zakres leksykalny z dziedziny muzyki, ćwiczenia frazeologiczno-leksykalne i słownikowe pomagające zrozumieć treść poszczególnych utworów słuchanych i czytanych czy też kształcić sprawność pisania opinii i recenzji muzycznych poprzez pisanie sterowane i wolne. Opracowywane zadania były bardzo zróżnicowane pod względem poziomu znajomości języka polskiego jako obcego. Dla studentów początkujących przewidziane zostały materiały polegające na wyborze, dopasowaniu podanych elementów, dla odbiorców zaawansowanych językowo miały charakter twórczy i wymagały samodzielnego rozpoznawania i przywoływania leksyki oraz konstruowania adekwatnej wypowiedzi. Przede wszystkim jednak podejmowane działania miały funkcję estetyczną – pozwalały obcować uczącym się z dziełami stanowiącymi polskie dziedzictwo narodowe.

Jeszcze inną formą pozwalającą poznać dane dzieło i zarazem doświadczyć trudu pracy artysty śpiewaka był udział w warsztatach muzycznych w czasie letniej szkoły w Cieszynie, których zwieńczenie polegało na chóralnym odśpiewaniu *Bogurodzicy* po zainscenizowanym akcie zaślubin Dobrawy i Mieszka z okazji obchodzonej 1050 rocznicy chrztu Polski. W ten sposób obcokrajowcy sami stali się odtwórcami dzieł o ogromnym znaczeniu artystycznym i historycznym.

Kursanci uczestniczyli także w licznych koncertach, m.in. w recitalach Grzegorza Niemczuka, pianisty klasycznego, prowadzącego klasę fortepianu na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego czy śpiewaka operowego – tenora Jarosława Wewióry, laureata licznych konkursów wokalnych.

Nie sposób pominąć tu bardzo ważnej roli nauczyciela wykładowcy, który powinien inspirować „własną pasją”<sup>9</sup>, jego odpowiedniego przygotowania przedmiotowego i świadomości zadań, jako reprezentanta kultury własnego kraju, będącego „swoistym pomostem pomiędzy kulturą, której jest nosicielem a kulturą, do której przynależy słuchacz” (Achtelik 2009, s. 167)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> „Jednym z najistotniejszych czynników gwarantujących sukces w procesie nauczania jest rzetelne przygotowanie merytoryczne nauczyciela” (Szałasta-Rogowska 2009, s. 141).

<sup>10</sup> „Nauczyciel staje się swoistym pomostem pomiędzy kulturą, której jest nosicielem a kulturą, do której przynależy słuchacz. Pomiędzy studentem a wykładowcą istnieje stan równowagi. Oboje bowiem posiadają wiedzę na temat własnej kultury i czerpią wiedzę z doświadczenia kontaktu, są obecni w każdej z dwóch kultur” (Achtelik 2009, s. 167).

Z obserwacji poczynionych w czasie pracy ze studentami nad przygotowaniem opisanych wydarzeń wynika, że odpowiednie zainteresowanie wybranym tematem przynosi zaskakująco dobre rezultaty. Praca z tworzywem kulturowym (literackim, muzycznym) pozwala na poszerzenie horyzontów myślowych i dogłębne poznawanie kultury docelowej. Ewa Jaskółowa przekonuje, że:

[...] utwór może być przyczynkiem do dyskusji o narodowych cechach różnych nacji i porównań mentalności różnych narodów. Celem takich zajęć jest zawsze ćwiczenie sprawności językowej i doskonalenie wypowiedzi nie tylko w prostych sytuacjach komunikacyjnych, lecz także w sytuacjach dyskusji na tematy z zakresu różnych dziedzin nauki i wiedzy.

(Jaskółowa 2009, s. 140)

Zaangażowanie studentów do pracy nad przygotowaniem spektakli, widowisk i innych wydarzeń kulturalnych bywa nie tylko przyjemnością, ale stymuluje ogólny rozwój językowy cudzoziemców i zbliża ludzi pochodzących z różnych kultur.

Proponowane treści z zakresu kultury wysokiej cieszyły się dużą popularnością zarówno wśród odbiorców na niższym poziomie znajomości języka, jak i tych dosyć dobrze znających już polszczyznę. Doceniali oni możliwość obcowania z ambitnymi elementami kultury, które znają rodzimi użytkownicy języka i niejednokrotnie przetwarzają w innych działaniach kulturowych (filmach, piosenkach, kabaretach, reklamach). Zapoznavanie obcokrajowców z elementami (nawet namiastką) kultury wysokiej pozwala im na uczestnictwo (oczywiście, w ograniczonym zakresie) w polskim dyskursie publicznym i daje możliwość na lepsze odnalezienie się w polskiej rzeczywistości. Wywołane doznania estetyczne nasycone emocjami pozwalają ponadto na lepsze zapamiętywanie proponowanych treści oraz wyzwalają pozytywny stosunek do nauczanego języka. Działania te podejmowane wraz z przedstawicielami innych krajów i kultur pozwalają na współdziałanie na rzecz lepszego wzajemnego porozumienia się i transgresji treści międzykulturowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2010, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 172–178.
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 117–130.

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gębał P.E., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205–242.
- Jaskółowa E., 2009, *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, t. 1, Katowice, s. 125–140.
- Kowalewski J., 2008, *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 2, s. 159–176.
- Mackiewicz W., 2012, *Kompetencje językowe a rozwój współczesnego społeczeństwa europejskiego*, w: H. Komorowska, J. Zając (red.), *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie. Multilingual Competences for Professional and Social Success in Europe*, tłum. A. Podoracka, Warszawa, s. 31–38.
- Nawracka M.J., 2020, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*, Kraków–Gliwice.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Rowiński C., 1992, *Wprowadzenie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kulturze współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni i zaawansowany)*, w: B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, s. 177–188.
- Seretny A., 2006a, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Seretny A., 2006b, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, w: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia odbioru i recepcji*, t. 1, Katowice, s. 292–306.
- Szałastra-Rogowska B., 2009, *Tekst literacki i malarstwo w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyciel Polski i polskiego*, t. 1, Katowice, s. 141–152.
- Wacławek M., 2021, *Plus minusz wiersz – o metodzie analizy i twórczego wykorzystania wzorów na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: I. Wieczorek, A. Roter-Bourkane (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie – wartości – wyzwania*, Poznań, s. 105–119.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–443.


## ANEKS KWIZ

1. W którym roku były: I (pierwszy), II (drugi) i III (trzeci) rozbiór Polski? Które państwa wzięły w nich udział? .....

2. Dlaczego po pierwszej wojnie światowej marzenia Polaków o niepodległości mogły stać się rzeczywistością?
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....
3. Które polskie miasto zostało wyzwolone jako pierwsze? .....
4. Gdzie był więziony Józef Piłsudski? .....
5. Kto przekazał władzę Józefowi Piłsudskiemu? .....
6. Jakie regiony obejmowała początkowo wolna Polska? .....
7. Kiedy dołączyła do nich Wielkopolska? .....
8. Jakie było najtrudniejsze zadanie rządu polskiego? .....
9. Dlaczego Józef Piłsudski wzmacniał przede wszystkim armię? .....
10. Pomimo biedy ten czas był bardzo dobrym czasem dla Polski. Dlaczego? .....
11. Jaki ustrój miała odrodzona Polska? .....
12. Proszę wymienić premierów Polski, o których mowa w broszurce. ....
13. Kto był dyktatorem III Powstania Śląskiego? .....
14. Kto był największym przeciwnikiem politycznym Piłsudskiego? .....
15. Jakie są polskie symbole narodowe? .....

# JĘZYK A PRZEMIANY GŁOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

*Emilia Sztabnicka-Gradowska*<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-2715-8495>

## MŁODZI UKRAIŃCY O POLSKIEJ GRZECZNOŚCI

**Streszczenie:** Głównym celem artykułu jest przedstawienie opinii młodych Ukraińców na temat polskiej grzeczności językowej. Do zebrania materiału badawczego wykorzystano dwie techniki badawcze: wywiad swobodny oraz ankietę internetową. Projekt zrealizowano zgodnie z podejściem interkulturowym – to cudzoziemcy mieszkający w Polsce opisywali polską grzeczność. W zebranych materiałach udało się odnaleźć większość praw rządzących systemem polskiej grzeczności językowej. Z wypowiedzi Ukraińców wyłania się obraz Polaków, którzy są na co dzień uprzejmi i chętni do pomocy. Największą trudnością na początku pobytu w Polsce zwykle sprawiała respondentom poprawne posługiwanie się zwrotami adresatywnymi, dlatego to zagadnienie opatrzone dłuższym komentarzem. Analiza przeprowadzona w tym artykule może ułatwić praktykę dydaktyczną, gdyż zwraca się tu uwagę na elementy trudne dla uczących się.

**Słowa kluczowe:** grzeczność językowa, opinie Ukraińców o polskiej grzeczności, glottodydaktyka polonistyczna

---

<sup>1</sup> [emilia.sztabnicka-gradowska@p.lodz.pl](mailto:emilia.sztabnicka-gradowska@p.lodz.pl); Centrum Językowe, Politechnika Łódzka, al. Politechniki 12, 90-924 Łódź.



---

## THE YOUNG UKRAINIANS ABOUT POLISH POLITENESS

**Abstract:** The main aim of this article is to present the young Ukrainians' opinion of Polish linguistic politeness. Two research techniques were used to collect research material: an unstructured in person interview and an online survey. The project was carried out in accordance with an intercultural approach – foreigners living in Poland described Polish politeness. In the collected material, most of the rules governing the system of Polish linguistic politeness were found. The Ukrainians' statements showed a picture of Poles who are polite and willing to help. The greatest difficulty for respondents at the beginning of their stay in Poland was usually the correct use of addressing expressions and honorifics, which is why this issue was provided with a longer commentary. The analysis carried out in this article may facilitate teaching practice because it draws attention to elements that are difficult for learners.

**Keywords:** linguistic politeness, Ukrainians' opinions of Polish politeness, methodology of Polish language teaching

### 1. WSTĘP

W 30. tomie „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” (2023) Beata Grochala i Michalina Biernacka formułują cele i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Wśród priorytetów, jakie powinni stawiać przed sobą badacze z tej dziedziny nauki, wymieniają chęć poszukiwania nowych rozwiązań w związku ze zmieniającą się sytuacją geopolityczną oraz lepsze poznanie potrzeb osób uczących się aktualnie języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo). Artykuł ten wpisuje się w zaproponowany dyskurs. Dziś ze względu na wydarzenia z lutego 2022 roku oraz następujące po nich decyzje polityczne Ukraińcy stanowią już nie tylko największą grupę cudzoziemską, która uczy się języka polskiego jako obcego. Nauczanie ich znalazło się w centrum zainteresowań wielu glottodydaktyków polonistycznych.

W tym artykule stawiam sobie za cel przybliżenie opinii młodych Ukraińców na temat polskiej grzeczności, co może bezpośrednio wpłynąć na skuteczniejsze nauczanie tego zagadnienia w kontekście kulturowym i językowym. Aby sprostać temu zadaniu, wykorzystam materiał badawczy zgromadzony w 2016 i 2017 roku<sup>2</sup>, a następnie porównam go z wynikami badań ankietowych uzyskanych w styczniu 2024 roku.

---

<sup>2</sup> Badania z 2016 i 2017 roku zostały poczynione w związku z przygotowaniem rozprawy doktorskiej pt. *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa*, napisanej pod kierunkiem prof. UŁ dr hab. Grażyny Zarzyckiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ.

W projekcie z lat 2016–2017 wykorzystywałam dwie techniki badawcze: wywiad swobodny oraz ankietę internetową<sup>3</sup>. Uzyskany materiał to osiem rozmów oraz 32 kwestionariusze. Wśród rozmówców znalazło się pięć kobiet i trzech mężczyzn. Ich wypowiedzi zostały oznaczone w tekście za pomocą dużych liter. Po każdej cytacji pojawiają się więc oznaczenia: Kk, Lk, Mk, Nk, Ok (wypowiedzi kobiet) oraz Pm, Rm, Sm (wypowiedzi mężczyzn). Wszystkie osoby z tej grupy zdecydowały się na rozmowę po polsku, choć ich polszczyzna nie była perfekcyjna. Niektóre błędy językowe zostały więc poprawione podczas transkrypcji. Celem tego artykułu nie jest bowiem analiza poprawności językowej, a jedynie zawartości informacyjnej wypowiedzi. W badaniu ze stycznia 2024 roku posłużono się jedynie ankietą internetową. Zebrano 40 odpowiedzi. Aby uzyskane dane mogły zostać rzetelnie porównywane, zadbano o to, by ankietą skierowana była do podobnej grupy respondentów. W obu badaniach (z 2017 i 2024 roku) byli studenci Politechniki Łódzkiej w wieku od 17 do 23 lat. Większość z nich przebywała w Polsce nie dłużej niż 2 lata. Odpowiedzi zgromadzone dzięki ankiecie internetowej są podawane w tekście jako wypowiedzi respondentów lub ankietowanych, osoby biorące udział w wywiadach nazywam rozmówcami.

## 2. ANALIZA

W zebranych materiale poszukiwałam informacji, które byłyby przejawem polskiego modelu grzecznościowego. Na podstawie dostępnej literatury<sup>4</sup> wyodrębniłam najbardziej charakterystyczne dla polskiej grzeczności prawa i wokół nich przeprowadziłam analizę. Już na samym początku prowadzenia rozmów z Ukraińcami okazało się, że bliskość i podobieństwo kultury polskiej i ukraińskiej często utrudniają odpowiedzi na pytania.

(...) Już wcześniej byłam w Polsce i miałam taką opinię, że Polacy są dobrzy, towarzyscy i bardzo mi się podobają jako ludzie – Ukraińcy chyba też tacy są, może jakaś mała różnica jest. [Kk]

<sup>3</sup> Zdecydowano o wyborze dwóch różnych technik badawczych: metody jakościowej, jaką w tym przypadku był wywiad swobodny, która pozwoliła uzyskać szeroki obraz polskiej grzeczności oraz techniki ilościowej, która posłużyła do potwierdzenia wysuniętych hipotez. Instrukcje dotyczące prowadzenia badania z użyciem wywiadu swobodnego zaczerpnięto z monografii prof. Krzysztofa Koneckiego pt. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* (2000), a także z jego wykładów, których pisząca tę pracę była słuchaczką jako studentka socjologii w Uniwersytecie Łódzkim.

<sup>4</sup> Tu uwzględniłam propozycje Małgorzaty Marcjanik (2007, 2008, 2010), Kazimierza Ożoga (2004, 2005) i Jolanty Antas (2002).

Wszyscy do nas tak z przyjaźnią odnosili się. Im było bardzo ciekawo poznać nas, dlatego że my jesteśmy od takiego narodu, który jest bardzo podobny, ale też różnica jest i było ciekawo – a u nas to tak, a u was to tak. [Ok]

W kulturze polskiej i ukraińskiej wiele elementów grzeczności jest tożsamy, przez co rozmówcom trudniej było je uchwycić. Wydawały im się po prostu nieistotne, bo są identyczne z tymi obowiązującymi w ich kraju. Często dochodzili więc do wniosku, że pewne wzory kulturowe są uniwersalne, a nie specyficzne dla danego kręgu kulturowego.

By potwierdzić te hipotezy, w ankiecie internetowej zapytano Ukraińców, czy uważają, że kultura polska i ukraińska są do siebie podobne. Ponad 80% ankietowanych, zarówno w 2017, jaki i w 2024 roku, odpowiedziało na to pytanie twierdząco. Jest to więc pogląd podzielany przez większą liczbę osób.

Pomimo pewnych trudności Ukraińcy starali się charakteryzować polskie normy grzecznościowe. W ich wypowiedziach odnalazłam dowody na realizację strategii dowartościowywania partnera rozmowy. To prawo grzecznościowe może się przejawiać zarówno w słuźeniu drugiej osobie, niesieniu jej pomocy, udzielaniu rad, gošcinności, składaniu dowodów pamięci, a także byciu skromnym, wyolbrzymianiu własnej winy i bagatelizowaniu przewinień partnera.

Wszyscy rozmówcy wspominali o tym, że na początku pobytu w Polsce, kiedy jeszcze nie mówili dobrze po polsku, Polacy bardzo chętnie im pomagali.

Ja na początku nic nie rozumiałam, co oni mówią i wszyscy mi wtedy pomagali i to było bardzo miłe. [Lk]

(...) zawsze kiedy ja nie znałam słowa jakiegoś, nie umiałam powiedzieć, czego chcę, to Polacy mi pomagali, jakoś innymi słowami starali się wytłumaczyć. [Mk]

Jak już trochę mówiłam po polsku i popełniałam błędy to oni mi mówili, jak powiedzieć to poprawnie. [Lk]

Np. ja chcę coś spytać, a nie wiemy, jak to powiedzieć i ten człowiek, on tak intuicyjnie wie, o co chodzi i tak, a pani chce spytać o to o to. Tak, i ty już po tym wiesz, jak to będzie po polsku. (...) Polacy tak intuicyjnie czują o co chodzi i pomagają nam, mówią, gdzie są błędy. [Ok]

Studentkom nie przeszkadzało to, że ktoś je poprawiał. Uznały, że to dobre, bo w ten sposób można szybciej nauczyć się dobrze mówić. Ostatnia rozmówczyni wskazuje też na to, że Polacy szybko domyślali się, o co chciała zapytać, nawet gdy nie potrafiła tego poprawnie powiedzieć po polsku. Inni studenci też podkreślali, że podobieństwo języków ukraińskiego i rosyjskiego do polskiego znacznie ułatwiało im komunikację na początku pobytu w Polsce. W ankiecie

internetowej także pojawiło się pytanie odnoszące się do bliskości języka polskiego i ukraińskiego. 84% respondentów (w badaniu z 2017 roku) oraz 80% (w 2024 roku) stwierdziło, że Ukraińcy szybko aklimatyzują się w Polsce, właśnie dlatego, że język polski i ukraiński są do siebie podobne.

Z doświadczeń osób biorących udział w tym badaniu wynika, że używanie języka ukraińskiego lub rosyjskiego w Polsce rzadko wywoływało negatywne reakcje. Odpowiadając na pytanie 6 ankiety, respondenci w większości (zarówno w 2017, jak i w 2024 roku) opowiedzieli się za stwierdzeniem o następującej treści: *Większość Polaków mnie rozumiała i pomagała mi, ale byli też tacy, którzy nie chcieli mi pomóc*. Ponad 30% ankietowanych wybrało też sentencję charakteryzującą jeszcze bardziej entuzjastyczny stosunek do cudzoziemców posługujących się językami wschodniosłowiańskimi. W badaniu z 2017 roku dwoje ankietowanych stwierdziło, że w kontaktach z młodym pokoleniem praktyczniej-szy okazał się język angielski i to on dominował w ich rozmowach na początku pobytu w Polsce. Ten sam trend utrzymywał się także w badaniu z 2024 roku.

Ciekawym, nowym zjawiskiem, które ujawniło się w 2024 roku były próby mówienia po polsku już od samego początku pobytu w Polsce. Studenci podkreślali, że szybko uczyli się polskiego (por. wypowiedź: *Na początku często posługiwałem się językiem angielskim, ale szybko nauczył się polskiego i już sobie radziłem*). Ta zaradność, umiejętność szybkiego dostosowywania się do nowych sytuacji jest bardzo przydatna w przypadku osób zmuszonych do życia na emigracji.

W obu badaniach tylko kilka osób wybrało odpowiedź charakteryzującą bardzo negatywne nastawienie Polaków: *\*Polacy byli wtedy wrogo nastawieni i nie chcieli mi pomóc*. Także w wywiadach ujawniono podobną, wrogą reakcję Polaków. Jeden z rozmówców opisał sytuację, kiedy posługiwanie się językiem rosyjskim zostało bardzo źle odebrane.

Moja koleżanka szła Piotrkowską i głośno mówiła po rosyjsku, a taka starsza pani szła na początku naprzeciwko, a potem się odwróciła i uderzyła ją tak w żebro. [Sm]

Przywołane zdarzenie było nie tylko aktem niegrzeczności, ale wręcz aktem agresji. Polka naruszyła w ten sposób nietykalność cielesną cudzoziemki i naraziła ją na „utrata twarży”. Sytuację tę można nazwać **incydentem krytycznym**. Jest ona zaskakująca z dwóch powodów. Po pierwsze do tego aktu doszło na ulicy, zapewne wśród ludzi, po drugie dopuściła się go osoba starsza, co więcej kobieta. Świadczy to o tym, że w społeczeństwie polskim wciąż silne są postawy rusofobiczne.

Przykłady podobnych zachowań wobec cudzoziemców mieszkających w Polsce znaleźć można w artykule Grażyny Zarzyckiej (2008) pt. *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka*

*Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*. Wśród narracji studentów z różnych stron świata badaczka odnalazła wiele opisów zachowań rasistowskich, w tym rufofobię komunikowaną wprost (por. Zarzycka 2008, s. 71). Podobnie jak w przykładzie przywołanym przeze mnie, tak i w relacjach studentów SJPdC UŁ agresję fizyczną wobec cudzoziemców stosowały także osoby starsze: „starszuskowie bijący cudzoziemskich studentów laską” (Zarzycka 2008, s.76).

W zebranych przeze mnie materiale pojawił się jeszcze jeden przykład rufofobii. Poniższy fragment wypowiedzi ilustruje tę sytuację.

Mieszkałam tamten semestr z Polką i ona była w takiej ciekawej grupie na facebooku „Ukraińcy nie są braćmi Polaków”. Trochę było z nią ciężko dogadać się, bo kiedy ja mówiłam: „proszę zamknąć okno, bo jest już za zimno”, to ona odpowiadała „nie, mnie jest ciepło”. Nie miałyśmy w ogóle kontaktu, ona nie chciała mi pomagać, rozmawiać ze mną, więc było ciężko trochę. Ja staram się zawsze dobrze do ludzi podchodzić, więc starałam się być miła. Chodziłam do kierowniczk i prosiłam o zmianę pokoju, ale ona tłumaczyła mi, że to niemożliwe, bo nie ma wolnych miejsc. Teraz też mieszkam z Polką, ale ona jest bardzo miła. Bardzo dobrze się dogadujemy. [Mk]

Przedstawione doświadczenie z pewnością nie było łatwe dla obydwu stron. Studentka z Ukrainy, mimo że znała poglądy swojej polskiej współlokalki, próbowała być miła i starała się nawiązać kontakt. Niestety, Polka nie odwzajemniła tego, nie zastosowała zasady symetryczności zachowań grzecznościowych. Najwidoczniej jej przekonania były silniejsze od zinternalizowanych w dzieciństwie wzorów polskiej grzeczności.

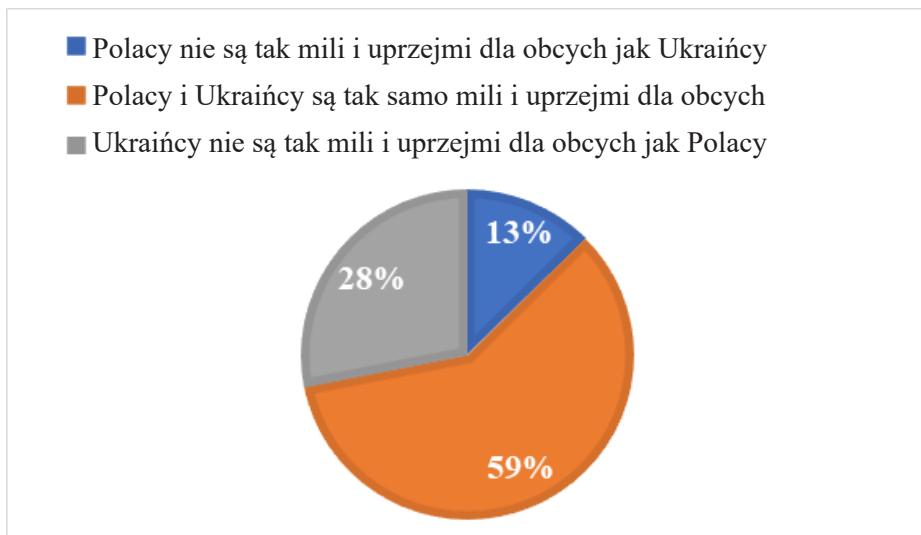
Zdaniem Grażyny Zarzyckiej (Zarzycka 2008, s. 65) należy gromadzić opisy incydentów krytycznych z udziałem cudzoziemców mieszkających w Polsce. Ma to walor dydaktyczny: „uczenie się przed szkodą”, ale także humanistyczny i poznawczy. Być może bliższe poznanie „Innego” i jego problemów sprawi, że zaczniemy pokonywać uprzedzenia.

W relacjach moich rozmówców znacznie częściej pojawiały się jednak postacie miłych i uprzejmych Polaków. Studenci przywoływali sytuacje ze sklepów bądź takie, kiedy szukali drogi do konkretnego miejsca. W tych momentach czuli się na początku zagubieni, ale zawsze okazywało się, że mogli liczyć na pomoc Polaków.

Po pierwszym tygodniu po zajęciach chodziłem np. do sklepu i rozmawiałem z Polakami, pytałem, gdzie co znajduje się, żeby oni mi powiedzieli i niektórzy nawet szli ze mną, żeby nie pomylił się, dlatego myślę, że ludzie w Polsce więcej towarzyscy niż na Ukrainie, bo jeśli spytać kogoś w sklepie, to raczej odpowiadałby „nie wiem, nie wiem” i to wszystko, a w Polsce każdy pomoże ci. [Pm]

Przy okazji powyższej wypowiedzi ujawnia się także porównanie typowych zachowań w Polsce i w Ukrainie. Rozmówca stwierdził, że nie uzyskałby w swoim kraju pomocy w podobnej sytuacji. W ankiecie internetowej również poproszono respondentów o porównanie zachowań Polaków i Ukraińców. Poniższe wykresy przedstawiają uzyskane wyniki.

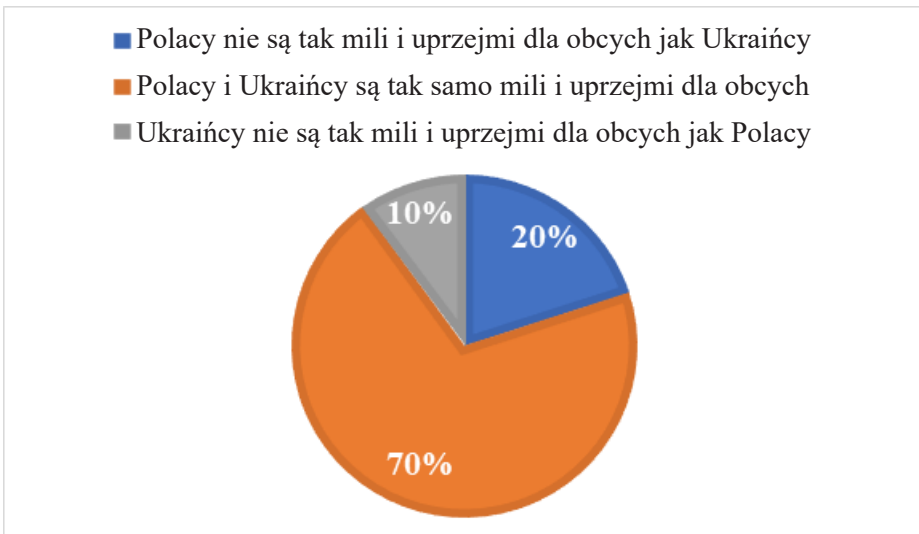
Wykres 1. Porównanie zachowania Polaków i Ukraińców wobec obcych (rok 2017)



Źródło: opracowanie własne

Większość ankietowanych, bo prawie 60%, nie widzi różnic w stosunku przedstawicieli obu narodów wobec obcych. Dane te pokrywają się z opinią Ukraińców o podobieństwie obu kultur. Skoro uznali, że kultury są do siebie podobne, to tym samym zachowania grzecznościowe będą zbliżone. Opinia studenta, który wziął udział w wywiadzie nie jest jednak odosobniona. Spośród osób, które odpowiedziały na ankietę internetową, ponad 28% przyznało, że w codziennych kontaktach Ukraińcy nie są tak mili i uprzejmi jak Polacy. Cztery osoby podzielały zaś dokładnie odwrotną opinię. Na postrzeganie innych wpływa wiele różnych czynników. Począwszy od cech osobowościowych postrzegającego, po sytuację, w której przyszło mu spotkać „obcego”.

Wykres 2. Porównanie zachowania Polaków i Ukraińców wobec obcych (rok 2024)



Źródło: opracowanie własne

W badaniu z 2024 roku widać przesunięcie w stronę jeszcze lepszego postrzegania uprzejmości Polaków. Być może wpływ na to miał szereg wydarzeń, które nastąpiły po wybuchu wojny w Ukrainie m. in. otwarcie granic dla uchodźców i zapewnienie im w Polsce pomocy.

Inne obserwacje studentów wskazują na to, jak bardzo Polacy chcą być pomocni. Nawet jeśli sami nie potrafią udzielić odpowiedzi, pytają innych i razem proponują rozwiązanie.

Kiedy jechaliśmy z Katarzyną w tramwaju i przejechaliśmy nasz przystanek i nie wiedzieliśmy, co zrobić i zapytaliśmy kilka osób i one też nie wiedziały, ale dwie czy trzy kobiety coś zdecydowały i powiedziały, co musimy zrobić, to jedna nie wiedziała, ale zapytała inną i już wiedziały potem. To nie ich problem, ale nasz problem, żeśmy przejechali, ale one razem nam pomogły. [Pm]

Zaraz kiedy przyjechałem, nie wiedziałem, gdzie znajduje się mój akademik i zapytałem jednego Polaka po angielsku. On powiedział, że nie wie, ale może zapytać kogoś innego, ten drugi też nie wiedział, ale miał nawigator jakiś i sprawdził i wytłumaczył nam, jak się tam dostać. Było to bardzo miłe, bo tak na Ukrainie, to nie wiem, jak ludzie w stosunku do obcokrajowców, no w Kijowie to byłoby normalne, ale tam skąd ja przyjechałem, to ludzie boją się obcokrajowców. [Rm]

Jednemu z Ukraińców udało się nawet uzyskać pomoc w bardzo trudnej sytuacji. Jego rozmowa z Polakami odbyła się w czasie Mistrzostw Europy w Piłce

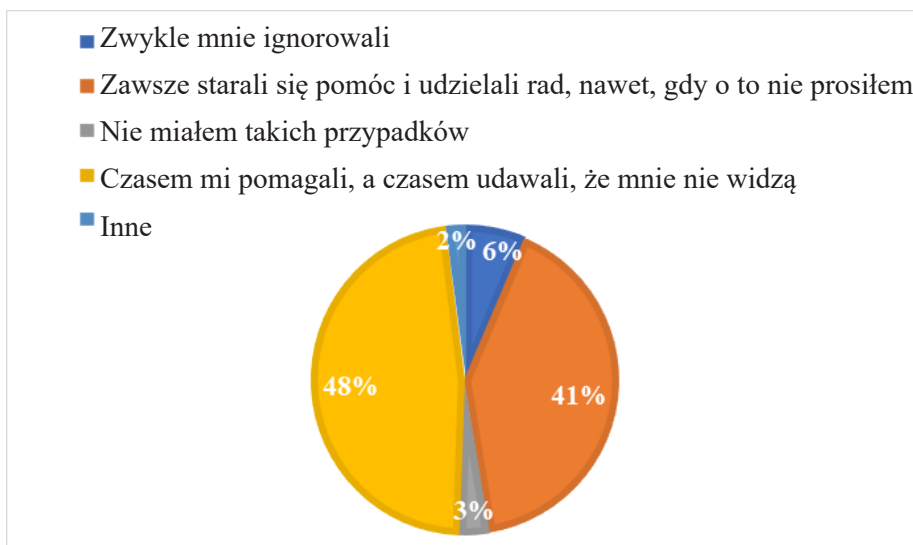
Nożnej „Euro 2012”. Co więcej, toczyła się zaraz po przegranym przez polską reprezentację meczu. Można więc sobie wyobrazić, że nastroje Polaków nie były najlepsze.

Spotkałem się też z kibicami. Był akurat mecz Ukraina – Polska na Euro 2012 i Ukraina ten mecz wygrała. Ja w ten sam dzień szedłem z jakiegoś pubu i nie mogłem znaleźć przystanku. To była jakaś jedenasta w nocy, a ja zapytałem trzech panów, gdzie znajduje się ten przystanek. Oni powiedzieli do mnie, że pomogą mi, bo my jesteśmy tak do siebie podobni, tacy sami ludzie, gdyby kogoś innego spotkali, to chyba nie byłiby tacy mili. Znaleźli mi przystanek i zatrzymali dla mnie ten autobus, chociaż ten autobus jechał w inną stronę niż potrzebowałem, to ja wsiadłem, bo jechał do metra. [Rm]

Jak wynika z powyższych przykładów, w rozmowach indywidualnych Ukraińcy często podkreślali, że Polacy byli wobec nich mili, uprzejmi i pomocni. Mówienie dobrze o innych, tym bardziej w sytuacji rozmowy z przedstawicielką danej grupy, to także wymóg kultury i dobrego wychowania.

Aby sprawdzić, czy większa liczba Ukraińców ma podobne doświadczenia, postanowiono zadać pytanie o uprzejmość Polaków w ankiecie internetowej. Jak wiadomo, forma ta zapewniała większe poczucie anonimowości, można więc wysnuć wniosek, że odpowiedzi są szczere.

Wykres 3. Reakcje Polaków na problemy cudzoziemców



Źródło: opracowanie własne

W 2017 roku 48% ankietowanych wybrało odpowiedź wieloznaczną. Można się domyślać, że ich doświadczenia były bardzo różne i trudno było



im jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Na swojej drodze spotykali zapewne takich Polaków, którzy chętnie im pomagali, ale też takich, którzy nie reagowali na ich problem. W kwestionariuszu specjalnie zaproponowano opcję „Inne”, by respondenci mogli napisać swoją opinię. Dwie osoby wybrały taką możliwość. Jedna z nich stwierdziła, że nigdy nie była w takiej sytuacji. Druga zaś napisała: *Nigdy nie potrzebowałam pomocy ale z tego co wiedziałam, polacy nie ochotnie pomagają innym. W całym, sytuacja jest podobna na Ukrainie, więc to mnie nie dziwi.* Osoba ta ponownie wskazała na podobieństwo zachowań Polaków i Ukraińców. Jej wypowiedź jest bliższa innej możliwości zaproponowanej w tym pytaniu. Odpowiedź *zwykle mnie ignorowali* wybrało dwoje respondentów. Najbardziej optymistyczną wersję odpowiedzi, mówiącą o tym, że Polacy zawsze starali się pomóc i chętnie udzielali rad, wybrało ponad 40% respondentów. Badanie przeprowadzone w roku 2024 wskazało na przesunięcie w stronę postawy ambiwalentnej. Najwięcej respondentów (62,5%) wybrało odpowiedź *czasem mi pomagali, a czasem udawali, że mnie nie widzą.* Ta zmiana w stosunku do wyników badań z 2017 roku może wynikać z faktu, że obecnie w Polsce mieszka o wiele więcej Ukraińców niż siedem lat temu, przestali oni być grupą wyjątkową, a Polacy zaczęli mieć bardziej skryształizowane opinie na ich temat.

Uprzejmość Polaków w stosunku do Ukraińców można interpretować w różny sposób. Jednym z czynników wpływających na jej jakość są bieżące wydarzenia społeczno-polityczne. Trudna sytuacja w kraju sąsiada wpływa na wzrost współczucia dla tej narodowości. Naturalny instykt nakazuje udzielenie pomocy słabszym i bezbronnym, tym bardziej że są w jakiś sposób podobni do nas i nie odczuwamy w stosunku do nich zbyt dużego dystansu. Jeden z moich rozmówców podzielił się następującymi spostrzeżeniami:

Większość ludzi ma pozytywny stosunek do Ukraińców i nie tylko, do innych też. Nie wszyscy też od razu mogą zidentyfikować czy jestem Ukraińcem, czy nie. [Sm]

Oni słyszą, że mamy jakiś akcent, ale nikt nie pokazuje, że to jakiś problem. [Ok]

Badania Fundacji CBOS z lutego 2017 roku pokazują, że więcej niż co trzeci Polak (36%) miał pozytywne nastawienie do Ukraińców<sup>5</sup>. Jak zaznaczają autorzy raportu, opinie te są jednak mocno spolaryzowane, gdyż sympatia deklarowana jest tylko nieco częściej niż niechęć. Pozytywnie przedstawia się za to zmiana stosunku do Ukraińców na przestrzeni lat. W raporcie przedstawiono to w tabelach, które rejestrują wyniki z lat 1993–2016. Sympatię do Ukraińców w latach 90. deklarowało zaledwie 9–16% Polaków, tymczasem w okresie od

<sup>5</sup> Raport z badań znajduje się na stronie: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017-/K\\_021\\_17.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017-/K_021_17.PDF) [12.05.2017].

roku 2008 już ponad 30% badanych. Niechęć zaś w latach 90. wskazywało nawet 60% ankietowanych, a po roku 2008 tylko około 30%. Od 2017 roku poziom sympatii do Ukraińców wśród Polaków systematycznie wzrastał, zaś poziom antypatii malał<sup>6</sup>. W marcu 2023 roku Fundacja CBOS opublikowała komunikat z badań pod tytułem *Stosunek do innych narodów rok po wybuchu wojny na Ukrainie*<sup>7</sup>. Autorzy wskazali, że nastąpiła bardzo wyraźna poprawa nastawienia Polaków wobec Ukraińców (wzrost sympatii o 10 punktów przy jednoczesnym spadku niechęci o 8 punktów).

Druga grupa zachowań grzecznościowych, które postanowiłam poddać analizie dotyczy **solidarności z partnerem**. Obowiązuje tu zasada symetryczności zachowań, a także zainteresowania sprawami ważnymi dla partnera, okazywania aprobaty, życzliwości, ciepła, zapewniania dyskrecji.

Moi rozmówcy wielokrotnie doświadczyli życzliwości i zainteresowania ze strony Polaków. Były to zarówno sytuacje z udziałem ludzi młodych, ich rówieśników, jak i starszych, czasem nieznanym. Za ilustrację posłużyć mogą trzy fragmenty ich wypowiedzi:

(...) do mojego współlokatora przychodzą koledzy, to oni zawsze też rozmawiają ze mną, nie tak, że oni tylko w dwóch, ale też ze mną.(...) Pytają mnie np. skąd jestem?, co robię?, co studiuję? [Pm]

Myszę, że Polacy są bardziej gadatliwi niż Ukraińcy i to mi się w nich bardzo podoba. Kiedyś kupiłam sobie takie duże zdjęcie, chciałam powiesić na ścianie w akademiku i jak szłam ulicą z tym zdjęciem, to zaczęła mnie taka pani i ona powiedziała, że kolekcjonuje te zdjęcia i chciała odkupić ode mnie to zdjęcie. Ja powiedziałam, że to kupiłam dla siebie i nie mogę jej tego sprzedać. Ona była z takim malutkim pieskiem i powiedziała mi jego imię, potem sama się przedstawiła i poprosiła, żebym dała jej numer telefonu kobiety, u której kupowałam to zdjęcie. Potem kiedy się żegnaliśmy, ona mówiła do mnie „buziaczki, buziaczki”. [Kk]

Jak wracałam z Auchan z torbami pełnymi zakupów, to taki pan mnie zaczął i powiedział „no ja nigdy nie wiedziałem, dlaczego moja żona ma takie długie ręce”, a ja zdziwiona zapytałam „przepraszam, dlaczego?”, a on na to „bo tak często chodzi na zakupy”. [Kk]

Sytuacje te prezentują Polaków jako ludzi otwartych i chętnych do dialogu. Okazuje się jednak, że zbytne zainteresowanie sprawami ważnymi dla partnera rozmowy nie zawsze jest dobrze odbierane.

---

<sup>6</sup> Raport z badań dostępny jest w wersji pdf: [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K\\_030\\_21.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_030_21.PDF) [23.01.2024].

<sup>7</sup> Raport z badań dostępny w wersji pdf: [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K\\_033\\_23.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_033_23.PDF) [23.01.2024].

Jeden człowiek też chciał być bardzo uprzejmy i codziennie pytał mnie, jak tam na Ukrainie, a to już zaczynało być męczące, żeby odpowiadać na to samo pytanie tyle razy. Staralem się gdzieś dalej od niego stawać. Opowiedział mi też swoją historię, że pojechał do Anglii pracować. [Rm]

Dostrzec tu można realizację dwóch zasad grzecznościowych. Pierwsza to zainteresowanie sprawami ważnymi dla partnera, choć w tym wypadku, zbyt częste powracanie do tego wątku przeszkadzało mojemu rozmówcy. Druga to symetryczność zachowań językowych – wskazanie na wspólny los osoby pracującej poza granicami kraju ojczystego.

Jedną z form adaptacji do polskich norm kulturowych, a w szczególności do zasad grzeczności, jest umiejętność właściwego rozpoczynania rozmowy. Moi rozmówcy chętnie mówili o swoich doświadczeniach z tym związanych.

Nie mam żadnych problemów w zwracaniu się do innych, szczególnie młodych ludzi. W zeszłym semestrze wstąpiłem do tego stowarzyszenia BEST i często stałem przy standach, promując naszą organizację. Tak nauczyłem się swobodnie inicjować rozmowę. Ludzie nawet nie zawsze rozpoznają, że nie jestem Polakiem, bo mam już taką rozmowę przygotowaną, już tak mówiłem 35 razy. [Rm]

Jedna ze studentek przywołała sytuację, w której błędnie wybrała rodzaj kontaktu z inną młodą osobą.

Jak ja mówiłam tak jak się uczyliśmy: „Czy mógłby Pan...?” do takiego chłopaka w wieku jak ja, to on mówił: „Dlaczego mówisz do mnie pan?” No mów normalnie. To zależy wszystko od sytuacji. [Ok]

To wydarzenie było dla niej dobrą lekcją. Sama przyznała, że wybór kontaktu oficjalnego lub nieoficjalnego jest za każdym razem determinowany kontekstem sytuacyjnym. Podobne sytuacje ujawniło też badanie Anny Rabczuk (2015). Jej respondenci wielokrotnie wskazywali, że byli upominani przez młodych Polaków za używanie w stosunku do nich form oficjalnych (Rabczuk 2015, s. 512). Po raz kolejny więc podkreślić należy trudność wyczucia dystansu między interlokutorami w różnego rodzaju kontaktach.

Ponadto rozmówcy wskazywali, że problemy pojawiały się zwykle na początku ich pobytu w Polsce i wtedy, kiedy zaszła potrzeba zwrócenia się z pytaniem, prośbą do osoby starszej, nieznanym lub posiadającej wyższą rangę pragmatyczną.

Na początku zawsze zastanawiałam się, jak się zwracać do osób starszych. Jak zacząć rozmowę, to było trudne. Chciałam zawsze mówić tak idealnie, dlatego zanim podeszłam do profesora, to zastanawiałam się jak to powiedzieć, jak się przedstawić, jak zapytać o coś. [Mk]

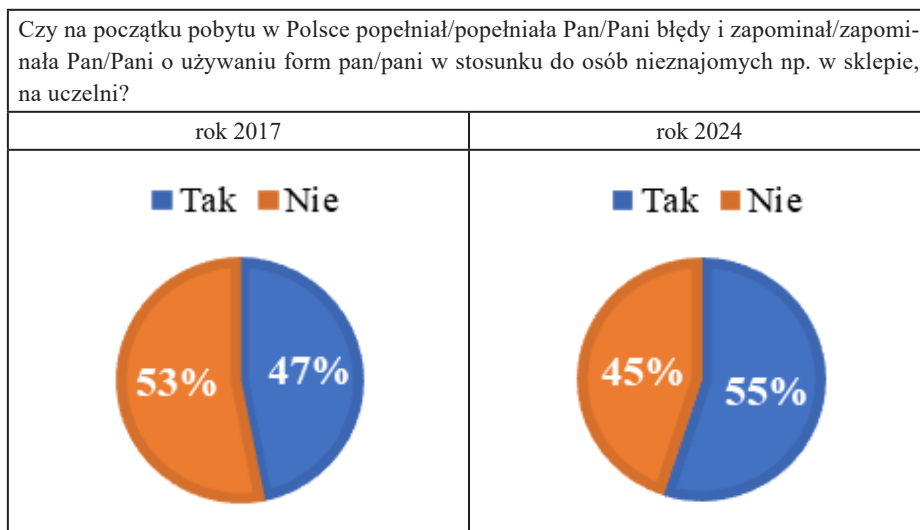
(...) to [zwracanie się do osób starszych] się różni w języku rosyjskim i ukraińskim, a polskim. Jak przyjechałem, to myślałem, że nie będę mieć problemów, a potem zacząłem się bać, bo się zastanawiałem, a jakie to będzie miało zakończenie. Potem, po drugim tygodniu ja już wiedziałem. (...) Ja zawsze pytałem oficjalnie „czy wie pani, gdzie jest Łódź Kaliska, czy wie pan?” np. wczoraj, kiedy szukałem biura pracy, to siedł chłopak troszkę starszy od mnie, ale ja zapytałem „czy wie pan...?”. [Pm]

(...) bo u nas jest tak, że np. jak jest pani to u nas jest wy, czyli liczba mnoga, ale też takie oficjalne powiedzenie. [Sm]

Jak widać refleksje studentów na ten temat wskazują, że dość szybko zauważają oni odmienność polskiego systemu adresatywnego. Zdają sobie sprawę z tego, że użycie formuł *proszę pana*, *proszę pani* wymaga zastosowania określonej formy czasownika, co nie jest dla nich automatyczne. Większość rozmówców stwierdziła, że po pewnym czasie ten polski system przestaje wydawać się trudny, choć na początku był tak skomplikowany i dziwny. Twierdzą, że przyzwyczaili się do tego i już o tym nie myślą podczas inicjowania rozmowy.

W ankiecie internetowej także poruszono problem form adresatywnych. Respondentów zapytano o to, czy na początku swojego pobytu w Polsce zapominali o stosowaniu form *pan/pani* w stosunku do osób nieznanym.

Wykres 4. Stosowanie form *pan/pani* w stosunku do osób nieznanym na początku pobytu w Polsce



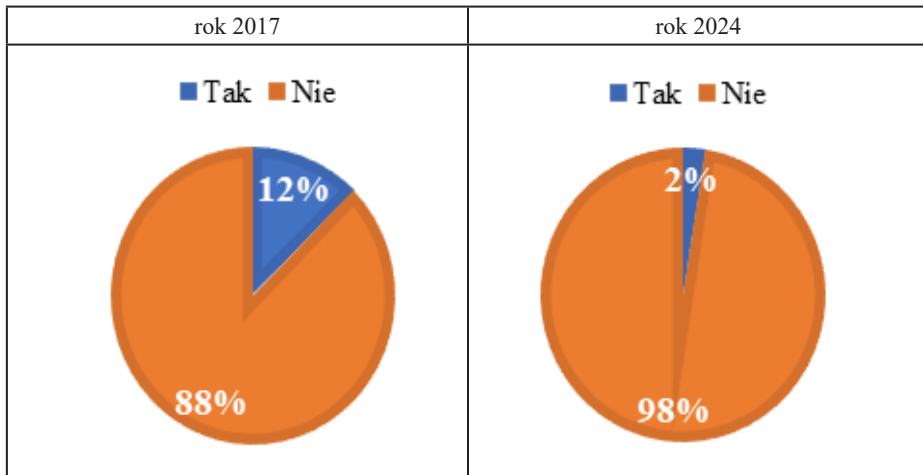
Źródło: opracowanie własne

W badaniu z 2017 roku prawie połowa badanych, bo aż 46,9% przyznała się do popełniania tego typu błędów, w roku 2024 odpowiedź twierdząca

zyskała jeszcze dodatkowe 10 punktów procentowych. W następnym pytaniu poproszono zatem osoby, które miały takie doświadczenia, o opisanie reakcji Polaków w tej sytuacji. Większość respondentów deklarowała, że Polacy rozumieli, że rozmawiają z obcokrajowcami, że są już do tego przyzwyczajeni i nie pocztytywali tego jako zniewagi. Polacy do tego typu błędów odnosili się normalnie, czasem po prostu ignorowali je, a czasem poprawiali cudzoziemców. Pojawiły się jednak także wspomnienia sytuacji, w których moi respondenci wyraźnie odczuli, że Polacy nie akceptują zapomnienia o używaniu właściwych form: „Wykładowca był oburzony, bo zależało mu na używaniu jego tytułu naukowego.”; „Denerwowało ich to i w pierwszej chwili nie rozumiałem, co robię źle, bo nikt mi o tym nie powiedział.”

W kolejnym pytaniu skierowanym do respondentów z Ukrainy sprawdzono, czy po dłuższym pobycie w Polsce nadal mają oni problemy ze stosowaniem form *pan/pani*. Tym razem znaczną przewagę uzyskała odpowiedź przecząca.

Wykres 5. Błędy w stosowaniu form *pan/pani* po pobycie w Polsce



Źródło: opracowanie własne

W 2017 roku cztery osoby przyznały, że wciąż zdarza im się popełniać tego typu błędy. Siedem lat później tylko jeden respondent wybrał tę odpowiedź. Pozostali przyzwyczaili się do polskiego systemu adresatywnego. Ponad 90% ankietowanych w obu turach badania stwierdziło też, że używanie form *pan/pani* w języku polskim nie jest trudne.

Błędy w formułach grzecznościowych studentów ukraińskich uczących się języka polskiego wynikają bardzo często z interferencji językowej. Termin ten w połowie XX wieku wprowadził do językoznawstwa U. Weinreich. Charakteryzował w ten sposób wszelkie odchylenia od normy językowej, które spotyka się w mowie ludzi posługujących się więcej niż jednym językiem

(Szulc 1997, s. 91). Te zaburzenia normy powstają, gdyż nakładają się na siebie struktury języka wyjściowego i przyswajanego. W okresie późniejszym zaczęto traktować omawiane pojęcie jeszcze szerzej. Wyróżniono interferencję wewnątrzjęzykową – dotyczy ona głównie przyswajania języka prymarnego przez dziecko, oraz interferencję zewnątrzjęzykową. Szczególnie ta druga pojawić się może w różnych podsystemach języka i dotyczy zarówno planu ekspresji, jak i obszaru semantycznego (Szulc 1997, s. 92). Osobną kategorię stanowi interferencja pragmalingwistyczna.

Obecnie interferencję opisuje się najczęściej jako wpływ języka pierwszego na uczenie się języka drugiego (Bednarska 2014, s. 35). Synonimicznie używa się także pojęcia transfer z określeniem negatywny, gdyż dotyczy on takich procesów, które utrudniają przyswajanie L2. Analogicznie więc o transferze pozytywnym mówi się, gdy mamy do czynienia z procesami ułatwiającymi naukę. Językoznawcy wyróżniają także transfer pragmatyczny, który jest:

(...) wpływem wywieranym na rozumienie i produkcję treści socjokulturowych L2 przez pragmatyczną wiedzę ucznia na temat języków i kultur innych niż L2.

(Bednarska 2014, s. 36)

Ten rodzaj transferu również ma pozytywny i negatywny wymiar<sup>8</sup>. Jeśli komunikacja przebiega bez zakłóceń, wtedy mówi się o transferze pozytywnym; jeśli zaś osoba posługująca się L2 jest nieprawidłowo zrozumiana lub też niepoprawnie odczytuje przekaz, to proces ten określa się mianem transferu negatywnego.

Wypowiedzi rozmówców z Ukrainy świadczą o tym, że mówiąc po polsku, często popełniają oni błędy wynikające z interferencji językowej.

W Polsce zwracanie do ludzi starszych to pani, pan, a u nas to wy i to jest poważna forma. I tu się często pomylimy. [Nk]

(...) gdy powiecie wy, oni nie obrażają się (...) oni odpowiadają my mamy i wtedy my orientujemy się, że to błędy i „przepraszam pana...” [Ok]

Najwięcej problemów sprawia Ukraińcom polski system adresatywny (por. Krawczuk 2008, Korol 2007, Kowalewski 2014). Aby przewidzieć, jakiego rodzaju błędy mogą pojawiać się w wypowiedziach uczących się języka polskiego ze Wschodu, warto porównać różne realizacje zwracania się do odbiorcy w języku polskim i ukraińskim.

Tabela 1. Porównanie systemu adresatywnego w języku polskim i ukraińskim

<sup>8</sup> Negatywny transfer pragmatyczny to inaczej interferencja pragmalingwistyczna.

Język polski	Język ukraiński
1. Leksemy typu <i>pan, pani</i> mogą występować w różnych funkcjach: <ol style="list-style-type: none"> <li>jako rzeczownik osobowy,</li> <li>tytuł honoryfikatywny dodawany do rzeczownika,</li> <li>zaimek 2. os. l. poj.,</li> <li>zaimek 3. os. l. poj.</li> </ol>	1. Analogiczne leksemy w języku ukraińskim występują tylko w funkcji a i b.
2. Zwracanie się do drugiej osoby „na ty” lub w formie oficjalnej z wykorzystaniem leksemów <i>pan/pani</i> w l. poj., a <i>panie/panowie/ państwo</i> w l. mn.	2. Zwracanie się do drugiej osoby „na ty” lub „na wy”
3. Zwracając się do grupy ludzi w formie oficjalnej, należy wybrać jeden z leksemów: <ol style="list-style-type: none"> <li><i>panie</i> – jeśli w grupie są same kobiety,</li> <li><i>panowie</i> – jeśli w grupie są samo mężczyźni,</li> <li><i>państwo</i> – jeśli w grupie są i kobiety, i mężczyźni.</li> </ol>	3. Leksem <i>panove</i> odpowiadający polskiemu „panowie” stosuje się także w przypadku zwracania się do grupy osób różnej płci.
4. Formy <i>pan/pani</i> + <i>imię</i> mogą być stosowane tylko wtedy, gdy rozmówcy znają się.	4. Używanie form <i>pan/pani</i> + <i>imię</i> w sytuacji oficjalnej.
5. Stosowanie form <i>pan/pani</i> z nazwiskiem nie jest zgodne z normą. Obecne jest jednak w uzusie. Pojawia się najczęściej w relacji niesymetrycznej, w stosunku do podwładnych, petentów, pacjentów.	5. W sytuacjach oficjalnych często występuje zwrot <i>imię</i> + <i>imię ojca</i> , tzw. <i>po bat'kowi</i> , np. <i>Marijo Wasyliwno</i> .
6. Na polskich uczelniach panuje zasada pozostawiania w kontakcie oficjalnym. Studenci zwracają się do wykładowców używając formuł: <i>panie profesorze, pani doktor, panie magistrze</i> . Nauczyciele akademicy w stosunku do studentów stosują formy oficjalne, obecne są tu także zwroty <i>pan/pani</i> + <i>imię</i> .	6. Na wyższej uczelni studenci w stosunku do wykładowców używają zwrotu <i>imię</i> + <i>imię ojca</i> . Możliwe jest także stosowanie zwrotu <i>pane profesore</i> , ale tylko w sytuacji, gdy nie zna się imion profesora. W języku ukraińskim nie występują zwroty takie jak <i>pani magister, panie doktorze</i> . Wykładowcy do studentów zwracają się zaś po imieniu lub po nazwisku.

Źródło: opracowanie własne na podst.: Korol (2007), *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową*; Krawczuk (2008), *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*; Krasowska (2013), *Ukraińcy*

Opanowanie polskich zaimków jest trudne dla Ukraińców. Dotyczy to głównie tzw. zaimków honoryfikatywnych *pan, pani, panowie, panie, państwo*, gdyż ich zbiór jest w polszczyźnie praktycznie otwarty. Tworzą go zarówno używane w 2. i 3. os. rzeczowniki osobowe, jak i tytułarne analityczne formy

honoryfikatywne rzeczowników tj. *pan dyrektor, pan doktor, pan dziekan*. Oto refleksje jednej ze studentek na ten temat:

Na początku mówiłam do nauczycieli po prostu „pan”, ale potem zauważyłam, że trzeba używać też tytułu, czyli „panie doktorze”, „panie profesorze”. Na naszym kierunku mieliśmy też wspólną skrzynkę pocztową i tam, jak ktoś pisał do wykładowców, to ja zauważyłam, jak trzeba się do nich poprawnie zwracać. [Kk]

Punkt drugi w tabeli przedstawia różnice w używaniu stylu oficjalnego i nieoficjalnego. Dla języka ukraińskiego i rosyjskiego charakterystyczne jest stosowanie zaimka *wy* dla okazania szacunku, zarówno w przypadku zwracania się do jednej osoby, jaki i do grupy ludzi. W języku polskim można się tak zwracać tylko do grupy dzieci lub osób, które bardzo dobrze znamy. W innych sytuacjach należy używać leksemów *państwo, panie, panowie*. Z tym łączy się jeszcze jeden problem – tym razem podobny błąd popełniają nie tylko Ukraińcy uczący się języka polskiego, ale też Polacy – jest to łączenie wyrazów *państwo, panowie, panie* z czasownikiem 2. os. liczby mnogiej. Można spróbować to wytłumaczyć tym, że w świadomości Ukraińca istnieje reguła, że, kiedy zwracamy się do adresata, to stosujemy analogiczny czasownik jak do zaimka *wy* (Korol 2007, s. 875). W przypadku Polaków używających tej konstrukcji, nie do końca można mówić o błędzie językowym. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (Jadacka, Markowski 2002) dopuszcza takie realizacje tylko w polszczyźnie mówionej, potocznej, w relacji nieoficjalnej.

Obserwacja zachowań językowych współczesnych Polaków skłania jednak do wyciągnięcia dalszych wniosków. Moim zdaniem, łączenie leksemów *państwo, panowie, panie* z czasownikiem 2. os. liczby mnogiej jest próbą zmniejszenia dystansu i „ocieplenia” relacji między rozmówcami. W polszczyźnie istnieje duża różnica między zwracaniem się do odbiorców w formie oficjalnej np. *Czy mają państwo...?*, a formą nieoficjalną – *Czy macie...?*. Konstrukcje typu: *Czy macie państwo...?* mają na celu uzupełnienie tej luki<sup>9</sup>.

Z relacji moich rozmówców wynika, że dużą trudność sprawiała im na początku zmiana kodu językowego i używanie polskich formuł oficjalnych:

(...) chociaż po kursie na Ukrainie wiedziałam, że są w Polsce formy pan/pani, to

<sup>9</sup> Językoznawcy mają różne opinie w tej sprawie. Małgorzata Marcjanik uważa, że należy postępować zgodnie z normą językową, tymczasem Mirosław Bańko jest skłonny uznawać takie konstrukcje za dopuszczalne w kontaktach z osobami, „z którymi nie jesteśmy po imieniu, ale z którymi nasze kontakty są częstsze (mówiąc w ten sposób, dajemy świadectwo, że chcemy, aby nasze kontakty z nimi były cieplejsze)” (<http://sjp.pwn.pl/poradnia>, stan z dn.16.11.2016). Obserwacja zachowań językowych Polaków skłania mnie do przyjęcia stanowiska Mirosława Bańki.



na początku nie mogłam się przyzwycząić, żeby tak mówić i myślałam się i mówiłam wy. Potem przyzwyczyłam się i wszystko było w porządku. [Kk]

Studenci z Ukrainy zaznaczali, że formy *pan/pani* wydają im się bardziej formalne niż analogiczne w języku ukraińskim formy *wy*.

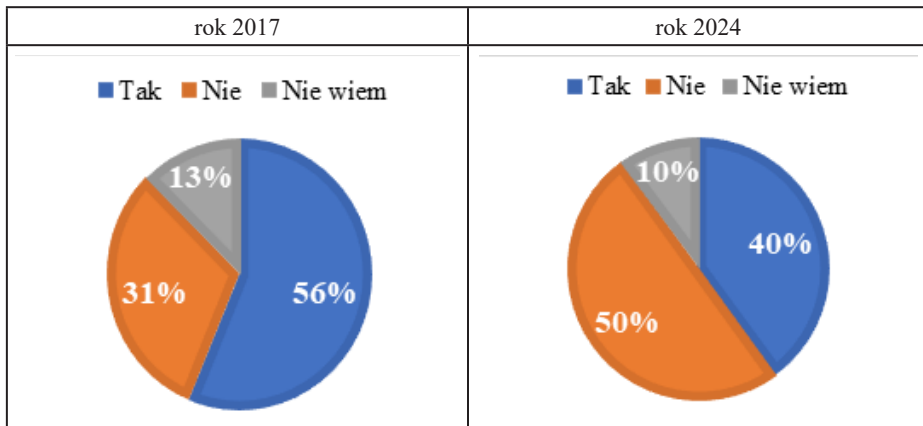
Wydaje mi się, że te polskie zwroty *pan/pani* są bardziej oficjalne, że przejście na *wy* zmniejsza nieco dystans. [Pm]

Te formy na *pan/pani* wydają mi się bardziej oficjalne, bo np. trzeba tak powiedzieć także do dziewczyny, której się nie zna, bo u nas to można by powiedzieć w takiej sytuacji ty. [Kk]

Ja już się przyzwyczyłam, że wszyscy mówią do mnie tu *pani* i to mi się bardziej podoba niż sposób zwracania się na Ukrainie, czyli *wy*. Robi się miło i czujesz się taka dorosła. A z kolei kiedy mówią do nich na Ukrainie na *wy* to tak, jakbyś była stara, że można by się obrazić. [Lk]

Aby sprawdzić, czy jest to opinia podzielana przez większą grupę Ukraińców, w ankiecie internetowej zapytano, czy formy *pan/pani* w języku polskim wydają się respondentom bardziej formalne niż ukraińskie „*wy*”. Wyniki przedstawiają się następująco:

Wykres 6. Porównanie oficjalności zwrotów polskich i ukraińskich



Źródło: opracowanie własne

Ponad połowa ankietowanych w 2017 roku uznała, że zwracanie się do kogoś z użyciem formy *pan/pani* jest bardziej oficjalne niż stosowanie formy „*wy*”. W 2024 roku odsetek osób, które wybrały tę odpowiedź zmniejszył się o 16 punktów procentowych, ale wciąż jest wysoki i dość zaskakujący.

Świadczy o odbiorze polskiej grzeczności językowej. Ten element polszczyzny jawi się ankietowanym jako struktura bardzo formalna.

Z powyższych wypowiedzi wynika także, że rozmówcy rozumieją, iż używanie formuł *pan/pani* odbywa się w momencie zwracania się do osoby dorosłej. Oni, jako studenci, też zostali w Polsce zaklasyfikowani do tej grupy. Ostatnia konstatacja sugeruje jednak, że na Ukrainie podział grup wiekowych i przypisanych im rang pragmatycznych przebiega inaczej. Rozmówczyni twierdzi, że zwracanie się do kogoś z użyciem zaimka „wy” oznacza, że postrzegamy tę osobę jako starszą. Studentka mogłaby poczuć się urażona, gdyby ktoś zwrócił się tak do niej.

Problem zasygnalizowany w tabeli w punkcie czwartym został także opisany przez jednego z moich rozmówców.

(...) na uniwersytecie i do profesora to my zawsze mówimy na imię i imię po ojcu  
(...) „przepraszam, Władmiru Władymirowiczu, czy moglibyście przesłać do mnie jakiś temat [Pm]

Inna rozmówczyni dostrzegła też różnicę w sposobie zwracania się nauczycieli akademickich do studentów:

Też wykładowcy na uniwersytecie tutaj mówią pan/pani do studentów, a u nas na Ukrainie zawsze ty. [Kk]

Jeden z moich rozmówców zwrócił też uwagę na wpływ relacji z nauczycielem na atmosferę zajęć.

Przez kontakt oficjalny nie mogłem o wszystkich sytuacjach z życia powiedzieć pani Ani. Magdzie i wam było mi łatwiej coś takiego powiedzieć, żeby wszyscy mogli się pośmiać. Z panią Anią bałem się, że powiem coś nie tak, że ona źle mnie zrozumie. Przez ten kontakt formalny trzeba się trzymać w ramach. Bardzo dużo błędów robiłem takich, że zaczynałem mówić „Proszę pani, poczęstujcie się albo chćecie” – wykanie. W sklepie też pierwsze dwa miesiące mi się cały czas myliło i pytałem – „macie chleb?” [Rm]

Zdaniem tego studenta pozostawanie z nauczycielem w kontakcie oficjalnym sprawia, że pewnych tematów w rozmowie z nim nie należy poruszać. Jest to oczywiste, że lekcja np. języka polskiego jako obcego nie może odbywać się w takiej samej atmosferze jak wieczorne, koleżeńskie spotkanie. Okazuje się jednak, że jej oficjalność można modyfikować poprzez wybór kontaktu. Nauczyciel może pozostawać ze słuchaczami w relacjach na *ty*, na *pan/pani* lub wymagać zwracania się do siebie z użyciem formuł *pan/pani*, a do studentów mówić po imieniu. Każda z powyższych form kontaktu może mieć wpływ na atmosferę zajęć.

Pozostawanie w relacji oficjalnej nakłada na studenta wymóg przestrzegania pewnych norm – mój rozmówca określił to koniecznością „trzymania się w ramach”.

Kolejny student dostrzegł istotną zmianę w zachowaniach grzecznościowych Polaków.

Z moich doświadczeń to z jednym nauczycielem pod koniec semestru przeszliśmy na ty, on był młody i bardzo przyjacielski. [Sm]

Procesy upraszczania polskiej grzeczności językowej, a w tym ekspansja zwracania się na *ty*, są sygnalizowane przez wielu polskich językoznawców (Grybosiowa 2003, Ożóg 2005, Skudrzykowa 2007, Marcjanik 2002, 2008). Mój rozmówca dokonał pozytywnego wartościowania przywołanej sytuacji. Jego zdaniem przejście na *ty* z nauczycielem było możliwe, gdyż nie dzieliła ich duża różnica wieku. Poza tym ich wspólne zajęcia już się skończyły, więc nie istniał nakaz pozostawania w kontakcie oficjalnym – co w pewnym sensie wynika z funkcjonowania w ramach uczelni.

Studenci, którzy nie poradzili sobie z opanowaniem formuł zwracania się do innych w sytuacjach formalnych, wypracowali różne strategie unikania „utrąty twarzy”.

Z rozmowami oficjalnymi to jest fatalnie, bo właśnie nie pamiętam, jak to ma być. Wiem, że jak ktoś ma stopień doktora, to muszę zaczynać „Panie doktorze”, ale ogólnie bardzo boję się tych rozmów. Głównie boję się tego, że coś tam źle powiem i będzie to brzmiało niegrzecznie. Najpierw więc mówię, że jestem Ukraińcem i jeśli coś nie tak powiem, to z góry przepraszam. Oni też mi mówią, że jeśli nie zrozumiałem czegoś z wykładu to żebym pytał, ale ja nie pytam. [Rm]

Do tego momentu jeszcze nie jest dla mnie jasne, jak mam się zwracać do różnych osób na uczelni. Staram się tak ułożyć zdanie, żeby było bez tego zwracania się do odbiorcy. [Sm]

Zwrotów adresatywnych należy także używać, pisząc mejle. Większość moich rozmówców twierdziła, że komponowanie takich wiadomości nie sprawia im problemów.

Ja już pisałam kilka listów do profesorów i wiem, jakich struktur używać. To jest teraz dla mnie naturalne. [Kk]

Ja nigdy nie pisałam takich listów, ale myślę, że to nie byłoby dla mnie takie skomplikowane. [Rm]

Studenci czasem korzystali także z tłumaczy internetowych. Wskazywać to może na pewne problemy w operowaniu polszczyzną. Nie można jednak orzec, co stanowiło dla nich trudność – czy była to warstwa

## leksykalna, czy nieznanomość struktury formy pisemnej.

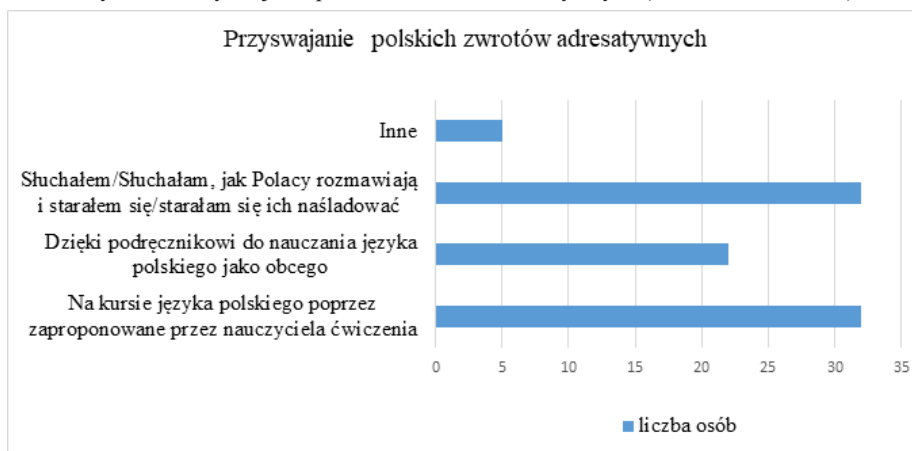
Jeśli muszę napisać mejl to zwykle najpierw piszę po rosyjsku, a potem wrzucam to do translatora, no i potem robię korektę, bo tam są często głupie błędy. Jeśli chodzi o mejle do profesora, to już nie napiszę nigdy na końcu „pozdrawiam”, bo ktoś mi zwrócił uwagę, że jeśli nie znam dobrze tej osoby, to nie jest to dobre słowo. [Rm]

Na początku mejle też z tłumaczem, potem poprawianie błędów i poszczególnych słówek. Sprawdzalam to w Internecie. [Mk]

W ankiecie internetowej respondentów zapytano także o to, co pomogło im w przyswojeniu zasad stosowania zwrotów adresatywnych w języku polskim. Do pytania dołączono trzy propozycje odpowiedzi oraz opcję *\*inne*, gdzie ankietowani mogli napisać własną odpowiedź. Dodatkowo, umożliwiono respondentom wybór więcej niż jednej opcji.

Najwięcej osób, stwierdziło, że wiedzę dotyczącą zwrotów adresatywnych zdobyło na kursie języka polskiego. Dużo wskazań miała także odpowiedź świadcząca o tym, że Ukraińcy próbowali naśladować językowe zachowania Polaków. Dziewięcioro ankietowanych wskazało, że to podręcznik do njpjo był przydatnym źródłem informacji na ten temat. Dwie osoby podały dodatkowo własną odpowiedź. Jeden z respondentów napisał, że po prostu znał takie zwroty, drugi zaś stwierdził, że umiejętność posługiwania się formami typu *pan/pani* przychodzi z czasem. W bardzo podobny sposób głosy rozłożyły się także w badaniu z 2024 roku.

Wykres 7. Przystawianie polskich zwrotów adresatywnych (badanie z 2024 roku)



Źródło: opracowanie własne

Odpowiedzi ankietowanych świadczą o tym, że podstawę ich wiedzy na temat

omawianego elementu grzeczności językowej stanowią lekcje języka polskiego oraz materiały dydaktyczne. Ważne jest jednak także to, by swoją wiedzę sprawdzać w praktyce, a także obserwować zachowania językowe Polaków i naśladować je.

Podobieństwo kultury polskiej i ukraińskiej widoczne jest w trzecim analizowanym przeze mnie typie zachowań grzecznościowych. Specjalny szacunek okazuje się kobietom – mężczyźni otwierają im drzwi, pomagają wysiąść z autobusu itp.

Na Ukrainie mężczyźni też przepuszczają kobiety w drzwiach, to jest normalne. Już chyba nie całują w rękę, ale tutaj też tego nie widziałam. [Kk]

Ja w ogóle nie widzę różnicy w traktowaniu kobiet tu i na Ukrainie. [Rm]

Jeden z rozmówców stwierdził nawet, że takie zachowania nie ograniczają się do omawianych tu dwóch kultur.

To, że mężczyźni otwierają kobietom drzwi to jest na całym świecie, uniwersalne. [Sm]

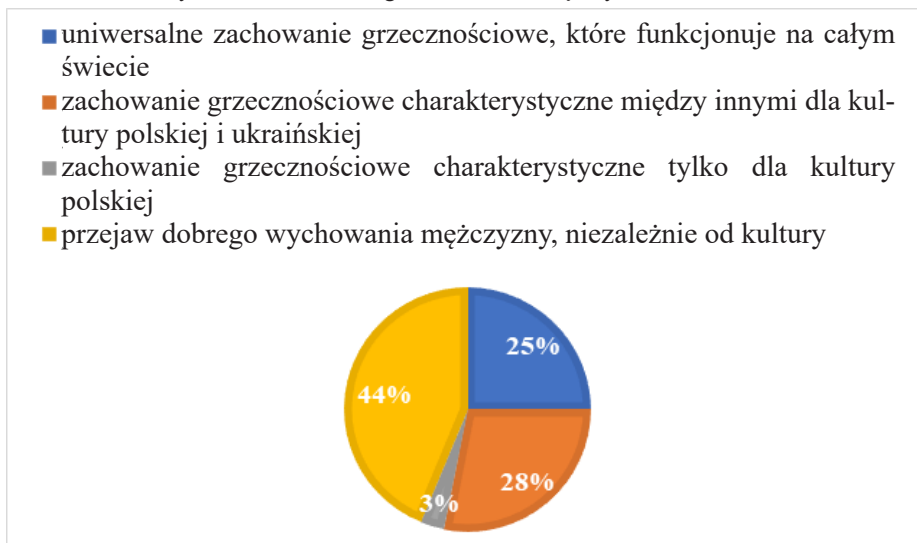
Inny zaś stwierdził, że służenie kobietom to obowiązek dobrze wychowanego mężczyzny, co nie jest warunkowane kulturą narodową, a wzorami przejętymi od rodziców.

(...) to już zależy od człowieka, ja jestem tak wychowany. Te obowiązki to np. pomóc otworzyć drzwi nawet, kiedy ja nie znam tej dziewczyny, podać rękę w autobusie. [Pm]

Dwie ostatnie wypowiedzi Ukraińców wydały się dość zaskakujące, dlatego w ankiecie internetowej postanowiono zapytać o wiedzę na temat grzecznościowych zachowań mężczyzn wobec kobiet.

44% ankietowanych stwierdziło, że otwieranie drzwi kobiecie przez mężczyznę to przejaw dobrego wychowania. 25% respondentów przyznało, że ich zdaniem jest to uniwersalne zachowanie grzecznościowe. Okazuje się więc, że opinie osób biorących udział w wywiadach nie były odosobnione. Dziewięć osób zdecydowało, że jest to zachowanie grzecznościowe charakterystyczne dla kultury polskiej i ukraińskiej.

Wykres 8. Zachowania grzecznościowe mężczyzn wobec kobiet



Źródło: opracowanie własne

Na tle powyższych rozważań ciekawie przedstawia się wypowiedź jednej ze studentek. Zauważa ona, że zasada specjalnego traktowania kobiet w Polsce może także sprawiać, że kobieta będzie odbierana jako słabsza, mniej wykwalifikowana od mężczyzn.

W mojej grupie studenckiej jestem jedyną dziewczyną – czuję się wyróżniana. Oni mnie też trochę tak traktują, że ja nic sama nie mogę zrobić, że nie umiem. [Mk]

Specjalny szacunek należy się w Polsce także osobom starszym oraz tym o wyższej randze pragmatycznej. Jeden z moich rozmówców znalazł się w skomplikowanej sytuacji. Pracował z osobami starszymi od siebie i bardzo szybko został ich szefem. Biorąc pod uwagę wiek, jego pozycja w hierarchii grzecznościowej była niższa od pozostałych, zaś ze względu na zajmowane stanowisko otrzymał wyższą rangę pragmatyczną.

Miałem też kontakt ze starszymi ludźmi. Pracowałem przez miesiąc w fabryce i po dwóch tygodniach dostałem awans i zostałem koordynatorem zmiany i musiałem tym starszym ludziom, innym pracownikom, mówić co mają robić, gdzie iść. To im się nie bardzo podobało. Byliśmy w relacjach na ty, mówiłem „Hej Maćku, musisz coś tam zrobić, musisz iść to zamówić, bo ja tego nie mogę zrobić”. Ale spoko, nie było żadnych konfliktów. [Rm]

### 3. PODSUMOWANIE

Przywołane wypowiedzi świadczą o tym, że Ukraińcy dobrze radzą sobie z opanowaniem polskiego modelu grzecznościowego. Pomaga im w tym zapewne to, że kultura polska i ukraińska są do siebie podobne. Elementy wspólne to chociażby nakaz szczególnego traktowania kobiet, osób starszych i tych o wyższej randze pragmatycznej. Skromność, zainteresowanie sprawami ważnymi dla partnera i chęć służenia mu pomocą również zaliczyć można do jednego wzoru kulturowego.

Rozmówcy z Ukrainy wspominali też, że w trudnych sytuacjach komunikacyjnych np. konieczności napisania listu formalnego, poszukiwali niezbędnej wiedzy w Internecie. Korzystali z tłumaczy internetowych, czasem też odnajdywali potrzebne informacje, tj. odpowiedni zwrot grzecznościowy w liście kierowanym do profesora, śledząc zachowania językowe Polaków. Strategie te to sposób samodzielnego powiększania kompetencji. Jeremy Harmer (2008) w jednym z najważniejszych podręczników metodyki nauczania języka angielskiego pisze o autonomii ucznia. Zdaniem tego autora nauczyciele powinni promować wśród swych uczniów samodzielne metody uczenia się (Harmer 2008, s. 394). Poszukiwanie informacji poza salą lekcyjną to jeden z czynników wpływający na szybsze osiągnięcie biegłości w języku obcym. Harmer zaznacza też, że nie wszyscy uczniowie chętnie podejmują próby samodzielnego uczenia się. Duży wpływ na to ma kultura, w której zostali wychowani (Harmer 2008). Rozmówcy z Ukrainy przyznali, że czasem stosują translatory dostępne w Internecie, ale też śledzą zachowania językowe Polaków, obie metody mogą mieć pozytywny wpływ na produkcję językową cudzoziemców.

W zebranych przeze mnie materiale niewiele było negatywnych ocen zachowań Polaków. Można domniemywać więc, że Ukraińcy nie chcieli źle mówić o mieszkańcach kraju, który ich przyjmuje, tym bardziej w sytuacji rozmowy z Polką – to przecież też realizacja zasady grzecznościowej.

### BIBLIOGRAFIA

- Antas J., 2002, *Polskie zasady grzeczności*, w: G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, Kraków, s. 347–363.
- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź.

- Biernacka M., Grochala B., 2023, *Cele i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej – rozważania na koniec 2023 roku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 9–19. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.01>
- Harmer J., 2008, *The Practice of English Language Teaching*, Londyn.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.
- Korol L., 2007, *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową*, w: M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań, s. 873–878.
- Krasowska H., 2013, *Ukraińcy*, w: M. Marcjanik (red.), *Jak zwracają się do siebie Europejczycy*, Warszawa, s. 71–87.
- Krawczuk A., 2008, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 301–312.
- Marcjanik M., 2002, *Proces przewartościowania polskiej grzeczności językowej*, w: G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II*, tom 1: *Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, Kraków, s. 391–396.
- Marcjanik M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Marcjanik M., 2010, *Problem kodyfikacji współczesnej normy grzecznościowej*, w: *Słowa – kładki, na których spotykają się ludzie różnych światów*, Warszawa, s. 281–291.
- Marcjanik M. (red.), 2007, *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa.
- Ożóg K., 2004, *Model współczesnej polskiej grzeczności językowej*, w: J. Bartmiński (red.), *Programy dydaktyczne. Bibliografia. Etykieta językowa*, Lublin, s. 143–149.
- Ożóg K., 2005, *Współczesny model polskiej grzeczności językowej*, „Język a Kultura”, nr 17.
- Rabczuk A., 2015, „*Jak całować polskim kobietom ręce?*” *Analiza i interpretacja wyników badań na temat polskiej grzeczności językowej cudzoziemców*, w: *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów, s. 499–514.
- Skudrzyk A., 2007, *Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa)*, w: A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 105–122.
- Szulc A., 1997, hasło: *interferencja*, w: *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa, s. 91–94.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 63–78.

**Netografia:**

[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_021\\_17.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_021_17.PDF) [12.05.2017].


[https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K\\_030\\_21.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_030_21.PDF) [23.01.2024].

[https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K\\_033\\_23.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_033_23.PDF) [23.01.2024].





Iwona Dembowska-Wosik<sup>1</sup>

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

## **EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO A PISOWNIA POLSKA JAKO OBCA NA POZIOMACH A1–C2**

**Streszczenie:** Tekst poświęcony jest opisom kompetencji ortograficznej w ESOKJ, *Programach nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* oraz standardach wymagań egzaminacyjnych obowiązujących na państwowych egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Na przykładzie tej kompetencji autorka analizuje podobieństwa i różnice pomiędzy ramą, jaką stanowi europejski system opisu kształcenia językowego, a dwoma odwołującymi się do niego dokumentami powstałymi na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Wskazuje, które miejsca w charakterystyce poszczególnych poziomów wymagają doprecyzowania i uzupełnienia. Na podstawie relacji pomiędzy kompetencją ortograficzną a innymi kompetencjami lingwistycznymi oraz działaniami językowymi kompletuje zbiór kryteriów, które powinny zostać uwzględnione w procesie rozbudowywania rozumienia kompetencji ortograficznej w dydaktyce jpjo, a także uzupełnia je o własne propozycje.

**Słowa kluczowe:** ESOKJ/CEFR, pisownia, kompetencja ortograficzna, programy nauczania jpjo, standardy wymagań egzaminacyjnych

### **COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND POLISH SPELLING AT LEVELS A1–C2**

**Abstract:** The article discusses the descriptions of orthographic competence in CEFR, *Programy nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* and the requirements for Polish certificate exams. Using this competence as an example, the author analyzes the similarities and differences between the common European framework and the two publications created by teachers of Polish

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

as a foreign language. She points to those places in the descriptions of the particular levels which may require clarification and addition. Based on the relationship between orthographic competence, other linguistic competences and language activities she compiles a collection of criteria that could be used in the process of expanding the understanding of the orthographic competence in teaching the Polish language. Finally, she adds her own suggestions of useful criteria.

**Keywords:** CEFR, CEFR 2020 – Companion Volume, spelling, orthographic competence, curricula for teaching Polish as a foreign language, requirements for Polish certificate exams

## 1. WPROWADZENIE

Inspiracją do przeprowadzenia niniejszego badania jest tom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (2020; dalej: CEFR-CV) wydany w niemal 20 lat od ukazania się pierwszej wersji tego przełomowego opracowania. Opublikowany po raz pierwszy w 2001 roku, w języku polskim zaś w 2 lata później jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003; dalej: ESOKJ) stał się on dokumentem definiującym dydaktykę języków obcych w Europie. CEFR-CV stanowi kontynuację pierwotnej publikacji, zawierającą rozwinięty system deskryptorów użytych do opisu językowej kompetencji komunikacyjnej na poziomach preA1–C2. Jak podkreślają autorzy, nie zmienia statusu publikacji z 2001 roku, a jedynie ją aktualizuje i rozszerza (CEFR-CV, s. 21).

Celem twórców ESOKJ jest zapewnienie transparentności i spójności [*transparency and coherence*] w testowaniu, tworzeniu programów nauczania i dydaktyce (CEFR-CV, s. 27); nie stanowi on natomiast sam z siebie narzędzia standaryzacji (tamże, s. 29). Jak czytamy w oryginalnym dokumencie, publikacja ekspertów Rady Europy formułuje pytania, a nie podaje odpowiedzi (ESOKJ, s. 7). Sposób wykorzystania ESOKJ zależy więc głównie od środowiska dydaktyków konkretnego języka. Polskie tłumaczenie wydawnictwa Rady Europy wywarło ogromny wpływ na glottodydaktykę polonistyczną – odwołują się do niego autorzy i wydawcy podręczników, instytucje oferujące kursy JPJO; także system państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego przyjmuje poziomy ESOKJ za swoją podstawę.

W artykule analizuję, jak w sposobie opisu kompetencji ortograficznej odnoszą się do ESOKJ dwa flagowe polskie projekty glottodydaktyczne: przygotowane przez zespół autorów z Uniwersytetu Jagiellońskiego *Programy nauczania języka polskiego jako obcego: poziomy A1–C2* (dalej: *Programy*; Janowska i in. 2016) oraz *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowiące załącznik do Rozporządzenia MNiSW ws. egzaminów z języka polskiego jako obcego (dalej: *Standardy*; 2016). Obie te publikacje odwołują się do ESOKJ zarówno na

poziomie deklaracji, jak i swoją strukturą i metodologią. Jak twierdzą w przedmowie autorzy *Programów*, „[r]amą referencyjną dla całości stał się ESOKJ” (Janowska i in. 2016, s. 11). Natomiast w rozporządzeniu MNiSW opisy poszczególnych poziomów rozpoczynają się od przytoczenia odpowiadającego im poziomu według Rady Europy (por. m.in. *Standardy* 2016, s. 54).

## 2. ESOKJ, *STANDARDY I PROGRAMY* – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA

Trzy publikacje będące przedmiotem analizy różni cel i sposób opisu kompetencji językowej. ESOKJ jest ujęciem uniwersalnym dla wszystkich języków Europy, stworzonym po to, aby ułatwiać międzynarodową współpracę (2003, s. 13). Odnosi się więc do tych umiejętności językowych, które są niezależne od używanego języka. *Standardy* umocowane są w polskim systemie prawnym, jako załącznik do aktu wykonawczego powiązanego z nowelizacją *Ustawy o języku polskim* z 2015 roku. Ich podstawę metodologiczną stanowi testowanie w odniesieniu do kryteriów – wyliczają one, które z tych kryteriów na poszczególnych poziomach musi spełnić zdający, aby otrzymać państwowe poświadczenie znajomości polszczyzny. *Programy* natomiast są pozycją powstałą w odpowiedzi na konieczność modernizacji procesu nauczania jppo zainspirowaną upowszechnieniem ESOKJ oraz wprowadzeniem systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (Janowska i in. 2016, s. 11). Krakowska publikacja zawiera nie tylko treści nauczania, ale omawia także cele, metody i techniki nauczania, formy pracy, metody testowania oraz przedstawia zestawienia materiałów dydaktycznych. Pozwala to na znacznie bardziej zniuansowany opis kompetencji, co jest szczególnie widoczne w użyciu czasowników ‘znać’, ‘umieć’, ‘rozpoznawać’, ‘stosować’. Ten sposób umożliwił nieraz dokonanie rozróżnienia między wiedzą bierną (por. poziom A1: „rozpoznawać sposób oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie”, tamże, s. 35), czynną (por. poziom B1: „znać system oznaczania miękkości spółgłosek”, tamże, s. 98), a umiejętnościami (por. poziom C1: „stosować w praktyce większość zasad ortograficznych”, tamże, s. 106).

## 3. CEL BADANIA I MATERIAŁ BADAWCZY

Zróznicowany charakter wszystkich trzech dokumentów sprawia, że ukazują one proces nauczania polszczyzny z różnych perspektyw, tworząc

wielowymiarowy obraz i niejednokrotnie uzupełniając się wzajemnie. W niniejszym badaniu interesować mnie będą natomiast rozbieżności między tymi perspektywami, a w szczególności te aspekty przedstawienia kompetencji ortograficznej, które wymagają doprecyzowania lub rozszerzenia. Zamierzam także ustalić zbiór kryteriów, które mogłyby stanowić podstawę takich modyfikacji.

Materiał badawczy stanowią te fragmenty trzech omawianych dokumentów, które w sposób bezpośredni odnoszą się do kompetencji ortograficznej. W ESOKJ są to deskryptory dla poprawności ortograficznej (2003, s. 106). Aby uzyskać jak najdokładniejsze dane, porównałam opisy w CEFR 2001, jego polskojęzycznej wersji oraz w CEFR-CV (w momencie powstawania tego tekstu nie jest jeszcze dostępna polskojęzyczna wersja CEFR-CV<sup>2</sup>). W *Standardach analizie* poddane zostały opisy wymagań w zakresie pisowni zawarte w sekcji *Pisanie. Ogólny opis umiejętności*. W *Programach* przeanalizowano akapity poświęcone celom nauczania w zakresie poprawności ortograficznej oraz podrozdziały wprowadzające zagadnienie technik nauczania pisowni.

#### 4. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA W DOKUMENTACH RADY EUROPY

Kompetencja ortograficzna definiowana jest przez ESOKJ jako „znajomość i umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli, które składają się na tekst pisany” (2003, s. 105). Dla systemów alfabetycznych oznacza to umiejętność rozpoznawania i stosowania: małych i dużych liter pisanych ręcznie i drukowanych, odpowiedniej pisowni wyrazów, w tym ich form skróconych, znaków interpunkcyjnych i zasad interpunkcji, konwencji typograficznych, rodzajów i krojów czcionek oraz popularnych znaków logograficznych. ESOKJ opisuje także kompetencję ortoepiczną, definiowaną jako „umiejętność głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwego wymawiania słów poznanych wcześniej jedynie w formie pisanej” (2003, s. 105–106).

Opisy te zostały skrócone w CEFR-CV. Autorzy pominęli kompetencję ortoepiczną (nie odnoszą się też do niej żadne deskryptory), zaś kompetencję ortograficzną<sup>3</sup> określili jako „umiejętność przepisywania, literowania/zapisywania<sup>4</sup> oraz użycia układu tekstu i interpunkcji”, opis której operacjonalizuje

<sup>2</sup> Wszystkie fragmenty CEFR-CV podaję w tłumaczeniu własnym.

<sup>3</sup> Posługuję się tu terminem użytym w ESOKJ jako odpowiednik angielskiego „orthographic control” (ESOKJ 2003, s. 105).

<sup>4</sup> W tekście angielskim użyty został czasownik *to spell* oznaczający zarówno ‘zapisywanie’, jak i ‘literowanie’ (CEFR 2001, s. 116).

przepisywanie słów i zdań (na niższych poziomach) oraz czytelność uzyskaną przez połączenie pisowni, interpunkcji i układu tekstu (CEFR-CV 2020, s. 136).

Analiza deskryptorów nie wykazała różnic pomiędzy treścią CEFR 2001 i CEFR-CV<sup>5</sup>. Zauważyłam natomiast rozbieżności znaczeniowe pomiędzy tekstem angielskim a polskim tłumaczeniem. Omawiam je w podpunkcie 4.1.

Poniżej przedstawiam zestawienia tabelaryczne<sup>6</sup> opisów kompetencji ortograficznej zawartych w trzech omawianych dokumentach, z podziałem na sześć poziomów zaawansowania językowego, wraz z komentarzem.

#### 4.1. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMACH A1 I A2<sup>7</sup>

Tabela 1. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie A1

<b>ESOKJ</b>	<p>Potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenia, np. krótkie napisy i instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty.</p> <p>Potrafi literować swoje nazwisko, adres, narodowość i inne dane osobowe (ESOKJ 2003, s. 106).</p> <p>Potrafi używać podstawowych znaków interpunkcyjnych (np. kropek, znaków zapytania)<sup>8</sup>.</p>
<i>Standardy</i>	<p>Zdający wykazują się znajomością poprawnego zapisu liter, podstaw zasad pisowni wyrazów dużymi i małymi literami oraz podstaw interpunkcji.</p> <p>Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 59).</p>
<i>Programy</i>	<p>Uczący się powinni poprawnie zapisywać znane im słowa, zwroty i wyrażenia (Janowska i in. 2016, s. 16).</p> <p>W zakresie ortografii na poziomie A1 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy;</li> <li>• umieć przeliterować polskie słowa;</li> <li>• znać polską wersję pisma odręcznego (r, z, <i>zgodne z polską tradycją kaligraficzną</i> ą, ę [z ogonkiem w prawo], odróżnianie t od ł, zgodny z polską tradycją zapis cyfr);</li> </ul>

<sup>5</sup> Jedyny wyjątek stanowi poziom A1, do którego dodano deskryptor odnoszący się do użycia znaków interpunkcyjnych (patrz. Tabela 1).

<sup>6</sup> W tabeli zamieszczam opisy zawarte w trzech badanych tekstach, stosując skróty w celu zapewnienia łatwiejszego odbioru.

<sup>7</sup> W CEFR-CV nie przewidziano deskryptorów dla poziomu pre-A1 w zakresie kompetencji ortograficznej.

<sup>8</sup> Deskryptor ten nie występuje w CEFR 2001, został dodany w CEFR-CV (2020, s. 137).

Tabela 1. (cd.)

<b>Programy</b> cd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznawać sposób oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie;</li> <li>• znać podstawowe reguły stosowania dużych i małych liter;</li> <li>• stosować prawidłowo podstawowe znaki interpunkcyjne: przecinek, wykrzyknik, znak zapytania (na końcu zdania pytającego), kropkę (na końcu zdania) (tamże, s. 34–35).</li> </ul>
------------------------	---

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie A2

<b>ESOKJ</b>	Potrafi przepisywać krótkie informacje dotyczące spraw codziennych, np. wskazówki na temat dojazdu do jakiegoś miejsca. Potrafi zapisywać z dość dużą dokładnością fonetyczną (lecz niekoniecznie z zachowaniem pełnej poprawności pisowni) krótkie słowa ze swojego ustnego zasobu słownictwa (ESOKJ 2003, s. 106).
<b>Standardy</b>	[opis taki sam, jak dla poziomu A1] ( <i>Standardy</i> 2016, s. 67).
<b>Programy</b>	[opis taki sam, jak dla poziomu A1] (Janowska i in. 2016, s. 44 i 64).

Źródło: opracowanie własne

Opis kompetencji/wymagań/treści nauczania dla obu poziomów A dobrze ilustruje stosunek, w jakim pozostają *Standardy* i *Programy* wobec dokumentów Rady Europy: uściślają one, jakie aspekty znajomości polszczyzny są niezbędne do osiągnięcia opisanych w ESOKJ kompetencji. Przykładem może być choćby relacja między deskryptorem „Potrafi literować swoje nazwisko, adres, narodowość i inne dane osobowe” a postulowaną w *Programach* znajomością nazw liter alfabetu, bez której literowanie jest niemożliwe. Dla obu polskich dokumentów opis poziomów A1 i A2 jest tożsamy treściowo, choć ESOKJ wprowadza możliwość niuansowania opisu dla tych poziomów.

Dodatkowo analiza tekstu CEFR 2001, CEFR-CV oraz ESOKJ przynosi pewne pytanie translatorskie. W polskim tłumaczeniu deskryptorów na poziomie A1 użyto czasownika *zapisywać* (ESOKJ 2003, s. 106), podczas gdy w oryginale występuje w tym miejscu czasownik *to copy* oznaczający ‘kopiować, przepisywać’ (CEFR 2001, s. 116). Jednocześnie w opisie poziomu A2 w ESOKJ mowa jest o „przepisywaniu” krótkich informacji oraz „zapisywaniu” krótkich słów. Takie przesunięcie znaczenia w polskojęzycznym opisie poziomu A1 powoduje paradoksalną sytuację, w której wymagania dla poziomu niższego są bardziej wygórowane niż dla poziomu wyższego. Jednocześnie deskryptory te pozostają

w sprzeczności z opisami kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz interakcji pisemnej, która zakłada umiejętność samodzielnego tworzenia tekstów na obu tych poziomach (por. ESOKJ 2003, s. 65, 80).

Dla *Standardów* i *Programów* kłopotliwym zagadnieniem okazuje się natomiast kwestia pisma odręcznego. Autorzy tych pierwszych nie precyzują, czym są „zasady języka polskiego”, którym ma odpowiadać pismo zdających (por. m.in. s. 59). W *Programach* znajdujemy natomiast dość obszerny opis pożądanej grafii (uwzględniający częste błędy występujące w pisowni grafemów *r*, *z*, *ł* oraz *q* i *ę*), brakuje jednak informacji, dlaczego wymaga się od uczących się zapisu zgodnego ze wzorcem elementarзовym („z ogonkiem w prawo”; Janowska i in. 2016, s. 34), podczas gdy realizacja taka wcale nie jest dominująca w piśmie Polaków (por. Bielski 1999, Lewandowski 1999, Dembowska-Wosik 2023).

## 4.2. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE B1

Tabela 3. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie B1

<b>ESOKJ</b>	Potrafi skomponować tekst ciągły, który jest na ogół w całości zrozumiały. Pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na tyle poprawne, by czytający nie miał zbyt-nych problemów z jego bieżącym rozumieniem (ESOKJ 2003, s. 106).
<b>Standardy</b>	Zdający wykazują się znajomością następujących zagadnień z zakresu ortografii i interpunkcji: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. poprawny zapis liter;</li> <li>2. podstawowe zasady pisowni głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;</li> <li>3. podstawowe zasady pisowni głosek twardych i miękkich;</li> <li>4. podstawowe zasady pisowni wielkimi i małymi literami;</li> <li>5. podstawy interpunkcji.</li> </ol> Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego ( <i>Standardy</i> 2016, s. 77–78).
<b>Programy</b>	Uczący się powinni znać i stosować zasady pisowni i interpunkcji przewidziane dla poziomu B1 (Janowska i in. 2016, s. 75). W zakresie ortografii na poziomie B1 uczący się powinni: <ul style="list-style-type: none"> <li>• znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy;</li> <li>• umieć przeliterować polskie słowa;</li> <li>• znać polską wersję pisma odręcznego;</li> <li>• znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie;</li> <li>• umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o podstawowe re-guły morfologiczne;</li> </ul>



Tabela 3. (cd.)

<b>Programy cd.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znać podstawowe reguły stosowania dużych i małych liter;</li> <li>• stosować prawidłowo podstawowe znaki interpunkcyjne: przecinek, wykrzyknik, znak zapytania (na końcu zdania pytającego), nawias, kropkę (na końcu zdania i w podstawowych skrótach itd.) (tamże, s. 98).</li> </ul>
-------------------------	--

Źródło: opracowanie własne

W opisach dla poziomu B1 różnice między ESOKJ a obydwoma polskimi publikacjami stają się wyraźniejsze. Poprawność ortograficzna w dokumencie Rady Europy określona jest jedynie dwoma deskryptorami, z czego pierwszy (umiejętność komponowania tekstu) pokrywa się treściowo z charakterystyką sprawności pisania. Drugi natomiast odwołuje się do komunikatywności tworzonych tekstów. Postulatowi temu w obu polskich dokumentach odpowiadają szczegółowe listy zagadnień z zakresu pisowni, które uczący się/zdający powinni opanować w ramach danego poziomu: umiejętność zapisu głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich, znajomość podstawowych reguł stosowania wielkich i małych liter. Należy zaznaczyć, że glottodydaktyka polonistyczna nie dysponuje w tej chwili wynikami badań pozwalającymi stwierdzić, że błędy w zakresie właśnie tych aspektów polskiej pisowni mają największy wpływ na wartość komunikacyjną tekstów. Wydaje się, że takie przyporządkowanie wynika raczej z tradycji dydaktycznej oraz powiązań z rozwojem innych kompetencji (i wynikającą z tego gotowością uczących się do opanowania danych zagadnień).

### 4.3. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE B2

Tabela 4. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie B2

<b>ESOKJ</b>	<p>Potrafi komponować klarowne i zrozumiałe teksty ciągłe, zachowujące standardowy układ i konwencję podziału na akapity.</p> <p>Pisownia i interpunkcja są dość poprawne, chociaż mogą się pojawiać oznaki wpływu języka ojczystego uczącego się (ESOKJ 2003, s. 106).</p>
<b>Standardy</b>	<p>Zdający wykazują się znajomością następujących zagadnień z zakresu ortografii i interpunkcji (stopień ich opanowania może być niepełny):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. polski alfabet i poprawny zapis liter;</li> <li>2. zasady pisowni spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych,</li> <li>3. zasady pisowni spółgłosek twardych i miękkich;</li> <li>4. zasady pisowni wyrazów dużymi i małymi literami;</li> <li>5. zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i>;</li> <li>6. zasady pisowni <i>-ę, -en, -em, -q, -on, -om</i>;</li> </ol>

	<p>7. zasady pisowni <i>ó/u</i>;        8. zasady pisowni <i>h/ch</i>;        9. zasady pisowni <i>rz/ż</i>;        10. zasady pisowni łącznej i rozłącznej;        11. zasady interpunkcji.        Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 90–91).</p>
<b>Programy</b>	<p>Uczący się powinni znać i stosować zasady pisowni i interpunkcji przewidziane dla poziomu B2 (Janowska i in. 2016, s. 109).        W zakresie ortografii na poziomie B2 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy;</li> <li>• umieć przeliterować polskie słowa;</li> <li>• znać polską wersję pisma odręcznego;</li> <li>• znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie;</li> <li>• znać reguły stosowania dużych i małych liter;</li> <li>• umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o reguły morfologiczne;</li> <li>• umieć zapisać głoski twarde i miękkie w oparciu o reguły morfologiczne;</li> <li>• stosować ortograficzne zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i> w przypadkach zależnych;</li> <li>• stosować zasady pisowni <i>-e, -q, -em, -om, -en</i>;</li> <li>• znać reguły pisowni: <i>ó i u, ż i rz, ch i h</i> (ze szczególnym uwzględnieniem alternacji <i>o:e:ó, r:rz</i> oraz analogii do wyrazów zapożyczonych i faktu, że niemal wszystkie wyrazy z <i>h</i> w polszczyźnie są zapożyczeniami);</li> <li>• znać zasady pisowni łącznej i rozdzielnej;</li> <li>• stosować prawidłowo większość znaków interpunkcyjnych: przecinek, myślnik, wykrzyknik, znak zapytania, średnik, dwukropek, nawias, cudzysłów, kropkę (tamże, s. 133–134).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Poziom B2 jest tym poziomem, w opisie którego oba przygotowane dla polszczyzny dokumenty odchodzą najdalej od ram wyznaczonych w publikacjach Rady Europy. Deskryptory w ESOKJ/CEFR odnoszą się bowiem do układu tekstu i podziału na akapity, ich wpływu na czytelność tekstu oraz do stopnia poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej. Kryteria te pozostają nieobecne w opisach zawartych w *Standardach* i *Programach*, w których zostały zamieszczone (rozszerzone względem poziomu B1) listy zagadnień z zakresu pisowni. Nowe tematy obejmują zapis grafemów oznaczających samogłoski nosowe<sup>9</sup>, zapis końcówki *-i* w przypadkach zależnych, pisownię łączną i rozdzielną oraz znajomość reguł zapisu *ó/u, h/ch, rz/ż* z odniesieniem do czynników morfologicznych (alternacje w obrębie gron wyrazowych) oraz etymologicznych.

<sup>9</sup> Co wydaje się zastanawiające, ponieważ wiąże się on z kluczowymi już na poziomie A różniczeniami końcówek fleksyjnych.

## 4.4. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE C1 I C2

Tabela 5. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie C1

ESOKJ	Układ tekstu, podział na akapity i interpunkcja są stosowane właściwie i ułatwiają czytanie. Pisownia jest poprawna, z wyjątkiem sporadycznych drobnych pomyłek (ESOKJ 2003, s. 106).
Standardy	Zdający wykazują się znajomością wszystkich zasad ortografii i interpunkcji z poziomów niższych. Umiejętność stosowania tych reguł może jednak być jeszcze niepełna. Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego ( <i>Standardy</i> 2016, s. 106).
Programy	<p>Uczący się powinni stosować w praktyce większość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych (Janowska i in. 2016, s. 145).</p> <p>W zakresie ortografii na poziomie C1 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• znać polską wersję pisma odręcznego;</li> <li>• umieć przeliterować polskie słowa;</li> <li>• znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie;</li> <li>• umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o podstawowe reguły morfologiczne;</li> <li>• umieć zapisać głoski twarde i miękkie w oparciu o reguły morfologiczne;</li> <li>• stosować ortograficzne zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i> w przypadkach zależnych;</li> <li>• stosować zasady pisowni <i>-ę, -q, -em, -om, -en, -em</i>;</li> <li>• znać reguły pisowni: <i>ó</i> i <i>u</i>, <i>ź</i> i <i>rz</i>, <i>ch</i> i <i>h</i> (ze szczególnym uwzględnieniem alternacji <i>o:e:ó, r:rz</i> oraz analogii do wyrazów zapożyczonych i faktu, że niemal wszystkie wyrazy z <i>h</i> w polszczyźnie są zapożyczeniami);</li> <li>• znać zasady pisowni łącznej i rozdzielnej;</li> <li>• znać reguły stosowania dużych i małych liter;</li> <li>• znać zasady pisowni nazw własnych i zwrotów obcojęzycznych;</li> <li>• stosować prawidłowo wszystkie znaki interpunkcyjne (tamże, s. 170).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Poziom C1 charakteryzuje się największym stopniem spójności pomiędzy trzema omawianymi dokumentami. Wynika to z faktu, że jest on niejako „punktem dojścia” w nauczaniu pisowni. Wciąż jednak obserwujemy rozbieżności w potraktowaniu kwestii układu tekstu, także na tym poziomie pomijanego w polskich publikacjach.

Interesujący jest związek frazeologiczny użyty w angielskiej wersji jednego z deskryptorów: *slip of the pen* (w polskiej wersji tłumaczony jako ‘drobna pomyłka’). Poprzez odniesienie do tradycyjnego sposobu tworzenia tekstów skłania nas on do krytycznego przyjrzenia się pisaniu „nowoczesnemu” – przy

użyciu nowych technologii. Żaden z omawianych dokumentów nie odnosi się bezpośrednio do tego zagadnienia w opisie kompetencji ortograficznej, jednak CEFR-CV porusza powiązane z nim kwestie przy okazji charakteryzowania niektórych działań językowych (por. sekcja 5 niniejszego tekstu).

Tabela 6. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie C2

<b>ESOKJ</b>	W tekstach pisanych przez uczącego się nie występują błędy ortograficzne (ESOKJ 2003, s. 106).
<b>Standardy</b>	Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego ( <i>Standardy</i> 2016, s. 121).
<b>Programy</b>	Stosować w praktyce większość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych (Janowska i in. 2016, s. 181). [opis taki sam, jak dla poziomu C1] (tamże, s. 206–207).

Źródło: opracowanie własne

Zarówno opis w ESOKJ, jak i opis w *Standardach* jest zdawkowy, co wskazuje na zrozumiały brak wyraźnego zróżnicowania między tym poziomem a poziomem C1. Tożsamość wymagań potwierdza lista zagadnień zawarta w *Programach* (s. 206–207), która powiela treści wyszczególnione dla poziomu C1.

## 5. ROZUMIENIE KOMPETENCJI ORTOGRAFICZNEJ – PROPOZYCJE UZUPEŁNIENIŃ

Pomimo dużej szczegółowości treści oraz różnorodności ujęć wszystkie trzy dokumenty pozostawiają miejsce na niepewność i interpretację w rozumieniu kompetencji ortograficznej. Czym dokładnie są „podstawowe zasady” stosowania wielkich i małych liter lub poszczególnych znaków interpunkcyjnych? Czy zbiór podstawowych zasad jest ten sam na poziomie A1, A2 i B1? Czy na poziomie B1 uczący się powinni stosować podział na akapity? Czym jest „niepełna umiejętność” stosowania reguł pisowni na poziomie C1? Odpowiedzi na niektóre z tych pytań można znaleźć w innych sekcjach ESOKJ, *Standardów* i *Programów*.

Na stopień wymaganej znajomości zasad użycia przecinków w zdaniach złożonych może wskazywać choćby ogólny opis umiejętności w ramach produkcji pisemnej (CEFR-CV 2020, s. 66). Jeśli bowiem poziom A2 zakłada umiejętność użycia spójników takich jak „ale”, „ponieważ”, „więc” (CEFR-CV 2020, s. 66) – kompetencja ta stanowi podstawę do opanowania powiązanego

z nimi użycia przecinków. Jeśli na poziomie B1 mowa jest o umiejętności tworzenia referatów i esejów w „standardowym, skonwencjonalizowanym formacie” (tamże, s. 68) – pociąga to za sobą konieczność stosowania adekwatnego podziału na akapity.

Analiza deskryptorów dla pozostałych kompetencji lingwistycznych<sup>10</sup> i działań językowych wskazuje także na inne czynniki, które mogą poszerzyć rozumienie tego, czym na różnych poziomach biegłości jest znajomość polskiej pisowni. Znajdziemy wśród nich m.in.:

1. umiejętność tworzenia przypisów, bibliografii i typograficznego/stylistycznego wyróżniania cytatów, por.
  - a. poziom C2, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „w jasny sposób wyróżniając własne pomysły i opinie od tych zaczerpniętych ze źródeł” (CEFR-CV 2020, s. 68);
  - b. poziom B2+, sekcja *Pisemne przetwarzanie tekstu*: „z odniesieniem do konkretnej informacji w oryginale” (tamże, s. 99);
  - c. poziom B2, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „dokonać syntezy informacji i argumentów z kilku źródeł” (tamże, s. 68);
2. umiejętność posługiwania się słownikiem, por.
  - a. poziom pre-A1, sekcja *Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności* oraz poziom A1, sekcja *Tłumaczenie pisemne*: „z pomocą słownika” (tamże, s. 66 i 104).
3. umiejętność użycia narzędzi cyfrowych, por.
  - a. poziom A2, *Rozmowa i dyskusja online* „opiera się na narzędziu translatorskim” (tamże, s. 86);
  - b. poziom A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „opiera się na pomocy narzędzia translatorskiego online” (tamże, s. 86);
  - c. poziom pre-A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „jeśli może wybierać z menu i/lub korzystać z narzędzia translatorskiego online” (tamże, s. 86);
4. tempo tworzenia tekstu, por.
  - a. poziom A2+, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „o ile ma dość czasu, aby sformułować odpowiedź” (tamże, s. 85);
5. warsztat pisarski, por.
  - a. poziom C1, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „pod warunkiem, że istnieje możliwość wprowadzania poprawek” (tamże, s. 68);
6. znajomość języka Internetu w konwencji powiązanej z danym językiem, por.
  - a. poziom pre-A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „używając emotikon” (tamże, s. 85);

<sup>10</sup> W tej sekcji opieram się na deskryptorach zawartych w CEFR-CV, ponieważ ich zbiór jest bogatszy niż w ESOKJ.

7. typografię charakterystyczną dla niektórych gatunków wypowiedzi, np. konieczność zastosowania dialogów w ramach pisanych na poziomie B1 opowiadań (*Standardy* 2016, s. 78).

Uważam natomiast, że choć w deskryptorach określonych dla poprawności ortograficznej w ESOKJ pojawia się odniesienie do warstwy brzmieniowej wyrazów (np. „Potrafi zapisywać z dość dużą poprawnością fonetyczną”; 2003, s. 106), należy zachować ostrożność w łączeniu ze sobą kompetencji w zakresie posługiwania się tymi podsystemami języka. Wszelkie bowiem zależności między nimi opierają się na niewypowiedzianym założeniu, że proces przyswajania pisowni polskiej przez cudzoziemców jest analogiczny do procesu przyswajania jej przez polskie dzieci. Jakkolwiek może być to prawdą w przypadku młodych uczących się, tak w przypadku osób dorosłych, szczególnie posługujących się językami rodzimymi o ortografiach głębokich, czyli takich, w których ortografia odzwierciedla bardziej relacje morfologiczne niż fonologiczne (por. Awramiuk 2006, s. 66) i w związku z tym często opierających się w czytaniu na tzw. strategii globalnej polegającej na bezpośrednim przekładaniu ciągu liter na znaczenie (Awramiuk 2006, s. 41–42), założenie to wydaje się dyskusyjne. Być może także decyzja o rezygnacji w CEFR-CV z opisu kompetencji ortoepicznej wiąże się z tą wątpliwością.

## 6. WNIOSKI I ZAKOŃCZENIE

W związku z przytoczonymi powyżej kwestiami możliwe jest rozszerzenie rozumienia poszczególnych poziomów kompetencji ortograficznej poprzez odniesienie się do:

1. relacji między pisownią a innymi kompetencjami lingwistycznymi, np. powiązania interpunkcji ze znajomością konkretnych struktur gramatycznych;
2. relacji między pisownią a różnymi działaniami językowymi pod względem:
  - a. umiejętności krytycznego wykorzystania narzędzi tradycyjnych (słownika) i cyfrowych (autokorekty i in.);
  - b. rozróżnienia pisania odręcznego od pisania z użyciem narzędzi cyfrowych (które cechuje obecność w tekście emotikon czy skrótów);
  - c. kompetencji w zakresie warsztatu pisarskiego (sprawności w krytycznym odbiorze własnego tekstu i nanoszenia koniecznych poprawek);
  - d. sprawności w zakresie edycji tekstów naukowych i fachowych (tworzenia przypisów i bibliografii; wyróżniania cytatów);

- e. sprawności w zakresie edycji tekstów o charakterze literackim (m.in. dialogów);
- f. tempa tworzenia tekstu.

Rozważenia i zbadania wymaga sprawa wpływu błędów pisowni na możliwość zrozumienia tekstu przez odbiorcę. Wiąże się ona z zagadnieniem roli narzędzi cyfrowych (translatorów, słowników online, edytorów tekstów wraz z opcją sprawdzania pisowni, autokorekty oraz sztucznej inteligencji) w komunikacji. Wobec ich powszechnego użycia należy przyjąć, że poprawność w zakresie pisowni nie jest obecnie kwestią posiadania (bądź nie) konkretnej wiedzy, a raczej umiejętnością sprawnego i krytycznego wykorzystania dostępnych zasobów. Ta z kolei pociąga za sobą zagadnienie optymalizacji wysiłku włożonego w proces pisania poprzez zachowanie równowagi pomiędzy skutecznością komunikacyjną a poprawnością, z uwzględnieniem społecznego znaczenia poprawności ortograficznej i wpływu ewentualnych błędów na wizerunek autora tekstu (por. Kreiner i in. 2002, Figueredo i Varnhagen 2005). Konieczne jest także stworzenie naukowego opisu standardu polskiego pisma odręcznego, do którego mogłaby się odwoływać glottodydaktyka w nauczaniu i ocenianiu cudzoziemskiej grafii.

Uzupełnienie tych braków umożliwi stworzenie wszechstronnego, szczegółowego opisu sześciu poziomów biegłości językowej w zakresie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej u osób uczących się polszczyzny jako języka nierodzimego. Pozwoli to w sposób bardziej konsekwentny rozwijać kompetencję ortograficzną i rzetelniej ją oceniać.

## BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- 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* [CEFR], 2001, [online] <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [03.01.2024].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg, [online] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [03.01.2024].

- Dembowska-Wosik I, 2023, *Realizacje grafemów ą i ę w piśmie Polaków i cudzoziemców (na przykładzie studentów z Ukrainy uczących się języka polskiego jako drugiego)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 117–130. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.08>
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Figueredo L., Varnhagen C.K., 2005, *Didn't you run the spell checker? Effects of type of spelling error and use of a spell checker on perceptions of the author*, „Reading Psychology”, nr 26 (4–5), s. 441–458. <https://doi.org/10.1080/02702710500400495>
- Janowska I. i in., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kreiner D.S., Schnakenberg S.D., Green A.G., Costello M.J., McClint A.F., 2002, *Effects of spelling errors on the perception of writers*, „The Journal of General Psychology”, nr 129 (1), s. 5–17. <https://doi.org/10.1080/00221300209602029>
- Lewandowski W., 1999, *Zespół cech dystynktywnych 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.
- 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, [online] <http://prawo.sejm.gov.pl> [14.12.2023].





Edyta Wojtczak<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0550-342X>

## ZESPOŁOWE TWORZENIE I NEGOCJOWANIE ZNACZEŃ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO<sup>2</sup>

**Streszczenie:** Celem artykułu jest omówienie zagadnienia zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analizując wybrane fragmenty wymian komunikacyjnych, autorka koncentruje się na opisie procesu konstruowania znaczenia, który prowadzi do wzajemnego zrozumienia się rozmówców oraz do efektywnego przekazywania swoich intencji. Pokazuje, w jaki sposób zręczne posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może wspomóc uzgadnianie treści przekazu, a w związku z tym samą komunikację.

**Słowa kluczowe:** negocjowanie znaczeń, strategie komunikacyjne, język polski jako obcy, język mówiony

### TEAM-BASED CREATION AND NEGOTIATION OF MEANINGS BY FOREIGNERS LEARNING POLISH

**Abstract:** The aim of this article is to discuss the issue of team-based creation and negotiation of meanings by foreigners learning Polish. By analyzing selected fragments of communication exchanges, the author focuses on describing the process of constructing meanings, which lead to mutual understanding of the interlocutors. This shows how skillful use of strategic activities can help to better understand the content of the message therefore; the communication process.

<sup>1</sup> wojtczak.edyta@gmail.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

<sup>2</sup> Niniejszy artykuł stanowi jeden z rozdziałów mojej rozprawy doktorskiej *Strategie komunikacyjne w języku mówionym cudzoziemców uczących się języka polskiego* (2023), napisanej pod kierunkiem dr hab., prof. UŁ Grażyny Zarzyckiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ.



**Keywords:** negotiating meanings, communication strategies, Polish as a foreign language, spoken language

Podczas procesu komunikowania się dochodzi do sytuacji, w których rozmówcy modyfikują i zmieniają strukturę interakcji w celu osiągnięcia wzajemnego zrozumienia (por. Morell 2004, s. 329; Seretny 2014, s. 37–38). Takie zachowania dotyczą również cudzoziemców uczących się języka polskiego. Zjawisko to określane jest przez badaczy mianem *negocjowania znaczeń*. Krystyna Szymankiewicz (2002) wskazuje, że odbywa się ono na dwóch poziomach – treści i językowym:

Negocjowanie znaczenia związanego z treścią dyskursu jest tutaj rozumiane jako odwoływanie się przy interpretacji danych językowych do wiedzy o świecie oraz do danych kontekstualnych, sytuacyjnych (relacja społeczna między rozmówcami, intencje komunikacyjne, miejsce i czas interakcji itp.). Z kolei negocjowanie znaczenia na poziomie językowym oznacza zogniskowanie uwagi rozmówców na samym języku [...], czyli posługiwanie się metajęzykiem.

(Szymankiewicz 2002, s. 29)

Grażyna Zarzycka (2002) wyróżnia co najmniej trzy poziomy, na których zachodzi proces negocjacji znaczeń. Są nimi: język, zachowania społeczne (wzajemne zależności między rozmówcami, np. który z nich dominuje i jak ta dominacja się przejawia; cele konwersacji i sposób ich realizowania) oraz kultura (relacje między spontanicznymi zachowaniami mownymi a zachowaniami wyuczonymi).

Rahma Al-Mahrooqin i Victoria Tuzlukova (2011) wymieniają czynniki wpływające na negocjowanie znaczeń. Po pierwsze są to indywidualne cechy uczących się (wiek, płeć, osobowość, styl uczenia się, stopień opanowania języka docelowego). Drugi czynnik to typ zadania: jednostronne (jego wykonanie zależy od zdolności uczących się do wzajemnego przekazywania sobie informacji, gdy każdy ma jedynie jej część) i dwukierunkowe (przekazanie wszystkich brakujących informacji między rozmówcami nie jest warunkiem pomyślnego wykonania zadania komunikacyjnego, na przykład podczas wymiany własnych opinii na dany temat; jako „zadanie bardziej komunikatywne” stwarza więcej okazji do negocjowania znaczenia). Trzecim czynnikiem jest liczba uczestników procesu komunikacyjnego: im jest ich więcej, tym zwiększa się szansa pojawienia się „produkcji językowych”, natomiast istnieje ryzyko, że jednostki mniej pewne siebie nie będą w stanie zabrać głosu. Badaczki wskazują zalety negocjowania znaczeń, do których należą:

- rozwijanie umiejętności rozumienia komunikatów i ich tworzenia;
- rozwijanie kompetencji strategicznej poprzez uruchamianie działań mających na celu rozwiązywanie problemów komunikacyjnych;
- rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej poprzez podejmowanie prób przekazania innym swoich pomysłów;
- generowanie informacji zwrotnych, na przykład sygnalizowanie nieporozumienia lub potwierdzenie zrozumienia;
- rozwijanie nawyku uczenia się opartego na współpracy, co przynosi więcej efektów niż rywalizacja (Al-Mahrooqin i Tuzlukova 2011, s. 194).

Oprócz pozytywnych aspektów związanych z negocjowaniem znaczeń przez rozmówców, Al-Mahrooqin i Tuzlukova (tamże, s. 194) wymieniają wady tego rodzaju działania. Istnieje bowiem ryzyko przejmowania przez uczących się swoich błędów i zbyt duże poleganie na innych uczestnikach komunikacji. Jednocześnie podają kontrargumenty, wskazując na to, że mówiący często zdają sobie sprawę ze swoich błędów, a w związku z tym dokonują korekt własnych wypowiedzi. Dodatkowo badaczki powołują się na Merrill Swain (1985), która zachęca uczących się do „tworzenia języka”, dzięki czemu język mówiony nie pozostanie w tyle za umiejętnościami słuchania ze zrozumieniem.

W CEFR-CV (2020)<sup>3</sup> pojawia się termin *współpraca w grupie mająca na celu tworzenie znaczenia (collaborating to construct meaning)*<sup>4</sup>. Jest to działanie polegające na:

nadawaniu merytorycznego, poznawczego kształtu wspólnym zadaniom poprzez wyznaczanie celów, kolejnych etapów czy procesów; wspólnym tworzeniu rozwiązań i pomysłów; monitorowaniu toku rozumowania członków grupy, w tym zadawanie pytań o wyjaśnienie czy wskazywanie niespójności; podsumowywaniu wspólnych ustaleń.

(Janowska, Plak 2021, s. 113)

W swoich badaniach posługuję się terminem *zespołowe tworzenie i negocjowanie znaczeń*, które definiuję jako współpracę przynajmniej dwóch rozmówców realizowaną w czasie komunikacji ustnej, która ma na celu uzgodnienie treści przekazu (na poziomie leksykalnym), jak i/lub jego poprawności

---

<sup>3</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume* (2020). Jest to dokument stanowiący uzupełnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003).

<sup>4</sup> Jest to jeden z podtypów mediacji pojęć. Służy ona ułatwianiu dostępu do wiedzy i pojęć poprzez język. Odbywa się w kontekście pracy grupowej lub pracy zespołowej pod czyimś kierunkiem. W obu przypadkach istotne jest zarówno ustalenie warunków efektywnej pracy (mediacja relacyjna), jak i tworzenie pojęć (mediacja poznawcza) (CEFR-CV 2020, s. 108).

gramatycznej (na poziomie gramatycznym). Chcąc tworzyć i negocjować znaczenia, mówiący posługują się różnego rodzaju strategiami komunikacyjnymi<sup>5</sup>, które w przypadku omawianego zagadnienia nie powinny być rozpatrywane jako oddzielne i niezależne od siebie części interakcji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sposobów zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analizie poddałam wybrane fragmenty wymian komunikacyjnych zarówno między lektorką języka polskiego a obcokrajowcami, jak i pomiędzy samymi uczestnikami badania. Przytoczone rozmowy mówiących reprezentujących różne poziomy zaawansowania językowego pozwoliły zilustrować, w jaki sposób zmienia się wykorzystanie strategii komunikacyjnych wraz ze wzrostem świadomości językowej oraz w jaki sposób posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może usprawnić komunikację.

Zamieszczone poniżej przykłady zostały zarejestrowane za pomocą dwóch metod badawczych. Pierwszą z nich była obserwacja ukierunkowana (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010, s. 147–149) na działania o charakterze strategicznym, którą przeprowadziłam w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: SJPdC UŁ) wśród studentów przygotowujących się do podjęcia studiów w języku polskim na kierunkach medycznych. Druga metoda, którą wykorzystałam, to badanie w działaniu (tamże, s. 150–153), gdy łączyłam ze sobą rolę lektorki i badaczki podczas prowadzonych przez siebie zajęć z cudzoziemcami ze środowiska biznesowego. Zbierając materiał badawczy, wykorzystywałam narzędzie wspierające, którym było nagrywanie wybranych fragmentów lekcji.

W badaniu udział wzięli cudzoziemcy uczący się języka polskiego na trzech poziomach biegłości językowej (A2, B1 i B2). Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam jedynie reprezentatywne przykłady omawianego zagadnienia. Stąd liczba badanych osób została ograniczona do trzech dla każdego

---

<sup>5</sup> ESOKJ (2003) definiuje strategie komunikacyjne jako „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003, s. 61). Wśród tego rodzaju działań można wyróżnić między innymi: stosowanie omówień, posługiwanie się przybliżeniami, tworzenie nowych słów, zmianę kodu językowego, stosowanie środków komunikacji niewerbalnej, prośbę o pomoc czy monitorowanie wypowiedzi. Mówiący mogą wykorzystywać również strategie mające na celu utrzymanie ciągłości wypowiedzi, czyli takie działania, które umożliwiają uzyskanie dodatkowego czasu potrzebnego na zastanowienie się nad jej dalszą częścią, na przykład: powtarzanie, używanie wypełniaczy (*nie wiem, yyy, jak to było*) czy przeformułowywanie wypowiedzi. Zagadnienie strategii komunikacyjnych szczegółowo omówiłam w swojej rozprawie doktorskiej *Strategie komunikacyjne w języku mówionym cudzoziemców uczących się języka polskiego* (2023).

z poziomów. Płeć i pochodzenie obcokrajowców przedstawia tabela 1. W sytuacji braku certyfikatu językowego, czy to państwowego czy wydawanego przez szkoły językowe, poziom zaawansowania językowego określali lektorzy pracujący w SJPdC UŁ.

Tabela 1. Badani i oznaczające ich symbole<sup>6</sup>

POZIOM A2		POZIOM B1		POZIOM B2	
K1	Zimbabwe	K2	Ukraina	K3	Węgry
M1	Nigeria	M3	Ukraina	K4	Ukraina
M2	Włochy	M4	Meksyk	M5	Ukraina

Źródło: opracowanie własne

Istotnym etapem organizowania analizowanego materiału, będącego zapisem różnego rodzaju zachowań mownych badanych, jest precyzyjność zapisu w odniesieniu do pozyskanych danych. Kluczowe jest tu nie tylko to, co zostało powiedziane, ale również to, w jaki sposób. Tempo wypowiedzi, intonacja, przerwy, śmiech, obecność środków komunikacji niewerbalnej oraz kontekst, w którym dana wypowiedź miała miejsce, są równie ważne, ponieważ niosą ze sobą istotne dla procesu komunikowania się znaczenia.

Omawiając przykłady zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, posłużyłam się elementami analizy konwersacyjnej<sup>7</sup>, której jednym z celów jest:

badanie, w jakiego typu sekwencje układają się wypowiedzi rozmówców, w jaki sposób interpretują oni wzajemnie swoje wypowiedzi i jak na nie odpowiadają, odwołując się do uwewnętrznionych procedur rozumowania i budowania znaczeń. Interpretacja sensu odbywa się w kontekście sekwencyjnym, co oznacza, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Dlatego też istotna jest perspektywa słuchacza, interpretującego wypowiedź pierwszego rozmówcy.

(Garfinkel 1967, za: Nowicka 2004, s. 125–126)

Transkrypcja<sup>8</sup> zachowań mownych cudzoziemców została przedstawiona w układzie kolumnowym. W pierwszej kolumnie umieszczono zapis danego fragmentu rozmowy, a w drugiej informacje dotyczące użytych strategii komunikacyjnych. Wszystkie wypowiedzi zostały zapisane w takiej formie, w jakiej zostały usłyszane. Nie ingerowałam w materiał badawczy, co oznacza, że transkrypty mogą zawierać różnego rodzaju błędy czy powtórzenia.

<sup>6</sup> objaśnienia stosowanych skrótów i symboli znajdują się w wieńczącym artykuł aneksie.

<sup>7</sup> Analiza konwersacyjna to metoda badania komunikacji ustnej, wywodząca się z tradycji fenomenologicznej i etnograficznej oraz należąca do tradycji konstruktywistycznej (por. Nowicka 2004).

<sup>8</sup> Zasady transkrypcji zostały zamieszczone w aneksie.

Analizując wypowiedzi, skupiłam się na opisie procesu konstruowania znaczenia, który prowadzi do wzajemnego zrozumienia się rozmówców oraz do efektywnego przekazywania swoich intencji. Dodatkowo po omówieniu danego zdarzenia komunikacyjnego zamieszczony został schemat ilustrujący etapy ustalania danego znaczenia pełniący funkcję swego rodzaju „mapy” pokazującej „drogę”, którą mówiący przebyli, zanim osiągnęli sukces komunikacyjny.

**POZIOM A2**

<p>[1]<sup>9</sup> L: Dlaczego tak niewyraźnie napisałaś tekst?          K1: Bo ten ołówek jest yyy (<b>patrzy na ołówek, a następnie, rozstawiając szeroko palec wskazujący i kciuk, pokazuje, że jest duży/gruby [A]</b>) nie jest (<b>zbliża do siebie palec wskazujący i kciuk tak, że prawie je ze sobą łączy [B]</b>).          M1: <b>Bo jest tłusty! [C]</b>          L: Nie, ołówek nie może być tłusty.          M1: <b>Dobrze zbudowany? [D]</b>          K1: Nie! Tak niedobrze. On nie jest (<b>wkłada ołówek w zaciśniętą pięść i obraca w taki sposób, jakby go temperowała [E]</b>).          L: Teraz rozumiem. Jest tępy. Nie jest zatemperowany.</p>	<p>A gest ilustrujący</p> <p>B gest ilustrujący</p> <p>C przybliżenie</p> <p>D prośba o potwierdzenie</p> <p>E pokazywanie</p>
---	--

[K1 – Zimbabwe; M1 – Nigeria]

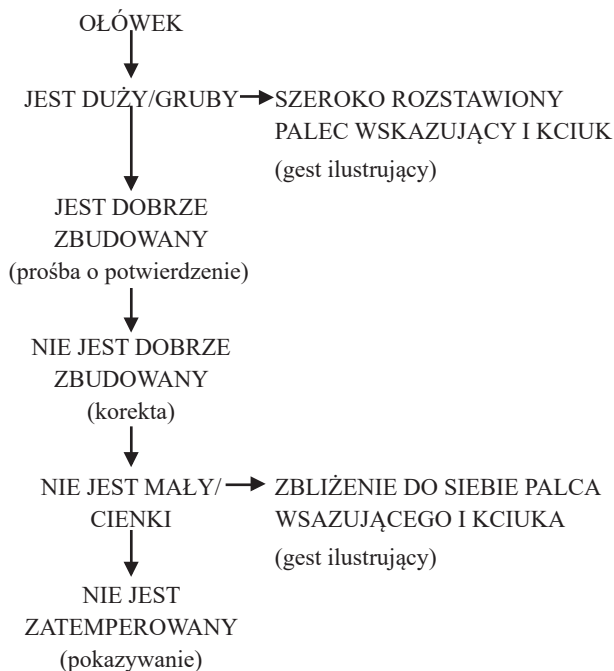
Powyższy przykład [1] przedstawia reakcję cudzoziemców na pytanie lektorki o powód niewyraźnie napisanego tekstu. Badana [K1] wskazała, że przyczyną był *ołówek*, co zapoczątkowało ciąg działań o charakterze strategicznym mających na celu scharakteryzowanie przedmiotu. Dwa pierwsze to gesty ilustrujące<sup>10</sup>:

- ołówek *jest* – mówiąca rozstawia szeroko palec wskazujący i kciuk, wskazując na to, że jest *duży/gruby* [A];
- ołówek *nie jest* – badana zbliża do siebie rozstawione palce tak, że prawie je ze sobą łączy, co może oznaczać coś *małego/cienkiego* [B].

Włączając się do rozmowy, badany [M1] posługuje się przybliżeniem – ołówek jest *tłusty* [C] i prośbą o potwierdzenie – *dobrze zbudowany?* [D]. Kolejno mówiąca [K1] wkłada w zaciśniętą pięść ołówek i zaczyna go obracać w taki sposób, jakby go temperowała [E]. Na podstawie powyższych działań można wysnuć wniosek, że niewyraźne napisanie tekstu wynikało z użycia *tępego/nizatemperowanego* ołówka.

<sup>9</sup> Przykład [1] wykorzystałam również w swoim artykule (Wojtczak 2019).

<sup>10</sup> Gesty zależne od mowy, a więc takie, których odczytanie możliwe jest tylko dzięki towarzyszącym im komunikatom słownym (Knapp i Hall 2000, s. 328).

Schemat 1. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *tępy/niezatemperowany*

Źródło: opracowanie własne

- |     |   |  |
|-----|---|--|
| [2] | <p>M2: <u>Są ludzie yyy białe [A] (dotyka swojej twarzy [B]).</u></p> <p>L: Chodzi ci o rasę?</p> <p>M2: <u>Nie, że ja jestem biały, a ktoś z Afryki nie. Taki biały, ale to nienaturalne [C].</u></p> <p>L: Kiedy jest chory?</p> <p>M2: No tak, <u>on jest chory. [D].</u></p> <p>L: Jest błąd.</p> <p>M2: mmm <u>ale mogę mówić, że on jest błąd i że ma białe włosy i? [E] (dotyka rzes [F])</u></p> <p>L: Rzęsy.</p> <p>M2: Białe rzęsy, <u>on jest chory zawsze [G].</u></p> <p>L: Ale taki się urodził?</p> <p>M2: Tak, on zawsze taki jest.</p> <p>L: No to może albinos.</p> <p>M2: <u>Albinos to osoba, która zawsze jest biała i nie może opalać się? [H]</u></p> <p>L: Tak.</p> <p>M2: Tak, to albinos.</p> | <p>A przybliżenie</p> <p>B wskazywanie</p> <p>C opis (indywidualna cecha)</p> <p>D opis (indywidualna cecha)</p> <p>E prośba o potwierdzenie</p> <p>F wskazywanie</p> <p>G opis (indywidualna cecha)</p> <p>H prośba o potwierdzenie</p> |
|-----|---|--|

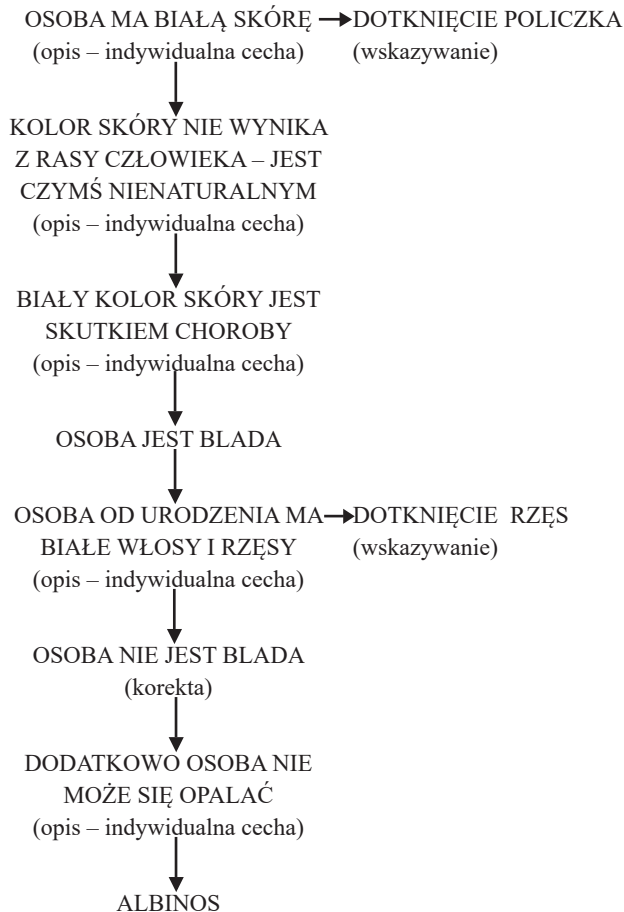
[M2 – Włochy]



Przytoczony fragment rozmowy ilustruje, w jaki sposób ustalono znaczenie słowa *albinos*. Można wyróżnić tu trzy etapy zdarzenia komunikacyjnego, którymi są:

1. uściślenie tego, że *biały* [A] kolor skóry [B] osoby, o której mowa, jest czymś nienaturalnym [C] wynikającym z choroby [D] – *bycie bladym*;
2. doprecyzowanie, że jednym ze skutków choroby jest posiadanie białych włosów [E] i rzęs [F], a ona sama jest wrodzona [G] – *albinizm*;
3. kontrola zrozumienia poprzez wskazanie cech człowieka określanego jako *albinos* – *nieustanne bycie białym (skóra, włosy, rzęsy) przez co należy unikać opalania się* [H].

Schemat 2. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *albinos*



Źródło: opracowanie własne

## POZIOM B1

[3]	M3: Jest dużo <u>at, atr (młaśnieć) atrakcjónów?</u> [A]	A	prośba o potwierdzenie
	L: Atrakcji.		
	K2: Jest dużo atrakcji pod Krakowem.		
	L: Na przykład?		
	M3: Największa i najszybsza amerykańska <u>&lt;górką&gt;</u> [B], <u>górá</u> w Europie.	B	zyskiwanie na czasie
	K2: <u>Amykańska góra w Europie? Co to jest?</u> [C]	C	prośba o pomoc
	M3: (w...powietrzu...wykonuje...ruch...ręką przypominający...ślalom...[D]) <u>bžu:::</u> , <u>bžu:::</u> [E]	D	gest ilustrujący
	K2: <u>Kolejka? Jak roller coaster?</u> [F]	E	pozalingwistyczny środek
	M3: No ta:::k!	F	akustyczny prośba o potwierdzenie

[M3 – Ukraina; K2 – Ukraina]

Powyższy fragment rozmowy dotyczy wyjazdu do Energylandii<sup>11</sup>. Uczestniczący w badaniu cudzoziemcy ustalali znaczenie nazwy jednej z atrakcji parku rozrywki – *kolejki górskiej*. Załamanie się procesu komunikacyjnego wynikało z użycia przez uczącego się [M3] sformułowania *amerykańska górką*, które (jak się później okazało) stanowi interferencję z języka ukraińskiego<sup>12</sup>. Mówiący wynegocjowali znaczenie dzięki następującym działaniom o charakterze strategicznym:

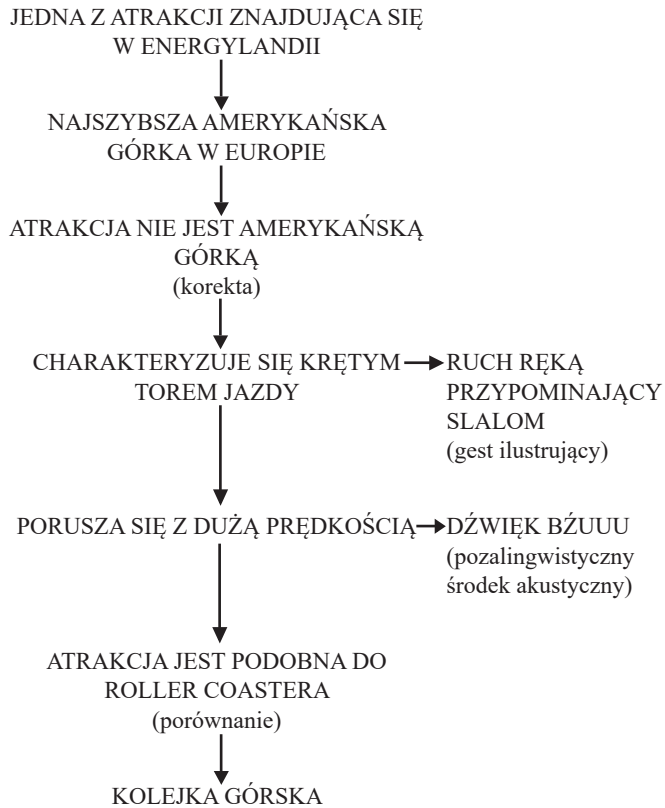
- prośba o potwierdzenie użytego słowa *atrakcje* [A];
- wykonanie ruchu ręką przypominającego ślalom, co posłużyło ilustracji *krętego toru jazdy* [D];
- pozalingwistyczny środek akustyczny *bžuuu* naśladowujący ten, który wydawany jest przez obiekty poruszające się z dużą prędkością [E];
- porównanie *amerykańskiej górką* do *roller coastera*<sup>13</sup> [F].

<sup>11</sup> Największy park rozrywki w Polsce położony w Zatorze (nieopodal Krakowa).

<sup>12</sup> W językach wschodnioeuropejskich (np. rosyjskim, ukraińskim, estońskim) *kolejka górska* nazywana jest *amerykańską górką*.

<sup>13</sup> Angielska nazwa stosowana na określenie kolejki górskiej w wesołym miasteczku.

Schemat 3. Zespołowe negocjowanie znaczenia – kolejka górską



Źródło: opracowanie własne

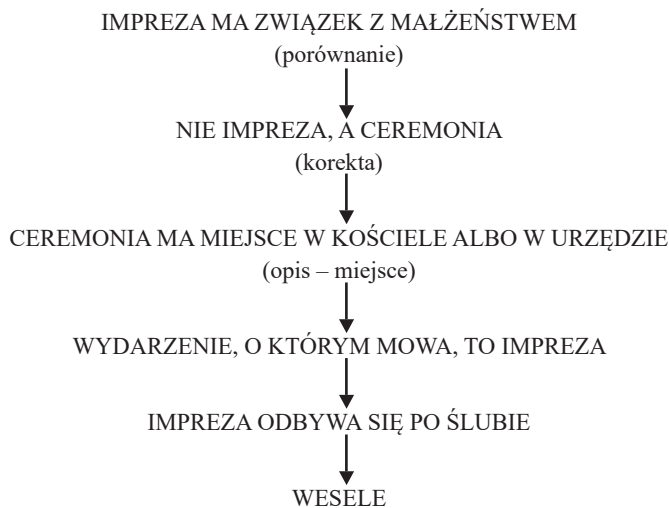
- |   |  |
|---|--|
| [4] M4: <u>Nie pamiętam [A] yyy tak, jak impreza [B], nie wiem jak, moment [C]</u> (3.0)  | A zyskiwanie na czasie<br>B porównanie<br>C zyskiwanie na czasie |
| L: Impreza?   |  |
| M4: No nie (4.0), ale tak, <u>impreza jak żona i mąż [D]</u> .  | D porównanie   |
| L: Ale jak ceremonia?   |  |
| M4: Tak, ale po, ceremonia <u>po? nie! przed. [E]</u> . Ceremonia jest przed, jak yyy (5.0) Na przykład <u>przed</u> ceremonią, <u>nie! po [F] jak w kościele albo urzędzie [G]</u> . | E autokorekta<br>F autokorekta<br>G opis (miejsce)               |
| L: Ślub.  |  |
| M4: ŚLU:::B. Tak! Zapomniałem. Impreza po <u>ślu:::bie? [H]</u>   | H prośba o pomoc   |
| L: Wesele.  |  |

[M4 – Meksyk]

Przytoczony przykład prezentuje proces ustalania znaczenia słowa *wesele*. Można podzielić go na trzy etapy:

1. wskazanie, że *impreza* [B] mająca związek z małżeństwem [D] to *ceremonia*;
2. doprecyzowanie, że *ceremonia* ma miejsce w *kościelie albo w urzędzie* [F] – *ślub*;
3. wyjaśnienie, że wydarzenie, o którym mowa odbywa się po *ślubie* [H] – *wesele*.

Schemat 4. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *wesele*



Źródło: opracowanie własne

#### POZIOM B2

[5]	K3: Dostałam takie ładne papucie.	
	K4: <u>Co to jest?</u> [A]	A prośba o pomoc
	K3: No takie ( <u>wskazuje swoje stopy</u> [B])	B wskazywanie
	K4: Co?!	
	M5: Takie <u>flip-flopsy</u> [C] (śmieje się)	C adaptacja językowa
	K4: No to ja chyba nie wiem.	
	M5: <u>Japońce</u> [D] (śmieje się) <u>na nogi</u> [E].	D przełączanie kodu
	K4: Nie, no Sasha, tak to na pewno nie mówią.	E opis (miejsce)
	M5: No <u>możesz w domu chodzić i na basenie</u> . [F]	F opis (funkcja i miejsce)
	K3: Patrz ( <u>narvsowała japonki na kartce papieru</u> [G]).	G paratekstowy środek wyrazu
	K4: No dobra, teraz rozumiem.	

[K3 – Węgry; K4 – Ukraina; M5 – Ukraina]

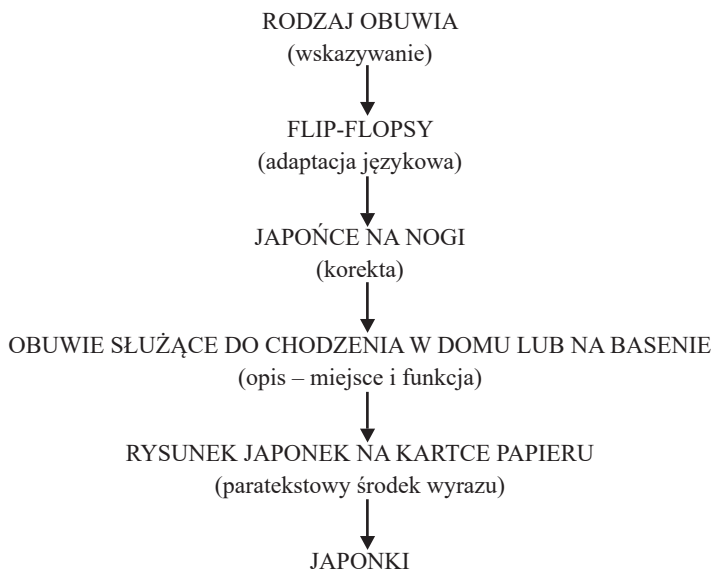
Przykład [5] jest fragmentem rozmowy, w której udział brali wyłącznie cudzoziemcy, a rola lektorki ograniczyła się jedynie do bycia obserwatorką zachodzącego zdarzenia komunikacyjnego. Niezrozumienie przez jedną z badanych osób słowa *papucie* rozpoczęło szereg działań o charakterze strategicznym, które można podzielić na następujące kategorie:

1. zmianę kodu językowego:
  - adaptacja językowa<sup>14</sup> angielskiego słowa *flip-flops* (japonki) za pomocą końcówki fleksyjnej *-y* odpowiadającej w tym kontekście mianownikowi rzeczowników rodzaju niemęskoosobowego [C];
  - przełączanie kodu poprzez użycie rosyjskiego/ukraińskiego słowa *Japoniec* (pol. Japończyk)<sup>15</sup>;
2. opis miejsca, w którym obiekt może się znajdować oraz jego funkcji:
  - *nogi* [E] – co może wskazywać na rodzaj obuwia;
  - coś, co służy do *chodzenia w domu lub na basenie* [F];
3. środki komunikacji niewerbalnej:
  - wskazanie stóp [B] – obiektem może być obuwie;
  - paratekstowy środek wyrazu [G] – narysowanie japonek na kartce papieru.

<sup>14</sup> Adaptacja językowa, na gruncie anglosaskim określana mianem *foreignizing* (Poullisse 1990; Dörnyei 1995), stanowi jeden z typów strategii zmiany kodu językowego. Tego rodzaju transfer międzyjęzykowy polega m.in. na przenoszeniu cech fonologicznych, morfologicznych, składniowych czy leksykalnych z jednego języka (ojczystego lub innego, który zna mówiący) na język wypowiedzi (por. Gruchmanowa 1988; s. 256–270; Sękowska 1994, s. 63; Błasiak 2011, s. 145–158; Pędrak 2017). Adaptacja językowa na gruncie polskojęzycznym bywa również nazywana *polonizacją wyrazu* (Sękowska 2010, s. 50; Żurek 2018, s. 161–163).

<sup>15</sup> Dla osób nieznających języka rosyjskiego lub ukraińskiego może to być również strategia polegająca na zastosowaniu przybliżenia, ponieważ *Japoniec* stanowi w języku polskim lekceważące określenie *Japończyka* (zob. *Japoniec*, [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN* [online]). Istnieje możliwość, że badany zasłyszał wcześniej słowo *japonki*. Nie mogąc go sobie przypomnieć, zastosował podobnie brzmiący wyraz – *Japoniec*. Przemawiać może za tym fakt, że mówiący nie posłużył się ukraińskim odpowiednikiem – *v'etnamki*.

Schemat 5. Zespołowe negocjowanie znaczenia – japonki



Źródło: opracowanie własne

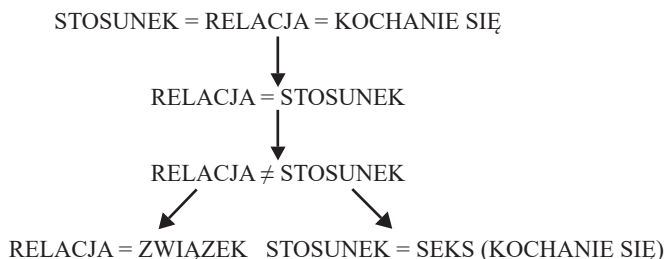
[6]	M5: <b><u>A stosunek, co to jest? [A]</u></b> K3: <b><u>Relacja. [B]</u></b> K4: <b><u>Ale w jakim sensie? A to jest takie słowo po polsku? [C]</u></b> M5: <b><u>Jak kochanie się? [D]</u></b> K3: No tak. K4: <b><u>No to relacja czy stosunek? [E]</u></b> Bo ja już nie wiem. K3: No jak masz związek to wtedy relacja, a jak seks to stosunek. K4: <b><u>Czyli związek to relacja a stosunek to seks? [F]</u></b> M5: No tak. K4: <b><u>(patrzy na lektorkę [G])</u></b> L: Tak, zgadza się.	A    prośba o pomoc B    przybliżenie C    prośba o pomoc D    prośba o potwierdzenie E    prośba o pomoc F    prośba o potwierdzenie G    prośba o pomoc
-----	---	---

[M5 – Ukraina; K3 – Węgry; K4 – Ukraina]

Przedstawiony powyżej przykład ilustruje sposób, w jaki uczestnicy zdarzenia komunikacyjnego ustalali znaczenie słów *relacja* i *stosunek*. Proces ten rozpoczęło uznanie obu wyrazów za bliskoznaczne [B]. Chcąc przybliżyć znaczenie drugiego z nich, badany [M5] zaproponował jego synonim – *kochanie się* [D].

Wątpliwości co do znaczeń przytoczonych słów [E] sprawiły, że uczący się zechcieli uściślić różnice między wyrazami poprzez zwrócenie się z prośbą o potwierdzenie zrozumienia [F] i [G].

Schemat 6. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *stosunek i relacja*



Źródło: opracowanie własne

Przytoczone przykłady zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, a więc uzgadniania treści przekazu, pokazują, w jaki sposób zręczne posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może wspomóc proces komunikowania się. Częstotliwość ich stosowania była niemal taka sama dla każdego z poziomów. Na A2 odnotowano 13 strategii, na poziomach B1 i B2 – po 14 przykładów. W zebranych materiale badawczym zarejestrowano podobną liczbę strategii indywidualnych oraz strategii interakcyjnych (odpowiednio 15 i 14 przykładów). Pierwsze to w głównej mierze omówienia, w których wskazywano charakterystyczną cechę opisywanego obiektu (np. obecność białych włosów i rzęs) oraz jego funkcję lub miejsce, w którym może się znajdować (np. obuwie służące do chodzenia w domu lub na basenie). Na każdym z poddanych badaniu poziomów językowych zanotowano po pięć tego rodzaju działań. Strategiami interakcyjnymi, którymi chętnie posługiwali się cudzoziemcy były działania, takie jak prośba o pomoc (np. *co to znaczy?*) oraz monitorowanie wypowiedzi przez mówiących i jej ewentualna korekta. Uczący się kierowali do lektorki prośby o potwierdzenie, czy użyte słowo zostało właściwie zrozumiane lub czy jest odpowiednie dla danego kontekstu komunikacyjnego (np. poprzez wypowiedzianie go z intonacją wnoszącą właściwą zdaniom pytajnym). Najwięcej strategii interakcyjnych zarejestrowano na poziomie B2 (7 przykładów). Można wysnuć wniosek, że to właśnie ci badani w największym stopniu nastawieni byli na współpracę z rozmówcami, by w jak najbardziej precyzyjny sposób przekazać swoje intencje.

Na poziomie A2 istotną rolę odgrywały również środki komunikacji niewerbalnej, takie jak gesty ilustrujące wskazywanie czy pokazywanie, za pomocą których cudzoziemcy wypełniali zaistniałe luki leksykalne. Mówiący reprezentujący ten poziom zaawansowania językowego posłużyli się takimi działaniami pięciokrotnie.

Różnego rodzaju strategie mające na celu zyskanie dodatkowego czasu potrzebnego do zastanowienia się nad dalszym ciągiem wypowiedzi zanotowano wyłącznie wśród mówiących z poziomu B1 (4 przykłady), co mogło wynikać z tego, że posiadali oni większą świadomość językową niż ci będący na poziomie A2, ale mniejszą niż cudzoziemcy z B2, których kompetencja leksykalna umożliwiała płynne komunikowanie się.

By cudzoziemcy uczący się języka polskiego podejmowali próby zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, prowadzący zajęcia lektor powinien zadbać o sprzyjające nauce i swobodnej komunikacji otoczenie. Zachęcanie do stosowania strategii komunikacyjnych w przypadku pojedynczych wypowiedzi umożliwia nie tylko przekazanie swoich intencji przez mówiące osoby, ale stanowi również praktyczne ćwiczenie polegające na poddawaniu selekcji posiadanych zasobów językowych tak, by następnie wybrać te, dzięki którym możliwe będzie stworzenie alternatywnego planu wykonania danego zadania komunikacyjnego. Obcokrajowcy będący na poziomie A2 potrzebują dużego wsparcia lektora, który stanowi swego rodzaju „drogowskaz” nadający ich wypowiedziom właściwy kierunek<sup>16</sup>. Wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania językowego rola nauczyciela maleje, by w efekcie ograniczyć się do bycia obserwatorem procesu komunikacyjnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Al-Mahrooqin R.I., Tuzlukova V., 2011, *Negotiating meaning in the EFL context*, „Pertanika Journal of Social Science and Humanities”, t. 19, nr 1, s. 183–196.
- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i penglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg, [online] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [01.10.2020].
- Dörnyei Z., 1995, *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly”, nr 29, s. 55–85.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Garfinkel H., 1967, *Some essential features of common understanding*, „Studies in Ethnomethodology”, nr 75, s. 38–44.

---

<sup>16</sup> Zarzycka (2013) stosuje termin „architekt dyskursu” (*discourse’s architect*), „który kontroluje integralność dyskursu i poprawność wypowiedzi, czuwa nad przebiegiem całej rozmowy. Jednym słowem dba o to, aby *konstrukcja* zbudowana ich wspólnym wysiłkiem nie zawaliła się, ale stała się piękniejsza” (2013, s. 311).



- Gruchmanowa M., 1988, *Język Polonii amerykańskiej (w odmianie mówionej)*, w: H. Kubiak, E. Kusielewicz, T. Gromada (red.), *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 261–282.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, „Biblioteka LingVariów Glottodydaktyka”, t. 22, Kraków.
- Knapp M.L., Hall J.A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Morell T., 2004, *Interactive lecture discourse for university EFL student*, „English for Specific Purposes”, t. 23, nr 3, s. 325–338.
- Nowicka A., 2004, *Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz, s. 125–137.
- Pędrak A., 2017, *Język polskich zbiorowości emigracyjnych w Wielkiej Brytanii i Irlandii — procesy adaptacji i derywacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, t. 51, nr 1, s. 77–91.
- Poullisse N., 1990, *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Dordrecht.
- Rancew-Sikora D., 2007, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.
- Seretny A., 2014, *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 37–50.
- Sękowska E., 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Kraków.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN*, 2005, J. Bralczyk (red.), [online] <https://sjp.pwn.pl/> [01.02.2024].
- Swain M., 1985, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, w: S. Gass, C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235–253.
- Szymankiewicz K., 2002, *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 29–34.
- Wilczyńska A., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wojtczak E., 2019, *Strategie komunikacyjne jako sposób na skuteczne komunikowanie się mimo niedostatków językowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 81–96.
- Zarzycka G., 2002, *O walorach badawczych analizy konwersacji (spojrzenie transakcyjne)*, w: J. Opoka, A. Oskiera (red.), *Język – Literatura – Dydaktyka*, t. 1, Łódź, s. 243–254.
- Zarzycka G., 2013, *Managing discourse in conversation during lessons of Polish as a foreign language*, w: Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek (red.), *Perspectives on Foreign Language Learning*, s. 291–313.
- Żurek A., 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

## ANEKS

Tabela 2. Zasady transkrypcji wypowiedzi

Symbole stosowane w transkrypcji	
K1 M1	Symbol osoby badanej: K – kobieta M – mężczyzna 1 – numer oznaczający konkretną osobę
L	lektor
?	intonacja wznosząca, podwyższenie tonu
!	zaakcentowanie końca wypowiedzi, ton ożywienia, niekoniecznie jest to wypowiedź wykrzyknikowa
ta:::k	przeciągnięty, wydłużony dźwięk (liczba dwukropków zależna jest od długości przedłużenia dźwięku)
(1.0)	pauza wyrażona w sekundach
(.)	mikropauza (około 0,2 sekundy)
TEKST	wypowiedziane wyraźnie głośniej niż reszta rozmowy
°tekst°	wypowiedziane wyraźnie ciszej niż reszta rozmowy
>tekst<	wypowiedziane wyraźnie szybciej niż reszta rozmowy
<tekst>	wypowiedziane wyraźnie wolniej niż reszta rozmowy
( )	fragment wypowiedzi niemożliwy do zrozumienia
(śmieje się)	dotychczasowe informacje dotyczące wypowiedzi, np. śmiech, wahanie, mlaśnięcie i inne opisy zachowań niewerbalnych
[...]	pominięcie fragmentu wypowiedzi
[tekst]	komentarz odautorski ułatwiający zrozumienie wypowiedzi
yyy/mmm	pauza wypełniona ciągiem głosek yyy lub mmm
mhm	konsonantyczny sygnał potwierdzenia/akceptacji
yhm	wokaliczny sygnał potwierdzenia/akceptacji
<b>tekst</b>	omawiany fragment tekstu
<u>tekst</u> <u>tekst</u> <u>tekst</u>	podkreślenia stosowane w przypadku nagromadzenia strategii komunikacyjnych w obrębie wypowiedzi.
(przysłuchuje)	skinienie głowy oznaczające potwierdzenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rancew-Sikora (2007, s. 29–30)



*Patrycja Kownacka*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0823-3629>

## „SZYBKIE RANDKI” I INNE TECHNIKI DOSKONALENIA SWOBODNEGO WYPOWIADANIA SIĘ W JĘZYKU POLSKIM (NA PRZYKŁADZIE „ROZMÓWEK POLSKO-POLSKICH”)

**Streszczenie:** W niniejszym artykule omówiono różne techniki doskonalenia swobodnego mówienia po polsku, ze szczególnym uwzględnieniem techniki „szybkich randek”. Posłużono się przykładem lokalnego wydarzenia glottodydaktycznego „Rozmówki polsko-polskie”, organizowanego dla cudzoziemców i Polaków mieszkających w Białymstoku. Głównym celem artykułu jest prezentacja koncepcji wydarzenia, zaś szczegółowym wskazanie korzyści związanych z wykorzystaniem techniki „szybkich randek” w działaniach glottodydaktycznych. W badaniach posłużono się metodą wywiadu z uczestnikami wydarzenia – cudzoziemcami i Polakami. W artykule przedstawiono przykłady technik dyskusyjnych w doskonaleniu sprawności mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem techniki „szybkich randek”. Ponadto dokonano charakterystyki lokalnego wydarzenia glottodydaktycznego. Podano również przykłady gier i narzędzi coachingowych wykorzystywanych podczas spotkań w celu pobudzenia uczestników (w szczególności cudzoziemców uczących się polszczyzny) do swobodnego wypowiadania się na różne tematy. Konkluzją artykułu jest podkreślenie wartości wydarzenia w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej, leksykalnej i interkulturowej.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, szybkie randki, mówienie, metody aktywizujące

---

<sup>1</sup> pkownackaa@gmail.com, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Filologiczny, Zakład Stosowanego Językoznawstwa Polonistycznego, Plac Niezależnego Zrzeszenia Studentów 1, 15-420 Białystok.

**“SPEED DATING” AND OTHER TECHNIQUES FOR IMPROVING  
FLUENCY IN SPEAKING POLISH (EXEMPLIFIED  
BY “ROZMÓWKI POLSKO-POLSKIE”)**

**Abstract:** This article explores various techniques for improving spontaneous speaking in Polish, with a particular emphasis on the “speed dating” technique. The local glottodidactic event “Rozmówki polsko-polskie”, organized for both Poles and foreigners residing in Białystok, serves as an illustrative example. The primary objective of the article is to introduce the event’s concept, with a detailed focus on highlighting the benefits of employing the “speed dating” technique in glottodidactic activities. The research methodology involved conducting interviews with participants of the event, including both foreigners and Polish individuals. Furthermore, the article presents examples of discussion methods aimed at improving speaking competence, with special consideration given to the “speed dating” technique. Additionally, a characterization of the local glottodidactic event is provided. Examples of games and coaching tools used to encourage participants to speak spontaneously on various topics during the events are also included. The article concludes by emphasizing the value of the event in developing communication, lexical, and intercultural competences among participants in the meetings, encompassing both Poles and foreigners.

**Keywords:** Polish glottodidactics, speed dating, speaking, activating methods

## 1. WPROWADZENIE

We współczesnej glottodydaktyce często podkreśla się wartość kompetencji komunikacyjnej na tle innych kompetencji. Uczący się polszczyzny cudzoziemcy poznają język polski w odniesieniu do różnych sfer życia, tj. sfery prywatnej, publicznej, zawodowej czy edukacyjnej (ESOKJ 2003, s. 52). Obcokrajowcy mają różne motywacje do nauki języka polskiego, co wpływa na stopień opanowania leksyki z wybranych obszarów tematycznych. Niekiedy uczący się używają języka polskiego tylko w jednej sferze komunikacyjnej, przez co pozostałe okazują się zaniedbane pod względem leksykalnym. Ponadto cudzoziemcy posługujący się językiem polskim głównie podczas lekcji z nauczycielem mogą mieć mniejsze szanse zetknięcia się ze słownictwem potocznym. Kontakt obcokrajowców z kulturą polską bywa często ograniczony jedynie do tego, co znajduje się w podręczniku, a w ten sposób uczący się polszczyzny w niewielkim stopniu rozwijają swoją kompetencję interkulturową i wrażliwość interkulturową. Nierzadko studenci są pozbawieni szansy bezpośredniej interakcji z Polakami. W mniejszych miastach brakuje inicjatyw integrujących cudzoziemców i Polaków, stwarzających przestrzeń do poznania się i do komunikacji.

Celem artykułu jest prezentacja koncepcji wydarzenia glottodydaktycznego „Rozmówki polsko-polskie” jako przykładu realizacji techniki „szybkich randek” i innych technik służących swobodnemu wypowiedaniu oraz pokazanie wpływu tego działania na rozwój kompetencji językowej, interkulturowej

i socjokulturowej uczestników tego spotkania. Za cel szczegółowy uznaje się przedstawienie wyników badań w postaci wywiadów z obcokrajowcami i Polakami pod kątem korzyści wynikających z regularnego uczestniczenia w wydarzeniu „Rozmówki polsko-polskie”, a także prezentacja wybranych narzędzi dydaktycznych stanowiących bodziec do swobodnego wypowiedzania się na różne tematy i propozycji ich zastosowania.

## 2. OD RANDEK DO EDUKACJI. METODY DYSKUSYJNE W DOSKONALENIU SPRAWNOŚCI MÓWIENIA

Nauka języków obcych często wiąże się z uczestnictwem w sytuacjach dydaktycznych, które cechują się dynamizmem i różnorodnością. Przykładem takiego działania może być technika „szybkich randek” (*speed dating*), z powodzeniem wykorzystywana w dydaktyce języków obcych<sup>2</sup>, również języka polskiego jako obcego. Na początku „szybkie randki” były kojarzone jedynie ze spotkaniami kobiet i mężczyzn w celach matrymonialnych. Uczestnicy, w parach, w krótkim czasie rozmawiali ze sobą na dowolne tematy w celu lepszego poznania się. Po upływie określonego czasu musieli zmienić stolik, by odbyć rozmowę z kolejną osobą. Z czasem jednak koncepcja „szybkich randek” zaczęła być wykorzystywana w różnych sferach życia, np. biznesowych, integracyjnych czy właśnie edukacyjnych. Przykładowo nauczyciele języków obcych obecnie stosują tę technikę w kontekście ćwiczenia zadawania pytań i udzielania na nie odpowiedzi lub realizacji scenek sytuacyjnych. Ilustruje to m.in. ćwiczenie z publikacji *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe junior* (Stempek 2017), w której zamieszczono tabelę z pytaniami odnoszącymi się do hobby. Uczący się polszczyzny muszą zapytać kilka wybranych osób z grupy o ich zainteresowania.

---

<sup>2</sup> Przykładowo spotkania w formule „szybkich randek” odbywają się w Jerozolimie, gdzie palestyńscy i żydowscy studenci spotykają się, żeby ćwiczyć mówienie po hebrajsku i arabsku. Rozmowy odbywają się w parach i po upływie 20 minut następuje zmiana partnera do rozmowy. Te spotkania mają wymiar symboliczny w obliczu konfliktu izraelsko-palestyńskiego, co pokazuje, że tego typu inicjatywy, oprócz waloru językowego, mają też wartość społeczną (Harash 2021). Innym przykładem zastosowania techniki „szybkich randek” na lekcjach języka obcego jest wykorzystanie metody *role play* (Beare 2018). Para uczniów zajmuje miejsce przy wybranym stole, na którym jest umieszczony opis ich roli, np. „A. Zaprosz swojego partnera na imprezę w następny weekend i namów go, żeby przyszedł; B. Spróbuj grzecznie odpowiedzieć „nie”. Bądź niezdecydowany/a podczas szukania wymówki”. Uczniowie muszą zrealizować wyznaczone zadanie w ciągu minuty, a następnie przejść do kolejnego stolika i zamienić się rolami.

Inną metodą dyskusyjną, przypominającą poniekąd technikę „szybkich randek”, jest metoda *world cafe*, która bywa stosowana głównie w projektach partycypacyjnych:

[w] celu wymiany informacji i pomysłów oraz określenia potrzeb i oczekiwań wszystkich zaangażowanych stron (ale nie znalezienia konkretnych rozwiązań). Polega na jednoczesnej rozmowie o kilku aspektach danej kwestii (przypisanych do osobnych stolików) przez uczestników podzielonych na grupy; przez zmiany stolików, uczestnicy mogą omówić wszystkie tematy. (*World Cafe*)

Dużą rolę odgrywają tam okrągłe stoły (symbolizujące równość w dyskusji) pokryte białymi serwetami lub dużymi, białymi arkuszami papieru, na których uczestnicy spotkania lub moderator dyskusji mogą zapisywać swoje pomysły. Dodatkowo rozmowy odbywają się w grupach, a nie w parach. Spotkanie ma miejsce w przyjaznej i życzliwej atmosferze.

Coraz częściej organizowane są też kawiarnie językowe, których celem jest nauka różnych języków obcych podczas swobodnej rozmowy. Przykładem takiej inicjatywy jest „Białostocka Kawiarnia Językowa” w Białymstoku. Spotkania odbywają się 2 razy w miesiącu w kawiarni Fama. Podczas tego wydarzenia każdemu stolikowi przypisany jest inny język i powinna się przy nim znajdować osoba biegle go znająca, pełniąca funkcję „dyżurnego”.

Z kolei w Poznaniu cyklicznie odbywa się wydarzenie „Polish Cafe”. Ideą spotkań jest umożliwienie cudzoziemcom swobodnego rozmawiania po polsku. Wydarzenie odbywa się kilka razy w miesiącu w różnych kawiarniach. Ten pomysł bywa również realizowany przez lektorów w innych miastach, np. w Warszawie przez autorkę profilu na Instagramie – Sylwię Sobiło (@mypolishteacher).

Powyżej wymienione metody dyskusyjne z pewnością umożliwiają cudzoziemcom ćwiczenie języka obcego w wyjątkowy, niekonwencjonalny sposób i jednocześnie służą swobodnemu wypowiedaniu się. W przywołanych propozycjach nie ma jednak miejsca na ustrukturyzowany proces dydaktyczny służący rozwojowi kompetencji komunikacyjnej, językowej i interkulturowej. Dzięki wdrożeniu odpowiednich rozwiązań techniki te mogą zostać zmodyfikowane i pełnić w jeszcze większym stopniu funkcję edukacyjną podczas zabaw językowych.

### **3. „ROZMÓWKI POLSKO-POLSKIE” – CHARAKTERYSTYKA LOKALNEGO WYDARZENIA GLOTTODYDAKTYCZNEGO**

„Rozmówki polsko-polskie” to wydarzenie skierowane do lokalnej społeczności – dorosłych cudzoziemców i Polaków, odbywające się co miesiąc

w centrum Białegostoku – Książnicy Podlaskiej. Inicjatywa jest organizowana przez firmę Śledź polski<sup>3</sup> i Książnicę Podlaską<sup>4</sup>, we współpracy ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej „POLLANDO” oraz Stowarzyszeniem Bibliotekarzy Polskich, a konkretnie Okręgiem Podlaskim. Celem spotkań jest dostarczenie cudzoziemcom przestrzeni do swobodnego wypowiedzenia się w języku polskim na różne tematy. Dodatkowo inicjatywa ta służy integracji obcokrajowców z lokalną społecznością, różnorodną pod względem pochodzenia, wieku, płci czy koloru skóry. Co więcej, obie strony doskonalały swoje kompetencje interkulturowe. Z kolei cudzoziemcy mają okazję rozwijać kompetencję leksykalną, poznając nowe słownictwo z różnych sfer tematycznych, np. kulinaria, praca, czas wolny, muzyka, nowe technologie etc. Innym atutem wydarzenia jest możliwość przyswajania przez uczestników leksyki potocznej, z którą na co dzień nie mają aż tak dużego kontaktu.

Struktura wydarzenia „Rozmówki polsko-polskie” jest inspirowana takimi inicjatywami, jak: „szybkie randki”, kluby dyskusyjne czy kawiarnie językowe. Wydarzenie odbywa się według określonego schematu:

1. Powitanie uczestników i zachęcenie do zajęcia miejsca przy dowolnie wybranym przez siebie stoliku. Przedstawienie idei spotkania i dostępnych tematów.
2. Przedstawienie się uczestników i umieszczenie karteczek z imionami w widocznym miejscu.
3. Przeprowadzenie kreatywnych gier leksykalnych służących wprowadzeniu do rozmowy słownictwa z danego obszaru tematycznego (często na zasadzie asocjacji z obrazem lub słowem), a następnie utrwalenie go poprzez różne techniki mnemotechniczne<sup>5</sup>.
4. Dyskusja właściwa przy wykorzystaniu dostępnych materiałów – narzędzi coachingowych, gier czy bodźców słownych.
5. Zmiana stolików przez uczestników.

Podczas wydarzenia w przestrzeni Książnicy Podlaskiej znajdują się 4 stoliki, na których umieszczone są tematy rozmów, zazwyczaj zaczerpnięte z listy tematów komunikacyjnych z ESOKJ (2003, s. 57), dodatkowo uzupełniana się o tematykę kulturową i realioznawczą, zgodnie z kalendarzem świąt i wydarzeń (np. majówka, Wielkanoc czy Boże Narodzenie). Ponadto uwzględnia się potrzeby cudzoziemców reprezentujących różne poziomy biegłości językowej. Oprócz kategorii tematycznych typowych dla poziomów B1, B2, C1 i C2 wykorzystuje się podczas rozmów inne zagadnienia (np. czas wolny, jedzenie czy

<sup>3</sup> Założycielką firmy jest autorka niniejszego artykułu.

<sup>4</sup> Jest to największa biblioteka w regionie Polski północno-wschodniej.

<sup>5</sup> Seretny (2015, s. 130–133) nazywa to ćwiczeniami mnemonicznymi, które ułatwiają zapamiętywanie. Wylicza następujące techniki: loci, obrazu, powiązań asocjacyjnych, słów kluczowych, podobieństwa formy i znaczenia, akrostychów, zamiennika cyfr.



sport) odpowiednie dla uczących się polszczyzny na niższych poziomach językowych – A1 i A2. Jeden stolik jest zawsze przeznaczony dla osób, które chcą swobodnie rozmawiać po polsku i nie lubią mieć ustalonego z góry tematu. Przy każdym ze stanowisk powinna być co najmniej jedna osoba pochodząca z Polski (niekiedy nauczycielka języka polskiego), która ma za zadanie pełnić funkcję moderatora dyskusji kilku osób – Polaków i cudzoziemców, zazwyczaj około pięciorga. Ponadto przy wszystkich stanowiskach znajdują się gry i narzędzia coachingowe mające stanowić bodziec do wypowiadania się po polsku, a także służyć wprowadzeniu do rozmowy leksyki, a następnie utrwaleniu jej poprzez zabawę. Jak twierdzą Anna Seretny i Ewa Lipińska (2005, s. 176): „Podstawą nauczania sprawności mówienia jest uprzednio wprowadzone i opanowane słownictwo oraz struktury składniowe. Dlatego – tak jak w przypadku rozwijania innych sprawności językowych – ważną rolę odgrywają tu ćwiczenia przedkomunikacyjne”.

Uczestnicy spotkania mają ograniczony czas przebywania przy jednym stoliku. Wynosi on około 30 minut, zatem następuje stała rotacja osób, a przy tym zmieniają się tematy, co sprawia, że rozmowy są dynamiczne i spontaniczne. Istotnym elementem jest również przyjazna atmosfera, wolna od oceniania, zaś skupiona wokół pozytywnej motywacji. Poza tym rozmowy odbywają się przy kawie lub herbacie, dzięki czemu przypomina to bardziej spotkanie ze znajomymi w kawiarni niż lekcję języka polskiego.

#### **4. PRZYKŁADY GIER I NARZĘDZI COACHINGOWYCH POBUDZAJĄCYCH DO MÓWIENIA**

Wypowiadanie się po polsku w zaaranżowanej przez nauczyciela sytuacji komunikacyjnej w sali lekcyjnej różni się znacznie od swobodnego dyskusowania w języku polskim na różne tematy w nieznanym środowisku. Podczas wydarzenia „Rozmówki polsko-polskie” uczestnicy muszą zmierzyć się z dość dużym wyzwaniem, jakim jest rozmawianie z Polakami, wykorzystującymi w swoich wypowiedziach słownictwo potoczne, młodzieżowe, żargonowe czy niekiedy regionalne. Oprócz tego dyskusje często dotyczą tematów niezwiązanych bezpośrednio z codziennością cudzoziemców. Co więcej, uczestnikami są zarówno obcokrajowcy posługujący się polszczyzną na wysokim poziomie, z łatwością odgrywający rolę inicjatorów i chętnie proponujący zagadnienia do dyskusji, jak i ci, którzy dopiero się uczą i tym samym mają problem z budowaniem płynnych wypowiedzi. Na jakość rozmowy ma również wpływ osobowość uczestników. Niektórym z nich trudność sprawia samodzielna produkcja językowa, bez ustalonego z góry tematu. W takiej sytuacji dużą rolę odgrywają

materiały wizualne, coachingowe czy gry usprawniające proces swobodnego wypowiedzania się po polsku. Hanna Komorowska stwierdza, że „spośród technik nauczania mówienia najistotniejsze są te, które najskuteczniej prowokują samodzielne wypowiedzi, stanowiąc dostatecznie silny bodziec do mówienia (...)” (Komorowska 2002, s. 149). Kontrowersyjne pytanie, zaskakująca ilustracja czy slogan mogą stanowić dobry pretekst do rozpoczęcia dyskusji, co w naturalnych warunkach mogłoby być dużo trudniejsze. Chociaż sytuacja komunikacyjna i jej kontekst są świadomie zaaranżowane przez organizatorów, uczestnicy mają i tak dość dużą swobodę w komunikowaniu się.

#### 4.1. OD SŁOWA DO SŁOWA

Bodźcem słownym motywującym do wypowiedzania się w języku polskim mogą być krótkie teksty, np. cytaty, slogany, memy, komiksy, pytania otwarte, zdania lub pojedyncze słowa w formie chmury wyrazowej albo wykreślanki.

Jedną z najpopularniejszych technik wydaje się zadawanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi (Seretny, Lipińska 2005, s. 180). Taki sposób motywowania do mówienia po polsku może odbywać się przy pomocy atrakcyjnych materiałów glottodydaktycznych, na przykład kart pt. „Zapytajniki”, które zawierają zaimki pytajne. Można od nich rozpocząć pytanie dotyczące tematu umieszczonego na danym stoliku.

Innym przejawem wykorzystania bodźca słownego motywującego do mówienia może być zastosowanie koła fortuny z dylematami, np. dotyczącymi podróżowania (Załącznik nr 1). Takie ćwiczenie skłania do wyboru jednego z wariantów i uzasadnienia swojej decyzji. Istnieje również gra „Dylematy”, w której należy wybrać jedną odpowiedź – lepszą z obydwu złych, a następnie wytłumaczyć, dlaczego się ją wskazało.

Innym zadaniem aktywizującym jest plansza z pytaniami dotyczącymi danego tematu, np. muzyki (Załącznik nr 2). Wybór odbywa się losowo, przy pomocy kostki do gry.

Kolejny sposób ćwiczenia zadawania pytań i odpowiadania na nie to udział w grze z cyklu „Czarne historie”, podczas której narrator przedstawia krótko tragiczną historię, a następnie uczestnicy muszą odgadnąć, jak doszło do danej tragedii. Mogą to zrobić tylko wtedy, kiedy będą zadawać precyzyjne i wnikliwe pytania.

Podczas wydarzenia „Rozmówki polsko-polskie” pojawiają się też zadania dotyczące tematów nawiązujących do aktualnych wydarzeń lub świąt. Przykładem takiej aktywności są pytania dotyczące majówki (Załącznik nr 3).

Ciekawym kontekstem do dyskusji wydaje się także chmura wyrazowa (Załącznik nr 4) zawierająca np. słownictwo dotyczące ekologii, z której należy wybrać dowolne słowo, a następnie sformułować z nim pytanie skierowane do dowolnej osoby siedzącej przy tym samym stoliku.

#### 4.2. OD WIZUALIZACJI SŁOWA DO WERBALIZACJI MYŚLI

W nauczaniu języka polskiego jako obcego istotne jest dostarczanie uczącym się polszczyzny cudzoziemcom bodźców poprzez różne kanały receptywne. Jedną z takich form może być reakcja poprzez produkcję słowną na to, co wizualne – obraz, piktogram, ilustrację, schemat, diagram czy rekwizyt. Zdaniem Seretny i Lipińskiej wykorzystywanie obrazu lub przedmiotu, który docelowo ma wywołać reakcję słowną, jest bardziej zasadne w odniesieniu do dzieci niż osób dorosłych, a także uczących się języka obcego na początkowych poziomach (Seretny, Lipińska 2005, s. 177). Nie zawsze jednak są to jedyne czynniki sprzyjające zastosowaniu tej techniki. Nie wszyscy dorośli uczniowie wykazują się odwagą w wypowiedzaniu się, niezależnie od tego, czy ma to miejsce w języku obcym czy ojczystym, co wynika z ich cech osobowościowych. Bodziec obrazkowy może wesprzeć ten proces stopniowego otwierania się na mówienie po polsku, niezależnie od osiągniętego w danym momencie poziomu biegłości językowej.

Wizualizacja pomaga również w przyswajaniu i utrwalaniu słownictwa, a podstawą kształcenia sprawności mówienia jest *rozbudowywanie bazy leksykalnej*, zwraca się przy tym uwagę na stylistykę, poprawność językową, formy grzecznościowe czy okoliczność prowadzenia rozmowy (Morcinek 2007, s. 241) Dlatego podczas spotkań zwykle wykorzystuje się gry z obrazkami, np. „Dobble”, polegające na znalezieniu na dwóch kartach pary ilustracji, a następnie nazwaniu tych rzeczy. Dodatkowo stosuje się grę „Kto to taki?”, inaczej nazywaną „Czółko”. Przez cały czas trwania gry uczestnicy oswajają się z symbolem opatrzonym słowem i w ten sposób lepiej zapamiętują leksykę z danego obszaru tematycznego. Dobrym rozwiązaniem mogą okazać się także gra memory czy domino zawierające z jednej strony obrazek, z drugiej – słowo.

Podczas „Rozmówek polsko-polskich” uczestnicy formułują wypowiedzi, posiłkując się materiałami wizualnymi dostępnymi przy różnych stolikach. Bodźcem wizualnym może być m.in. przedmiot (Seretny, Lipińska 2005, s. 177). Przykładem nowoczesnej realizacji tej techniki stymulowania wypowiedzi jest wykorzystanie klocków LEGO, zgodnie z metodą LEGO-LOGOS Jarosława Marka Spychały (2020). Uczestnicy spotkania otrzymują

jedno słowo, pytanie lub zadanie i jego interpretację powinni przedstawić za pomocą budowli z klocków LEGO. Kolejnym etapem jest krótkie skomentowanie swojej pracy w języku polskim. Oprócz klocków można również posłużyć się innymi przedmiotami, np. figurkami z Kinder Niespodzianek do zbudowania instalacji ilustrującej odpowiedź na dane pytanie lub autentycznymi przedmiotami stymulującymi wypowiedź (Seretny, Lipińska 2005, s. 179). Innymi przydatnymi materiałami wydają się następujące gry karciane: „Dixit”, „Multi-talk Conversations Cards” czy „Gra na emocjach”. Przy realizacji takich aktywności można również posłużyć się przezroczystymi kartami „Imago” z ilustracjami, z których należy ułożyć wizualną kompozycję pasującą do wylosowanego hasła, a następnie powinno się skomentować ją werbalnie. Taki sposób formułowania wypowiedzi wynikający z przekształcenia znaku językowego na wizualny, a następnie znowu językowy, można uznać za przykład intersemiotyczny, czyli inaczej: transmutację, polegającą na „(...) interpretacji znaków językowych za pomocą systemów znaków niejęzykowych, tzw. kodów substytucyjnych (...)” (Lipińska 2016, s. 143).

W kształceniu sprawności mówienia stosuje się także technikę historyjek obrazkowych (Seretny, Lipińska 2005, s. 179). Podczas wydarzenia „Rozmówki polsko-polskie” sporadycznie używane są kości opowieści (np. „Story Cubes”) do stworzenia historii dotyczących tematów umieszczonych na stolikach. Pozwala to na poszerzanie i utrwalanie leksyki odnoszącej się do danej kategorii tematycznej.

Podczas „Rozmówek polsko-polskich” oprócz gier i przedmiotów nierzadko wykorzystywanymi narzędziami są schematy stosowane w coachingu, np. koło życia (Załącznik nr 5), piramida wartości (Załącznik nr 6) czy drzewko plam („The Blob Tree”) (Załącznik nr 7). Uczestnicy mogą uzupełnić szablon koła życia, zamieszczając na nim te nazwy obszarów, które są dla nich najważniejsze. Jest to forma autorefleksji. Ten schemat może być zatem wizualizacją ilościowego i jakościowego rozkładu znaczenia poszczególnych sfer życia człowieka, w obrębie których zamierza on realizować swoje plany, co wpisuje się w temat dotyczący planów, celów i marzeń. Alternatywą może być piramida wartości, przypominająca strukturą koło życia. Z kolei drzewko plam może zostać użyte przez uczestników wydarzenia w kontekście tematu związanego z emocjami i samopoczuciem, np. zadaniem gości może być wskazanie, która ilustracja najlepiej odzwierciedla ich nastrój.

## **5. KORZYŚCI Z UDZIAŁU W WYDARZENIU „ROZMÓWKI POLSKO-POLSKIE” (NA PODSTAWIE WYWIADÓW Z UCZESTNIKAMI)**

W badaniach dotyczących korzyści wynikających z udziału w wydarzeniu „Rozmówki polsko-polskie” z perspektywy cudzoziemców i Polaków posłużono się metodą wywiadu. Grupę badawczą stanowiło osiem osób, które brały udział w większości spotkań organizowanych w ramach wydarzenia „Rozmówki polsko-polskie”. Wśród nich znalazło się sześcioro cudzoziemców o różnych poziomach językowych: Anna, Nadzieja, Elizaveta, Siarhei i Borys pochodzący z Białorusi oraz Yana z Ukrainy, a także dwóch rodzimych użytkowników języka polskiego – Joanna i Laura, którym zdarzało się pełnić funkcję moderatorek podczas dyskusji.

Cudzoziemcom zadano m.in. następujące pytania:

1. Co najbardziej podobało Ci się w „Rozmówkach polsko-polskich”?
2. Który z tematów najbardziej zapadł Ci w pamięć? Dlaczego?
3. Czy dowiedziałaś się czegoś o innych kulturach/krajach?
4. Czy poszerzyło się Twoje słownictwo w obrębie któregoś z zakresów tematycznych? Jeśli tak, w obrębie którego?
5. Jak wydarzenie wpłynęło na Twoją znajomość języka polskiego?

Natomiast Polki zapytano o to, dlaczego zdecydowały się wziąć udział w tym wydarzeniu, a także jakie korzyści im to przyniosło. W razie konieczności pojawiały się również pytania pomocnicze, mające na celu doprecyzowanie i ukierunkowanie tematu wypowiedzi. Zgromadzone odpowiedzi zarejestrowano przy pomocy dyktafonu, potem spisano, zachowując ich oryginalną formę wypowiedzi, a następnie uporządkowano w obrębie badanych zagadnień. W udostępnionych poniżej wypowiedziach starano się utrzymać brzmienie języka mówionego, niekiedy potocznego, jednak w niektórych przypadkach celowo wprowadzono drobne zmiany w postaci korekty językowej w celu umożliwienia lepszej percepcji tekstu. Na zakończenie wyniki wywiadu poddano ocenie, przede wszystkim jakościowej, co pozwoliło na sformułowanie wniosków dotyczących korzyści wynikających z uczestnictwa w wydarzeniu „Rozmówki polsko-polskie”.

W rozmowach z uczestnikami można było dostrzec różne oczekiwania wobec wydarzenia, jak i osiągnięte przez rozmówców rezultaty. Cudzoziemcy najczęściej jednak zwracali uwagę na to, że udział w spotkaniach umożliwiał im zgłębianie różnorodnych tematów, o których zwykle nie dyskutują po polsku, a co za tym idzie poznawali też nową leksykę z tych zakresów tematycznych. Wynikało to zarówno z formuły spotkań, jak i różnorodności zainteresowań samych uczestników.

Mnie najbardziej podobało się to, że możesz porozmawiać z ludźmi na różne tematy, których nieczęsto używasz w życiu. Na przykład ja nieczęsto używam w pracy tematów o książkach, o podróżach. Kiedy rozmawiasz na inne tematy, też jakichś nowych słów musisz używać. Też mi spodobało się to, że tam jest dużo różnych ludzi, z różnych miejsc pracy. Oni mają swoje tematy do rozmowy i to mi się spodobało. [Siarhei]

Kiedy rozmawialiśmy na temat ekologii, bardzo dużo poznałam nowych słów i w ogóle taki temat był trochę dla mnie nieznanym. (...) Na przykład, kiedy rozmawialiśmy o podróżach była taka dyskusja, taka energiczna i ciekawa, i kiedy skończył się czas, nie chcieliśmy w ogóle skończyć tej rozmowy. Myślę, że to dobrze, że ty możesz na jednym spotkaniu porozmawiać na różne tematy i zwiększyć swoje słownictwo na różne tematy. [Anna]

Mam mały zasób słownictwa, a tutaj wzbogaciłam nie tylko słownictwo, ale także pozbyłam się bariery w komunikacji. [Yana]

Poznałam nowe słowa. [Nadzieja]

Uczestnicy podkreślali również wartość gier i technik aktywizujących w przyswajaniu nowej leksyki, ale też ich wpływ na swobodną atmosferę podczas dyskusji.

Zasób słownictwa stał się bogatszy, bo musisz używać nowych słów. Na przykład, kiedy ty grasz w gry, musisz nazywać słowa, których nie znasz. To takim sposobem nauczyłem się dużo nowych słów (...). Na przykład, kiedy masz taki stolik, gdzie osoby nie bardzo chcą mówić, to ty możesz zagrać w gry, możesz jakiś temat stworzyć z tej gry, a kiedy stolik jest taki bardzo swobodny, to możesz po prostu rozmawiać na inne tematy, które chcesz lub na temat ze stolika. Jest bardzo fajnie. Czasami też jest interaktywnie. [Siarhei]

Nawet ty opowiadałaś chyba o kuchni regionalnej, co w ogóle gotujecie. Były jakby takie karteczki i my byliśmy wtedy jakimiś sałatkami i trzeba było poznać, kim ty jesteś. To też było bardzo trudne, jak ty nie wiesz o regionalnej kuchni w ogóle nic i trzeba po prostu tak zadawać pytanie i zgadnąć, kim ty jesteś, ale fajnie było (...). I jeszcze podobało mi się zawsze, było chyba kilka takich spotkań, gdy mieliśmy na końcu quiz. To też fajne, bo przy każdym stoliku czegoś się dowiesz, a później twoja wiedza jest sprawdzana. [Lizaveta]

Mówienie i gry bardzo pomagają zrelaksować się i po prostu stwarzają taką atmosferę luzu. Rozumiesz? I ludzie łatwiej otwierają się i zaczynają z tobą rozmawiać. I mnie też ten sposób pomaga się zrelaksować. Najbardziej podobała mi się gra z takimi różnymi pytaniami – koło fortuny, na kogo pokazuje ta wskazówka, odpowiada

na te pytania. Różne pytania, jakiś tam jeden temat, po prostu zestaw pytań i każdy może odpowiedzieć na te pytania. Jeszcze „Gra na emocjach” też mi się spodobała (...) i „Dixit” też tam na skojarzenia jakieś ciekawe. I jeszcze bardzo ciekawa była gra na tworzenie historii. Bardzo pozwala rozwijać swoje słownictwo i mówienie. Trudno było najpierw, bardzo trudno. Ktoś najpierw musi sobie przemyśleć, przypomnieć sobie słownictwo i opowiadać jakieś historie, ale to ciekawe. [Anna]

Nie zawsze rozumiem jak grać w różne zastane na stole gry, ale dzięki temu możemy wymyślić z grupą własne zasady, co też jest super. (...) Najbardziej zapadł mi w pamięć temat o szczęściu, ale chyba dlatego, że po prostu był bardzo złożony – gra planszowa, pytania, wymyślanie słów na daną literę itd. Lubię, kiedy jest to trochę wyzwanie. [Joanna]

Dla niektórych uczestników przyczyną udziału w spotkaniach była chęć swobodnej komunikacji w języku polskim, której brakowało im na co dzień, nawet w środowisku pracy. Oczekiwali również uzyskiwania informacji zwrotnej od Polaków w postaci korekty błędów czy propozycji synonimów lub polskich odpowiedników słów do tych w ich języku ojczystym. Cudzoziemcy sygnalizowali pozytywny wpływ moderatorów dyskusji (Polaków) na komfort podczas rozmowy.

Na przykład, jak ja przyjechałam, tego [red. komunikacji] bardzo mi nie wystarczyło, bo i w pracy nikogo nie ma do rozmowy, oprócz mojej prezesowej. Przyszłam na „Rozmówki polsko-polskie”, żeby rozmawiać więcej. [Lizaveta]

Można mówić po polsku, nawet, jeśli nie bardzo dobrze mówisz po polsku. Kiedy na przykład przyszłam po raz pierwszy, było mi bardzo trudno rozmawiać, bo nie miałam wtedy praktyki językowej. To była taka możliwość, po prostu zacząć mówić i, żeby złamać tę barierę komunikacyjną. Dla mnie to było bardzo ważne, bo nie miałam innego sposobu, żeby to zrobić (...). Nie czułam takiej bariery (przyp. między cudzoziemcami a Polakami), dlatego było mi bardzo przyjemnie rozmawiać z grupą i z Polakami, też dlatego, że oni nie stawiali siebie na wyższej pozycji, tylko tak na jednym poziomie i byli bardzo otwarci, i chcieli nas zaangażować do rozmówek, żebyśmy więcej rozmawiali. To było bardzo przyjemne! [Anna]

Chciałam porozmawiać z różnymi ludźmi z możliwością uzyskania wytłumaczenia. [Nadzieja]

Chciałam poćwiczyć komunikację w języku polskim, nie miałam za bardzo gdzie się go nauczyć. Podoba mi się to, że ktoś może mnie poprawić, podpowiedzieć słowa i synonimy. Jest to dla mnie bardzo dobre rozwiązanie. [Yana]

Cały czas pytasz ludzi, co to znaczy i ludzie tłumaczą ci. I to jest bardzo dobre! [Siarhei]

Wielu rozmówców zdecydowało się uczestniczyć w wydarzeniu nie tylko ze względu na potrzebę doskonalenia umiejętności językowych, ale także z powodu rozwoju kompetencji socjokulturowej i wrażliwości/kompetencji interkulturowej. Szczególnie Polki, biorące udział w spotkaniach, miały szansę dowiedzieć się czegoś nowego na temat kultury i języka kraju pochodzenia cudzoziemców, co uznały za wartościowe. Podczas wydarzenia sporadycznie wprowadzano tematy świąteczne, które stanowiły trening międzykulturowy w formie otwartej, ale też nierzadko treści kulturowe przewijały się w postaci ukrytej (Białek 2017, s. 17), zintegrowanej z rozwojem sprawności mówienia i kompetencji leksykalnej. W odpowiedziach często wskazywano, że to właśnie spotkania bożonarodzeniowe i wielkanocne były dla uczestników najbardziej interesujące. Akcentowano dialog międzykulturowy, do którego nieraz dochodziło w przywołanych okolicznościach.

Zdecydowałam się na udział w wydarzeniu, ponieważ jestem ciekawa świata i nowych kultur, więc spotkania te były dobrym miejscem na poszerzenie swoich horyzontów, zmianę perspektywy oraz poznania nowych osób. Najbardziej podobała mi się możliwość poznania nowych osób, które chętnie opowiadały mi o kulturze i codziennym życiu w kraju, z którego pochodzą. Cudzoziemcy również wykazali się otwartością i chęcią poznania polskiej historii i tradycji z rodzimej perspektywy. Najbardziej zapadło mi w pamięć spotkanie wigilijne, ponieważ panowała bardzo rodzinna atmosfera i wyjątkowe było poznanie tradycji świątecznych osób z innych części świata, np. z Azji. [Laura]

[red. Uczestnictwo w spotkaniach] wpłynęło na poszerzenie mojej znajomości kultury i tradycji (np. świąt wigilijnych) w Polsce, a nie języka; słownictwa to raczej nie, ale wiedzy o Polsce tak. Dowiedziałem się głównie o Polsce i Białorusi. [Borys]

Podobała mi się Wielkanoc. Myślę, że dowiedziałam się czegoś nowego o zwyczajach. [Yana]

A tak w ogóle możesz nauczyć się czegoś nowego o Podlasiu, o Białymstoku, o Polsce, o tradycjach, o podróżach; [red. uzyskać] jakieś wskazówki. Czasami tego, jak ludzie myślą. [Siarhei]

(...) Boże Narodzenie. To był najweselszy wieczór! [red. Dowiedziałam się] dużo o Polsce, na przykład o tradycjach wielkanocnych czy polskich piosenkach. [Nadzieja]

Pamiętam, że było to przed Wielkanocą. I tam było jakoś tak, że po prostu my mieliśmy taki duży stół, przy którym siedzieliśmy i wybieraliśmy różne rzeczy, i trzeba było jakby opowiedzieć, co to jest. I to było fajne, że po prostu wybierało się jakąś



rzecz i później się o tym mówiło. Psikawka, ja nawet nie wiedziałam, co to jest i do czego ona służy. To jakieś dziwne, bo my w naszym kraju tego nie mamy. [Lizaveta]

Na pewno uczyć się wielu rosyjskich słów. Oprócz tego, najciekawiej jest dowiadywać się o życiu codziennym w innych krajach, jak spędza się wolny czas, co się je w określonych momentach, co się świętuje. Takie rzeczy rzadko można znaleźć w podręcznikach czy przewodnikach, dlatego spotkania z osobami z innych krajów/kultur uważam za bezcenne (...). Podobają mi się tematyczne stoliki często nawiązujące do konkretnych wydarzeń (np. majówka i grillowanie przed majówką). [Joanna]

Uczestnicy upatrywali również w spotkaniach wartości społecznej i integracyjnej. Wskazywano na to, że jako uczestnicy chcieli poznać zarówno inne osoby uczące się polszczyzny, jak i rodzimych użytkowników języka polskiego, ażeby dowiedzieć się, jaki mają stosunek do cudzoziemców. Osiągnięciu tego celu, zdaniem rozmówców, sprzyjała również sama formuła spotkania, polegająca na zamianie miejsc przy stolikach.

Integracja i komunikacja z ludźmi były dla mnie ważne, żeby też widzieć inne osoby – obcokrajowców, swoich rodaków, jak oni mówią; to też pomaga. Dla mnie był jeszcze taki faktor psychologiczny, że widzę, że Polacy mają dobre nastawienie do Białorusinów, na przykład, i pomagają im integrować się w społeczności, że to też było dla mnie takie wsparcie. (...) Są jeszcze różne stoliki, różni ludzie, więcej znajomości; z większą ilością ludzi możesz porozmawiać. [Anna]

Utrzymuję kontakt z Białorusinkami. [Laura]

Najbardziej w „Rozmówkach” podobało mi się spotkanie nowych osób i to, że mogłam dowiedzieć się od nich wielu ciekawostek o ich krajach pochodzenia, językach itd. Najważniejszy był dla mnie aspekt społeczny tych spotkań. (...) Nie zaprzyjaźniłam się z nikim, ale kiedy spotykam osoby z rozmówek w mieście albo na innych wydarzeniach zawsze cieszymy się na swój widok i zamieniamy kilka słów. Już samo to sprawia, że czuję się w Białymstoku trochę bardziej jak w domu! [Joanna]

## 6. PODSUMOWANIE

Podsumowując, technika „szybkich randek” z perspektywy lektora, może sprzyjać swobodnemu wypowiedzianiu się cudzoziemców w języku polskim na różne tematy, a także doskonaleniu sztuki argumentacji i umiejętności debатовania, szczególnie, jeśli odbywa się to poza salą lekcyjną. Okazuje się,

że z punktu widzenia cudzoziemców „Rozmówki polsko-polskie” to nie tylko wydarzenie edukacyjne umożliwiające trenowanie swobodnego mówienia (również z wykorzystaniem języka potocznego) w naturalnym środowisku, ale przede wszystkim przestrzeń do międzynarodowej i międzypokoleniowej integracji, kształcenia wrażliwości interkulturowej, doskonalenia kompetencji społecznej w obcym środowisku, a także pozyskiwania wiedzy kulturowej. Nawet rodzimi użytkownicy polskiego wskazują na wartość kulturową i społeczną spotkań. Doceniono także regularną zmianę stolików i tematów, bo wpływa ona na dynamikę wypowiedzi. Dzięki temu wydarzenie rzeczywiście przypomina nieco randkowanie, ponieważ charakteryzuje się spontanicznością i – w pewnym stopniu – intymnością. Wynika to z tego, że podczas spotkań opowiada się o sobie i swoim życiu zupełnie obcym osobom, które w krótkim czasie stają się nieco bliższe.

## ZAŁĄCZNIKI

Załącznik nr 1

Proszę zakręcić spinnerem i wybrać, co Pan/i woli i uzasadnić, dlaczego.

### Koło fortuny - podróże małe i duże



Źródło: materiał autorski wykonany w programie Canva

## Załącznik nr 2

Proszę rzucić kostką i wybrać jedno z trzech pytań/zadań, zgodnie z liczbą wyrzuconych oczek.



## MUZYKA



	Jaki jest Twój ulubiony gatunek muzyczny?	Która piosenka wywołuje w Tobie wspomnienia?	Nauucz pozostałe osoby fragmentu swojej ulubionej piosenki.
	Włącz piosenkę, której najbardziej nie lubisz.	Czy masz w domu płyty CD lub winyle?	Czy znasz jakieś polskie piosenki?
	Opowiedz o koncercie, na którym ostatnio byłeś/aś.	Włącz swoją ulubioną piosenkę. Co czujesz, kiedy jej słuchasz?	Podaj nazwę swojej ulubionej piosenki.
	Którą piosenkę ostatnio nucisz?	Jaki gatunek muzyczny jest dla Ciebie irytujący?	Czy często jeździsz na koncerty?
	Podaj 3 wyrazy, które kojarzą Ci się z muzyką?	Za czyj koncert zapłaci(a)byś dużo pieniędzy?	Z czego najczęściej słuchasz muzyki?
	Czy znasz jakieś piosenki disco-polo?	Jaki gatunek muzyczny jest dla Ciebie nie do zniesienia?	Czy grasz na jakimś instrumencie? Jeśli nie, na jakim chciał(a)byś grać?

Źródło: materiał autorski wykonany w programie Canva



## Załącznik nr 5

Proszę wpisać poniższe obszary życia do koła, a następnie zaznaczyć na skali, w jakim stopniu zajmują miejsce w Pana/Pani życiu. Proszę dopisać 3 własne propozycje obszarów życia.

## Koło życia

- rodzina, kariera, niezależność, finanse, rozwój osobisty, relaks i rozrywka, relacje, zdrowie, duchowość



Źródło: materiał autorski wykonany w programie Word Art

## Załącznik nr 6

Proszę wpisać na schemacie piramidy 5 najważniejszych dla Pana/Pani wartości. Następnie proszę opowiedzieć, co jest dla Pana/Pani ważne, ważniejsze i najważniejsze, i dlaczego.

## Piramida wartości

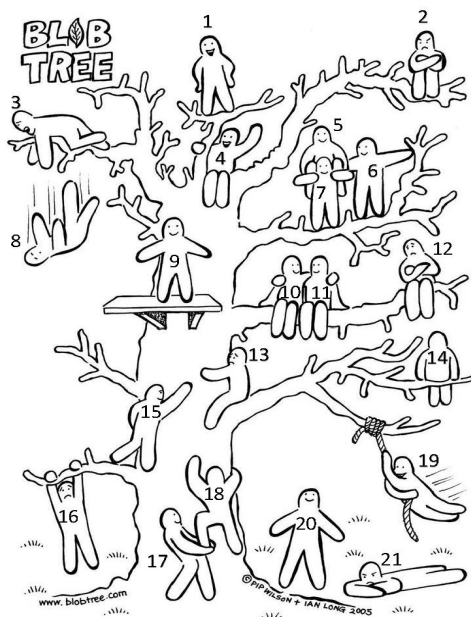
Co jest dla Ciebie ważne,  
ważniejsze i najważniejsze?



Źródło: materiały autorskie wykonanie w programie Canva

## Załącznik nr 7

Jaki ma dzisiaj Pan/i nastrój? Proszę wybrać jedną postać ze schematu, która najlepiej to odzwierciedla. Proszę wyjaśnić, dlaczego.




Źródło: <https://thecaduceustimes.com/2022/03/the-blob-tree-psychology-test/>

## BIBLIOGRAFIA

- Bearé K., 2018, *Speed Dating Lesson. Practicing Language Functions With Role Plays*, [online] <https://www.thoughtco.com/speed-dating-lesson-1210289> [15.04.2023].
- Białek M., 2017, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, „Języki obce w szkole”, nr 4, 2017, s. 14–20.
- Białostocka Kawiarnia Językowa, [online] <https://espero.bialystok.pl/pl/bialostocka-kawiarnia-jezykowa/?v=9b7d173b068d> [16.04.2023].
- Calzada M., 2022, *The Blob Tree Psychology Test*, [online] <https://thecaduceustimes.com/2022/03/the-blob-tree-psychology-test/> [10.04.2023].
- Dobosz A., *Koło życia – narzędzie coachingowe*, [online] <https://www.annadobosz.pl/kolo-zycia/> [20.03.2023].

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Harash R., 2021, *Language 'speed dating' attract Jewish and Palestinian students in Jerusalem*, [online] <https://www.reuters.com/world/middle-east/language-speed-dating-attracts-jewish--palestinian-students-jerusalem-2021-11-01/> [05.05.2023].
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2016, *Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej*, w: E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym: monografia zbiorowa*, Kraków, s. 141–163.
- Morcinek B., 2007, *Kształcenie sprawności mówienia – perspektywa nauczyciela*, w: A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 238–243.
- Polish cafe – po polsku z obcokrajowcami*, [online] <https://www.poznan.pl/mim/info/news/polish-cafe-po-polsku-z-obcokrajowcami,179798.html> [25.03.2023].
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny L., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Spychała M.J., 2020, *Mali Rebelianci*.
- Stempek I., 2017, *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe junior*, Kraków.
- World Cafe, [online] <https://partycypacjaobywatelska.pl/strefa-wiedzy/techniki/world-cafe/> [14.03.2023].

Bartłomiej Maliszewski<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3813-3971>

## O SPOSOBACH UTRWALANIA CZASU PRZESZŁEGO W ZBIORZE ĆWICZEŃ GRAMATYKA Z KULTURĄ. PRZEZ OSOBY

**Streszczenie:** Nauczanie form czasu przeszłego w grupach na niższych poziomach znajomości języka polskiego (od A1 do B1) wymaga wielu zadań, które pozwalają zaprezentować i przećwiczyć wymagane formy gramatyczne, a także sprawdzić ich znajomość. Szeroki zasób końcówek osobowych, alternacje oraz nieregularne formy popularnych czasowników sprawiają, że opanowanie form czasu przeszłego staje się dość czasochłonne, więc tym ważniejsza staje się dbałość o przejrzysty układ ćwiczeń oraz ich atrakcyjność. Tematem poniższego artykułu są sposoby utrwalania czasu przeszłego w zbiorze bogato ilustrowanych ćwiczeń *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*.

**Słowa kluczowe:** jpjo dla wschodnich Słowian, metodyka gramatyki jpjo, czas przeszły, kultura w nauczaniu jpjo

### ON WAYS TO CONSOLIDATE THE PAST TENSE IN THE COLLECTION OF EXERCISES GRAMATYKA Z KULTURĄ. PRZEZ OSOBY

**Abstract:** Teaching past tense forms in groups at lower levels of Polish language proficiency (from A1 to B1) requires a number of tasks which allow to present and practise the required grammatical forms, as well as to test their knowledge. A wide range of personal endings, alternations and irregular forms of popular verbs make the mastering of past tense forms quite time-consuming, so it is all the more important to make the exercises clear and attractive. The subject of the following article is how to consolidate the past tense in the collection of richly illustrated exercises book *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*.

<sup>1</sup> bartlomiej.maliszewski@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.



**Keywords:** Polish as a foreign language for Eastern Slavs, the methodology of grammar Polish as a foreign language, past tense, culture in teaching Polish as a foreign language

## 1. CELE ARTYKUŁU

Czas przeszły stanowi jedno z bardziej złożonych zagadnień w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, więc tym ważniejszą kwestią staje się znajomość związanych z nim problemów, przejrzystość przekazywanych reguł, odpowiednio dobrany układ ćwiczeń oraz atrakcyjność ich formy i treści.

W niniejszym artykule przedstawimy sposoby utrwalania czasu przeszłego na poziomie B1, wyszczególniając napotymane tu trudności oraz prezentując rozwiązania metodyczne, jakie zostały przyjęte w publikacji: *Gramatyka z kulturą – przez osoby*<sup>2</sup> (najpierw omówimy kolejne ćwiczenia i ich koncepcję, by następnie wskazać techniki, które służą efektywnemu nauczaniu czasu przeszłego).

## 2. PROBLEMY Z NAUCZANIEM CZASU PRZESZŁEGO

Trudności związane z nauczaniem czasu przeszłego (zwłaszcza w grupach wschodniosłowiańskich) są dobrze znane z praktyki lektorskiej i literatury glotodydaktycznej<sup>3</sup>. Autorki *Poradnika metodycznego dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* wspominają tu o następujących problemach:

1. Dość późny czas wprowadzania czasu przeszłego (w podręcznikach dla początkujących).
2. Wielość końcówek osobowych.
3. Konieczność rozróżniania rodzaju męsko- i niemęskoosobowego.
4. Potrzeba uwzględniania aspektu niedokonanego i dokonanego.
5. Wymiany wewnątrztematowe (*mieć, wziąć, nieść, wieść*).
6. Problemy z opanowaniem nieregularnych form czasownika *iść* oraz jego derywatów.

<sup>2</sup> Zbiór zadań *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* powstał jako część projektu „Gramatyka z kulturą – webinaria i zadania” finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu „Promocja języka polskiego” (BJP/PJP/2022/1/00017).

<sup>3</sup> Zob. m.in. Przechodzka 1993 s. 41–43; Karczmarchuk, Przechodzka 1995, s. 143; Krawczuk 2006, s. 140; Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010; Maliszewski 2014, s. 223–224, 2019, s. 102; Górska 2018, s. 363; Izdebska-Długosz 2021, s. 263–268; Karolczuk 2022, s. 223.

7. Trudności z wymową grup spółgłoskowych, redukcja wygłosowego *l* – *pošet* (poszedł), *ńus* (niósł), *w'uz* (wiózł).
8. Konieczność uwzględnienia akcentu proparoksytonicznego w 1. i 2. osobie liczby mnogiej.
9. Przy nauczaniu Słowian: powtarzalność i natarczywość interferencji, które pojawiają się także na wyższych poziomach nauczania.

(Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, s. 16–17, 71, 88, 94, 98)

Warto tu jeszcze wspomnieć o trudnościach wynikających z możliwości stosowania ruchomych końcówek czasu przeszłego (Krawczuk 2006, s. 148). Choć ta kwestia zdaje się nie dotyczyć niższych poziomów biegłości językowej (od A1 do B1), to jednak i tu uczący się potrafią zadawać pytania o poprawność mniej typowych postaci czasu przeszłego<sup>4</sup> oraz zasady ich tworzenia.

Problemów przysparza też segmentacja tak obszernego zagadnienia gramatycznego – o ile bowiem formy czasu teraźniejszego obejmują różne grupy koniugacyjne, które są stopniowo wprowadzane na kolejnych lekcjach, a czas przyszły dzieli się na prosty i złożony, o tyle formy czasu przeszłego nieodmiennie przyjmują te same końcówki. Nie ma tu zatem tak wyrazistego podziału materiału<sup>5</sup>, choć oczywiście rozróżnieniu podlega czas przeszły niedokonany oraz dokonany, a przedmiotem odrębnych ćwiczeń są czasowniki zakończone na *-eć* i *-ać*, nieregularny czasownik *iść* oraz inne kłopotliwe formy. Na marginesie dodajmy, że nawet rodzimi użytkownicy języka nie zawsze radzą sobie z ich odmianą – w pracach poświęconych kulturze języka nieraz odnajdujemy uwagi na temat błędnych form czasu przeszłego czasownika *iść* oraz jego derywatów: *\*szłem*, *\*weszedł*, a źródłem kolejnych uchybień jest odmiana czasowników zakończonych na *-ać*: *\*wzięłem*, *\*zajęłem* (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1973, s. 282, 286; Miodek 1993, s. 120–121).

### 3. GRAMATYKA Z KULTURĄ. PRZEZ OSOBY – METODYKA UTRWALANIA CZASU PRZESZŁEGO

W związku z tym, że *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* jest kierowana głównie do wschodnich Słowian, którzy uczą się polskiego na poziomie B1, dość bogaty

<sup>4</sup> Ich rozpowszechnionym przykładem jest tytuł piosenki Sanah i Igora Herbuta: *Mamo, tyś płakała*.

<sup>5</sup> W *Gramatyce z kulturą. Przez osoby* ćwiczenia poświęcone czasowi przeszłemu są liczone nieprzerwanie aż do numeru 36e, gdyż – w odróżnieniu od serii ćwiczeń poświęconych czasowi teraźniejszemu i przyszłemu – nie wprowadzono tu podrozdziałów z osobną numeracją, nie znajdując ku temu dostatecznych podstaw.

jest zasób używanego tu słownictwa i utrwalanych form (a w centrum uwagi są te, które stanowią przedmiot powtarzalnych interferencji z języków wschodniosłowiańskich). Żeby odbiorcy nie odczuwali nadmiernego ciężaru wykonywanych ćwiczeń, zadbano o ich przejrzysty układ oraz atrakcyjność formy i treści.

### 3.1. ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE – PREZENTACJA KOŃCÓWEK OSOBOWYCH

Początkową część rozdziałów stanowią zadania, które służą prezentacji kolejnych form osobowych, a ich różnorodność w czasie przeszłym sprawia, że ta seria ćwiczeń jest dość rozbudowana. Żeby nadać jej większą spójność, wprowadzono postacie dwojga narratorów: Kamila i Kamili, którzy na blogach wspominają zeszłoroczne wydarzenia ze swojego życia (dzięki czemu można zademonstrować formy 1.os.l.poj. rodzaju męskiego i żeńskiego), a następnie odpowiadają na pytania internautów, co służy wprowadzeniu 2. os. l. poj. Forma 3. os. l. poj. pojawia się zaś w krótkich zdaniach, które testują sprawność rozumienia poprzednich tekstów i służą utrwalaniu użytego w nich słownictwa. Przy prezentowaniu form liczby mnogiej zastosowano podobny schemat kompozycyjny – wykreowani nadawcy blogów piszą o tym, jak spędzili zeszły weekend (do Kamila przyjechała jego młodsza siostra, a Kamilę odwiedziła jej przyjaciółka, co pozwala zademonstrować formy 1. os. rodzaju męsko- i niemęskoosobowego), następnie blogerzy odpowiadają na pytania internautów, którzy tym razem posługują się 2.os.l.mn., a przedstawieniu form 3.os.l.mn. ponownie służą zdania testujące sprawność rozumienia dwóch poprzednich tekstów.






Ćwiczenia wprowadzające koncentrują się wokół zasobu popularnych czasowników i form regularnych, choć nie brakuje trudniejszych form o wysokiej frekwencji (*poszedłem, poszłam*). Jak bowiem piszą Dąbrowska, Dobesz, Pasieka (2010, s. 98), wcześniejsze podawanie gotowych form trudnych pozwala na dłuższe osvajanie się z nimi, a poza tym *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* jest przeznaczona dla osób, które uczą się języka polskiego na poziomie B1, więc już w początkowych tekstach nie unikano kłopotliwych czasowników, choć – zgodnie z zasadą stopniowania trudności – w centrum uwagi są tu formy regularne.

Pod koniec ćwiczeń demonstrujących poszczególne końcówki osobowe następuje ich związane zestawienie (na przykładzie popularnego i krótkiego czasownika *być*), a tuż po nim zostaje zamieszczona krótka tabelka do uzupełnienia, która służy zarówno powtórzeniu form czasu przeszłego, jak i przypomnieniu zasad etykiety. Nieraz zdarza się bowiem, że zamiast określić *pan/pani* w funkcji zaimków honoryfikatywnych studenci ze Wschodu używają formy 2. os. l. mn.

Ćwiczenie 1. Prezentacja i utrwalanie końcówek czasu przeszłego na przykładzie czasownika *być*

**3** Wpisz pytania do tabelki.

Gdzie państwo byli? *Gdzie byleś?* Gdzie byliście? Gdzie pan był? Gdzie byłaś?  
Gdzie byliście? Gdzie pani była? Gdzie panie były? Gdzie panowie byli?

nieoficjalnie	oficjalnie		
<i>Gdzie byleś?</i> 0	..... 1	Byłem w Warszawie.	
..... 2	..... 3	Byłam w Krakowie.	
..... 4	..... 5	Byliśmy nad jeziorem.	
	..... 6	Byliśmy nad morzem.	
..... 7	..... 8	Byliśmy za granicą.	

Źródło: Maliszewski 2023, s. 83

Zestaw (nie)oficjalnych pytań i odpowiedzi pozwala zaprezentować prawie wszystkie formy czasu przeszłego z wyjątkiem rodzaju nijakiego, skłaniając uczących się do bacznego zwracania uwagi na płeć użytkowników języka i dobór odpowiednich końcówek fleksyjnych.

Kolejnym zadaniem uczących się staje się uzupełnienie tabelki gramatycznej formami czasu przeszłego czasownika (*z*)*robić*, który wprowadza w podział na czas przeszły niedokonany i dokonany. W następnych ćwiczeniach są prezentowane popularne pary aspektowe, a odbiorcy, korzystając z ich zasobu, mają odpowiedzieć na pytania, co robili i co zrobili w podanym terminie, poczynając od niedawnej przeszłości (*godzinę temu, wczoraj wieczorem*) po coraz bardziej odległą historię (*trzy miesiące temu, w zeszłym roku*). Tym samym utrwalaniu podlega 1. os. l. poj. czasu przeszłego, powtarzane jest słownictwo związane z życiem codziennym, a także są przedstawiane wyrażenia, które służą sytuowaniu minionych wydarzeń na osi czasu.

### 3.2. ĆWICZENIE TRUDNIEJSZYCH FORM

W podręcznikach do nauki języka polskiego i zbiorach ćwiczeń gramatycznych (m.in. *Hurra!!! Po polsku 1; Polski krok po kroku; Język polski? Chcę*

*i mogę!*; *Ten, ta, to*) przedmiotem osobnych ćwiczeń są formy czasowników zakończonych na *-eć* i *-ąć*, nieregularne formy czasownika *iść* oraz inne popularne czasowniki, których temat czasu przeszłego należy zapamiętać (*móc, znaleźć, wsiąść, jeść*). Podobnie i w *Gramatyce z kulturą. Przez osoby* dane grupy czasowników stanowią przedmiot kolejnych tabelek gramatycznych oraz towarzyszących im ćwiczeń, które służą trzem głównym celom – utrwalaniu trudniejszych form, zaprezentowaniu grupy czasowników o takim samym wzorcu odmiany, a także ich lepszemu zapamiętaniu dzięki stworzonym historiom.

### 3.2.1. CZASOWNIKI ZAKOŃCZONE NA *-EĆ* I *-ĄĆ*

Część rozdziału poświęconą nieco trudniejszym formom czasu przeszłego otwiera tabelka, którą należy uzupełnić odpowiednimi postaciami 1. i 2. os. l. poj. i 1. mn. czasownika *mieć*. Formy 3. os. l. poj. i 3. os. l. mn. są tu podawane, żeby ukazać odbiorcom temat czasowników oraz przypomnieć o konieczności uwzględnienia alternacji *e:a*. Jej utrwalaniu służy zaś ćwiczenie, które polega na zamianie rodzaju męskoosobowego na rodzaj niemęskoosobowy, a tworzone w ten sposób pary czasowników wprowadzają odbiorcę w przebieg relacjonowanych wydarzeń:

Ćwiczenie 2. Utrwalanie alternacji w formach czasu przeszłego czasowników zakończonych na *-eć*

#### 10 Uzupełnij zdania odpowiednim czasownikiem.

0. Oni mieli czas w piątek wieczorem i one też miały czas w piątek wieczorem.
1. Oni chcieli iść z nimi do kina, ale one ..... iść na dyskotekę.
2. Oni woleli filmy i popcorn, ale one ..... taniec i muzykę.
3. Oni nie wiedzieli, co zrobić i one też nie .....
4. Oni siedzieli, milczeli i one też ....., .....
5. Oni długo myśleli, co wybrać i one też długo .....
6. W końcu oni powiedzieli, że chcą iść z nimi na dyskotekę, a one ....., że chcą iść z nimi do kina.

-EĆ
mieć
wisieć, lecieć
siedzieć, leżeć
słyszeć, widzieć
spojrzeć, obejrzeć
umieć, rozumieć
myśleć, zapamiętać
wiedzieć, powiedzieć
chcieć, musieć, woleć
milczeć, mruzczeć, krzyzczeć

Prosta historia o tym, jak oni chcieli, a jak one chciały, spędzić piątkowy wieczór, pozwala zaprezentować kilka popularnych czasowników zakończonych na *-eć* i nadać tekstowi schematyczny układ, który sprzyja zapamiętywaniu końcówek rodzaju męsko- i niemęskoosobowego oraz związanych z nimi alternacji tematycznych.

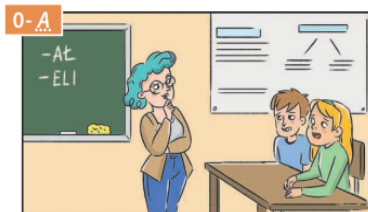
Drugie zadanie, służące utrwalaniu wymaganej oboczności, polega zaś na dokonywaniu wymian samogłoskowych w rozmaitych formach osobowych, które zostają użyte w krótkich dialogach. Pierwszy z nich pełni funkcję mnemotechniczną, tocząc się podczas lekcji języka polskiego i odnosząc się właśnie do omawianych tu form gramatycznych:

Ćwiczenie 3. Fragment służący utrwalaniu alternacji w formach czasu przeszłego czasowników zakończonych na *-eć*

**11** Uzupełnij dialogi odpowiednią literą ("a" albo "e") i dopasuj do nich obrazki.

A. – Tu „a”, a tu „e!”. Czy to zrozumi..e..liście<sup>0?</sup>

- Tak, już to zrozumi.....liśmy<sup>1</sup>  
i nieraz o tym słysz.....liśmy<sup>2</sup>,  
ale znów o tym zapomni.....liśmy<sup>3</sup>.
- Tak właśnie myśl.....łam<sup>4!</sup>



Źródło: Maliszewski 2023, s. 89

Początek dialogu oraz dobrze widoczne na narysowanej tablicy napisy *-AŁ* i *-ELI* zakotwiczą przedstawią sytuację w określonym kontekście komunikacyjnym (nauczanie czasu przeszłego), a zarazem stanowią wskazówkę dla odbiorców, jak poprawnie uzupełniać poszczególne wyrazy.

Przedmiotem kolejnych ćwiczeń gramatycznych są formy czasowników zakończonych na *-ać*. Najpierw należy uzupełnić tabelkę z formami czasu przeszłego czasownika *wziąć*, a następnie wykonać ćwiczenie, które polega na zamianie rodzaju formy 3. os. l. poj.:

Ćwiczenie 4. Utrwalanie alternacji w formach czasu przeszłego czasowników zakończonych na *-eć*

13 Uzupełnij tekst zgodnie z podanym przykładem.

Wiktor zdział<sup>0</sup> kurtkę, zajął<sup>1</sup> miejsce w samolocie i zapiął<sup>2</sup> pas. Potem wziął<sup>3</sup> plecak, rozpiął<sup>4</sup> go, sięgnął<sup>5</sup> do środka i wyjął<sup>6</sup> komórkę. Dotknął<sup>7</sup> ekranu, kliknął<sup>8</sup> link do „Gramatyki z kulturą”, zaczął<sup>9</sup> się uczyć czasu przeszłego, głośno westchnął<sup>10</sup>, a potem zasnął<sup>11</sup>. Czas podróży szybko mu minął<sup>12</sup>!

Wiktor też zdział<sup>0</sup> kurtkę, .....<sup>1</sup> miejsce w samolocie i .....<sup>2</sup> pas. Potem .....<sup>3</sup> plecak, .....<sup>4</sup> go, .....<sup>5</sup> do środka i .....<sup>6</sup> komórkę. ....<sup>7</sup> ekranu, .....<sup>8</sup> link do „Gramatyki z kulturą”, .....<sup>9</sup> się uczyć czasu przeszłego, głośno .....<sup>10</sup>, a potem .....<sup>11</sup>. Podróż szybko jej .....<sup>12</sup>!

- AĆ  
wziąć  
zdziać, zająć  
zapiąć, rozpiąć  
sięgnąć, wyjąć  
dotknąć, kliknąć  
zacząć, zamknąć  
westchnąć  
zasnąć, minąć  
uśmiechnąć się

Czy na końcu tej historii się uśmiechnąłeś?  Tak   Nie

Czy na końcu tej historii się uśmiechnęłaś?  Tak   Nie

Źródło: Maliszewski 2023, s. 90

Ciąg relacjonowanych działań pozwala zaprezentować zestaw popularnych czasowników zakończonych na *-ać* oraz ich typowe kolokacje (np. *zdziać kurtkę, zająć miejsce, zapiąć pas*), które powtarzają się w drugim tekście, co sprzyja zapamiętywaniu danych połączeń wyrazowych.

W dalszych ćwiczeniach poświęconych tej grupie czasowników należy zaś dopasować ich formy: *zdziałem/zdziałam, zająłem/zajęłam, zdjąłem/zdjęłam* do odpowiednich argumentów, a następnie uzupełnić krótką historię, w której zostają użyte utworzone połączenia wyrazowe:

Ćwiczenie 5. Utrwalanie alternacji w formach czasu przeszłego czasowników zakończonych na *-ać*

14b Uzupełnij tekst zgodnie z podanym przykładem.

przystanąć   sięgnąć   zamknąć   dotknąć   *wziąć*   zająć  
wyjąć   westchnąć   zacząć   zapiąć   uśmiechnąć się

Adrianna wzięła<sup>0</sup> klucze od mieszkania, .....<sup>1</sup> drzwi na dwa zamki i .....<sup>2</sup> powoli iść po schodach. ....<sup>3</sup> z sympatią na widok swojego sąsiada i .....<sup>4</sup>, żeby chwilę z nim porozmawiać. Na ulicy .....<sup>5</sup> do kieszeni, .....<sup>6</sup> kluczyki od samochodu, .....<sup>7</sup> miejsce za kierownicą, .....<sup>8</sup> pasy, a potem .....<sup>9</sup> czoła i głośno .....<sup>10</sup>: *Przecież dziś jest sobota i wcale nie muszę jechać do pracy!*

Źródło: Maliszewski 2023, s. 91

Ów typ zadania, oparty na wyborze słowa z ramki, stanowi jeszcze jeden sposób przypomnienia zasobu czasowników zakończonych na *-qć* i pozwala sprawdzić znajomość ich form, znaczeń oraz kolokacji. W związku z tym, że opowiadana historia dotyczy kobiety, odbiorcy są obligowani do używania 3. os. l. poj. r. żeńskiego, ale to zadanie można rozwijać, wprowadzając innych bohaterów i ćwicząc przy tym kolejne formy gramatyczne.

### 3.2.2. CZASOWNIK *IŚĆ*

W części poświęconej trudniejszym formom czasu przeszłego nie mogło zabraknąć serii ćwiczeń służących utrwalaniu form jakże kłopotliwego czasownika *iść*. Przypomnieniu jego odmiany w czasie przeszłym służy tabelka, którą należy uzupełnić formami 1. os. i 2. os. l. poj. i l. mn., a podane formy 3. os. różnych rodzajów (*on szedł, ona szła, oni szli, one szły*) mają ukierunkowywać uważnych odbiorców na właściwy temat czasownika. Uczący się mają już bowiem świadomość, że należy dodawać końcówki osobowe, ale nieraz dobierają niewłaściwy temat, czego efektem są formy typu: *\*idłem, \*idłam, \*idliśmy* oraz bardziej zrozumiałe, choć też rażąco błędne: *\*szłem, \*szedłam, \*szedliśmy*. Podanie form 3. os. zmniejsza ryzyko popełnienia tego typu błędów, a w wypadku ich wystąpienia można skłonić uczących się do dokonania korekty z wykorzystaniem wskazywanych tematów.

Czasownik *iść* stanowi podstawę słowotwórczą kolejnych czasowników, które są przedmiotem zadań o rosnącym stopniu trudności. Pierwszym z nich jest pogrupowanie pytań z formami czasu przeszłego czasownika *pójść*. Samo rozdzielanie pytań nieoficjalnych typu: *Dokąd poszedłeś? Dokąd poszłaś? Dokąd poszliście? Dokąd poszłyście?* i oficjalnych: *Dokąd pan poszedł? Dokąd pani poszła? Dokąd panowie poszli? Dokąd państwo poszli? Dokąd panie poszły?* nie przysparza większych problemów, a głównym celem tej kategoryzacji jest utrwalanie danych form fleksyjnych. Następne ćwiczenia są poświęcone czasownikom *wejść* oraz *przyjść* i obejmują serię fotografii, na podstawie których należy udzielić odpowiedzi na pytania, skąd wyszły oraz dokąd poszły poszczególne osoby (*on, ona, oni* i *one*).

Uczących się, którzy już opanowali czas przeszły czasowników: *pójść, wyjść, przyjść*, czeka jeszcze jedno wyzwanie, jakim jest właściwa odmiana kolejnej serii pokrewnych czasowników: *wejść, zejść, odejść, obejść, podejść, rozejść się*. Formy rodzaju męskiego l. poj. różnią się tu od pozostałych brakiem przedrostków: *we-, ze-, ode-, obe-, pode-, roze-*, których miejsce zajmują formanty bez samogłoski. Po uzupełnieniu tabelki z formami czasownika *wejść* uczący się wykonują trudniejsze ćwiczenie, które polega na uzupełnieniu zdań właściwą formą odpowiednio dobranego słowa:



## Ćwiczenie 6. Utrwalanie trudniejszych form czasowników

20 Uzupełnij zdania odpowiednim czasownikiem.



ON	ONA	ONI
- ... <i>obszedł</i> <sup>0</sup> kościół Mariacki,	- ... <i>obeszła</i> <sup>0</sup> kościół Mariacki,	- ... <i>obeszli</i> <sup>0</sup> kościół Mariacki,
- ..... <sup>1</sup> na wieżę,	- ..... <sup>6</sup> na wieżę,	- ..... <sup>11</sup> na wieżę,
- ..... <sup>2</sup> do okna,	- ..... <sup>7</sup> do okna,	- ..... <sup>12</sup> do okna,
- ..... <sup>3</sup> od okna,	- ..... <sup>8</sup> od okna,	- ..... <sup>13</sup> od okna,
- ..... <sup>4</sup> z wieży,	- ..... <sup>9</sup> z wieży,	- ..... <sup>14</sup> z wieży,
gdy ..... <sup>5</sup> deszcz.	gdy ..... <sup>10</sup> burza.	gdy ..... <sup>15</sup> inni ludzie.

Źródło: Maliszewski 2023, s. 94

Uczący się najpierw muszą ustalić, jakiego czasownika użyć (a zapis, który koresponduje z warstwą znaczenia, dostarcza im pewnej wskazówki), by następnie posłużyć się wymaganą formą 3. os. l. poj. r. męskiego, żeńskiego i męskoosobowego.

Zwieńczeniem tej serii ćwiczeń są preparowane posty internautów, którzy odpowiadają na pytanie, dokąd poszli w zeszłym tygodniu. Krótkie wypowiedzi należy uzupełnić wyrazami pochodnymi czasownika *iść*, tworząc ich właściwą formę gramatyczną, a w związku z tym, że nadawcami kreowanych przekazów są przedstawiciele różnych płci, można tu sprawdzić znajomość różnych form osobowych.

### 3.2.3. POZOSTAŁE CZASOWNIKI O KŁOPOTLIWYCH FORMACH

Dalsze ćwiczenia są poświęcone serii kolejnych czasowników, których temat czasu przeszłego należy zapamiętać. Aby uczący się nie odczuwali ich nadmiaru, ograniczono się do stosunkowo niewielkiego zasobu popularnych leksemów, a ponadto podzielono je na dwie grupy (6+6), które są przedmiotem wypełnianych tabelk oraz następujących po nich ćwiczeń. W pierwszej serii znalazły się

czasowniki: *móc, biec, piec, uciec, kłaść, upaść*, a sprawdzaniu znajomości ich form służy dość krótka historia, którą należy uzupełnić właściwymi słowami:

Ćwiczenie 7. Utrwalanie trudniejszych form czasowników

23b Uzupełnij historię zgodnie z podanym przykładem.

móc      pomóc      biec      podbiec      upaść      upiec      uciec      *kläść się*

Zwykle .....*klädłam się*.....<sup>0</sup> wcześniej, ale przedwczoraj położyłam się bardzo późno i to był początek moich problemów. Rano nie .....<sup>1</sup> wstać i tak długo leżałam w łóżku, że potem musiałam bardzo się spieszyć na autobus. Szybko szłam, a nawet .....<sup>2</sup>, na przystanek i nie patrzyłam pod nogi. To był duży błąd... Nagle potknęłam się o krawężnik i .....<sup>3</sup> na chodnik. Auć! To bolało. Jakiś miły chłopak do mnie .....<sup>4</sup>, zapytał, czy nic mi nie jest, a potem .....<sup>5</sup> mi wstać. Już tak bardzo nie bolało. Niestety, autobus mi .....<sup>6</sup>, a miły chłopak sobie poszedł. Szkoda! To nie był dobry początek dnia.

Na szczęście wieczór był udany, bo .....<sup>7</sup> pyszną szarlotkę i zaprosiłam koleżanki na małą imprezę. Długo ze sobą rozmawiałyśmy, więc znowu położyłam się późno spać, ale tym razem już wstałam wcześniej, a na zajęcia pojechałam rowerem.

Źródło: Maliszewski 2023, s. 97

W powyższym tekście są prezentowane uprzednio utrwalane formy czasowników – poczynając od tych najprostszych (*pojechałam, zaprosiłam, rozmawiałyśmy*), po te zakończone na *-eć* i *-ać* (*leżałam, musiałam, potknęłam się*), a skończywszy na formach czasownika *iść* (*szłam, poszedł*). Zadaniem uczących się jest zaś wstawianie form, które dotąd nie były przedmiotem podobnych ćwiczeń, a powtarzaniu tych i innych czasowników służy następnie seria obrazków, na podstawie których należy zrelacjonować przeczytaną historię, używając form 3. os. l. poj.:

Ćwiczenie 8. Utrwalanie trudniejszych form czasowników

23c Co się stało? Opowiedz tę historię na podstawie obrazków.



Źródło: Maliszewski 2023, s. 97

Dzięki serii prostych rysunków można sprawdzić stopień znajomości słownictwa oraz trudniejszych form czasu przeszłego (*nie mogła wstać, biegła, potknęła się, upadła, ktoś podszedł i pomógł jej wstać, autobus uciekł*), a napotykanie tu problemy stają się impulsem, aby powrócić do poprzednich ćwiczeń i występujących tam konstrukcji.

Druga grupa trudniejszych form czasu przeszłego obejmuje czasowniki: *nieść, wieźć, znaleźć, wynaleźć, jeść, siąść*, w których dodatkową trudność do opanowania stanowią alternacje samogłoskowe *a:e*. Po uzupełnieniu tabel gramatycznych zadaniem odbiorców staje się użycie form czasu przeszłego w krótkich dialogach:

Ćwiczenie 9. Fragment służący utrwalaniu trudniejszych form czasowników

**25b** Uzupełnij dialogi telefoniczne zgodnie z podanym przykładem i dopasuj do nich obrazki.

- |   |   |
|---|---|
| 0. – Aniu, czy już ..... <i>zjadłaś</i> ..... (zjeść) <sup>0</sup> śniadanie? | 3. – Przyjechałeś wczoraj z Zakopanego? To może |
| – Tak, już ..... (zjeść) <sup>1</sup> płatki z mlekiem,                       | ..... (przywieźć) <sup>8</sup> oscypki?         |
| ale babcia i dziadek nic nie ..... (jeść) <sup>2</sup> ,                      | – Jasne, że ..... (przywieźć) <sup>9</sup> ,    |
| a tata ..... (zjeść) <sup>3</sup> tylko małą kanapkę!                         | ale już wszystkie ..... (zjeść) <sup>10</sup> . |
| 1. – Wszystko w porządku? Już wsiadłaś do pociągu?                            | 4. – Czy wróciliście z targu i .....            |
| – Tak, już ..... (wsiąść) <sup>4</sup> , .....                                | (przywieźć) <sup>11</sup> jabłka?               |
| (znaleźć) <sup>5</sup> swoje miejsce i czekam na odjazd.                      | – Tak, już je ..... (przywieźć) <sup>12</sup>   |
| – No to miłej podróży!  | i ..... (zanieść) <sup>13</sup> do kuchni.      |

Źródło: Maliszewski 2023, s. 99

Podawane formy 2. os. (*zjadłaś, wsiadłaś, pojechałaś, przyjechałeś*) przypominają o konieczności dodawania odpowiedniej końcówki osobowej, a także dostarczają wskazówki, jakim rodzajem gramatycznym należy się posłużyć przy wypełnianiu luk. Główna trudność tego ćwiczenia polega jednak na użyciu właściwego tematu i dokonywaniu wymaganych alternacji samogłosek.

Obie grupy czasowników, których tematy należy zapamiętać, łączy zaś ćwiczenie oparte na krótkiej historii:

## Ćwiczenie 10. Utrwalanie trudniejszych form czasowników

**26a** Co się stało? Uzupełnij tekst zgodnie z podanym przykładem.

Gdzie jest nowa karma dla mojego psa? ..... *Przywiozłem* ..... (przywieźć)<sup>0</sup> ją dziś rano i ..... (zanieść)<sup>1</sup> do kuchni. Dobrze pamiętam, jak ..... (kłaść)<sup>2</sup> ją pod zlewem, a teraz jej nigdzie nie ma! Co ..... (móc)<sup>3</sup> się z nią stać? Przecież nikt jej nie ..... (ukraść)<sup>4</sup>! A może to mój pies ..... (wpaść)<sup>5</sup> do kuchni, ..... (znaleźć)<sup>6</sup> tę paczkę i ją stąd ..... (wynieść)<sup>7</sup>? A może już ją otworzył, ..... (siaść)<sup>8</sup> pod drzewem i wszystko ..... (zjeść)<sup>9</sup>? Właśnie, gdzie jest Reks? Dokąd on ..... (pobiec)<sup>10</sup>? Chyba naprawdę ..... (uciec)<sup>11</sup> z całą karmą! Jak on tak ..... (móc)<sup>12</sup>? Reeeeks!

Źródło: Maliszewski 2023, s. 100

W nawiasach pojawiają się czasowniki, które były ćwiczone w poprzedniej serii: *móc*, *pobiec*, *kłaść*, *wpaść*, *ukraść*, *uciec*, oraz te, które były utrwalane w następnej kolejności jako wymagające wymian samogłoskowych: *przywieźć*, *znaleźć*, *siaść*, *zanieść*, *wynieść*. Sprawdzeniu znajomości ich form służą też obrazki, które są bodźcem do relacjonowania powyższej historii.

Ćwiczenia poświęcone trudniejszym formom zajmują dość dużą część rozdziału poświęconego czasowi przeszłemu. Ważne jest bowiem to, by koncentrować uwagę na tym, co sprawia najwięcej problemów, a zarazem dbać o to, by uczący się nie odczuwali nadmiernego ciężaru ćwiczeń – stąd też podział materiału na mniejsze partie oraz zadania, które opierają się na krótkich dialogach lub prostych fabułach z elementami humoru. Co istotne, trudniejsze formy powracają w kolejnych ćwiczeniach, które odznaczają się coraz bogatszym zasobem czasowników.

### 3.3. ĆWICZENIA KOŃCOWE

Końcowe ćwiczenia wymagają od uczących się wzmoczonej koncentracji, gdyż zwiększa się liczebność i różnorodność czasowników, którymi należy się posłużyć przy uzupełnianiu luk. Aby nadać rozdziałowi pewną kłamrę kompozycyjną, ponownie wykorzystano postaci dwojga narratorów, którzy prowadzą blog, dzieląc się tym razem wspomnieniami z sesji zaliczeniowej (co służy powtarzaniu 1. os. l. poj. r. męskiego i żeńskiego), a następnie relacjonują swoje zimowe wyjazdy ze znajomymi, używając przy tym form liczby mnogiej. Temat ferii zimowych jest podejmowany i w dalszych ćwiczeniach, które odwołują się do kolejnych form gatunkowych znanych z komunikacji internetowej – postów oraz maili.

Wątek podróży i poznawania atrakcji turystycznych pozwala przetestować znajomość odmiany trudniejszych czasowników, które były przedmiotem poprzednich ćwiczeń (np. *chcieć, widzieć, zacząć, wsiąść, wysiąść, pójść, znaleźć*), a ponadto dobrze służy przekazywaniu informacji o Polsce. Wykreowani autorzy blogów wspominają swój wyjazd w Sudety oraz podróż do Wrocławia, a nadawcy maili opisują swój krótki pobyt w znanych miasteczkach (Kazimierzu Dolnym oraz Świdnicy). Po wykonaniu serii tych ćwiczeń uczący się mają napisać mail z wakacji, używając przy tym odpowiednich form czasu przeszłego. O konieczności ich użycia przypominają dość liczne pytania pomocnicze: *Dokąd pojechałeś / pojechałaś? Dokąd poleciałeś / poleciałaś?, Z kim podróżowałeś / podróżowałaś?*, które zarazem wspomagają proces produkcji i nadają pisany mailom podobną strukturę, służąc też kształtowaniu kompetencji genologicznej (zob. Dunin-Dudkowska 2018, Grochala 2019).

Zwieńczeniem całego rozdziału poświęconego czasowi przeszłemu są ćwiczenia oparte na znanym przeboju Czerwonych Gitar: *Historia jednej znajomości*. Treść tej piosenki wiąże się z tematem poprzedniego zadania (wspomnienia z wakacji) i pozwala przypomnieć o trudniejszych tematach czasu przeszłego (*szałaś, niósł, uśmiechnęłaś się, nadszedł, musieliśmy*). Kolejnym impulsem do ich powtórzenia staje się wysłuchanie coveru w wykonaniu zespołu Myslovitz oraz zestaw obrazków, które należy ułożyć we właściwej kolejności, relacjonując poznaną historię.

#### 4. ZASADY NAUCZANIA FORM CZASU PRZESZŁEGO – PODSUMOWANIE

W publikacji *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* rozdział poświęcony czasowi przeszłemu jest rozbudowany, gdyż liczy aż 36 stron (s. 75–110), a znaczną jego część stanowią nie tylko słowa, ale i związane z nimi rysunki oraz zdjęcia. Na podstawie zaprezentowanych tu fragmentów oraz ich krótkiego omówienia łatwo jednak wskazać podstawowe zasady nauczania gramatyki, które znalazły swoje odzwierciedlenie w układzie, formie oraz treści proponowanych ćwiczeń<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Metodyka nauczania gramatyki stanowi obszerną część współczesnej literatury glotto-dydaktycznej, a układane zadania są efektem formułowanych tu zaleceń – zob. m.in. Komorowska 1993, s. 117–127; Seretny, Lipińska 2005, s. 111–133; Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, s. 97–104; Jasińska 2016; Krawczuk, Kowalewski 2017; Gębał, Miodunka 2020, s. 228–250; Maliszewski 2021.

#### 4.1. OD PREZENTACJI DO PRODUKCJI

Strukturę lekcji języka polskiego i ćwiczeń gramatycznych wyznacza schemat: *prezentacja – informacja – transformacja – produkcja*. Na początku rozdziału są przedstawiane kolejne formy fleksyjne, potem pojawiają się tabelki gramatyczne do uzupełnienia, a po nich następują ćwiczenia polegające na transformacji czasowników podawanych w nawiasie albo w ramce, co wymaga od odbiorcy większej koncentracji i uważniejszej lektury uzupełnianego tekstu. Końcowym etapem są ćwiczenia, które skłaniają odbiorców do budowania dłuższych wypowiedzi – uczący się mają streścić uzupełnione historie (na podstawie zaprezentowanych obrazków) oraz napisać mail ze wspomnieniami wakacyjnej podróży. Istotną oś konstrukcyjną wyznacza też stopień trudności układanych zadań i ćwiczonych form, których zasób staje się coraz bardziej różnorodny.

#### 4.2. OGRANICZANIE TEORII, STOSOWANIE INFOGRAFIKI

W związku z tym, że omawiany zbiór ćwiczeń jest przeznaczony dla osób, które opanowały już podstawy języka polskiego na poziomie A2+/B1, a nacisk jest położony na praktyczną znajomość gramatyki, komentarze metajęzykowe są mocno ograniczone. Dużą rolę w przypominaniu reguł odgrywa zaś infografika. Służy ona udrażnianiu kanału z odbiorcą, upraszczaniu i wizualizacji przekazu (np. symbolem rodzaju męskiego jest krawat, oznaką rodzaju żeńskiego – naszyjnik, a rodzajowi nijakiemu towarzyszy obraz wisiora ze słoneczkiem). Dzięki elementom infografiki można też lepiej ukazywać reguły tworzenia wymaganych form. Przydatna i popularna staje się tu wizualna metafora puzzli, z których są tworzone nowe formy leksykalne (poprzez usuwanie jednych członów oraz dodawanie drugih):

Rysunek 1. Elementy infografiki przy ukazywaniu sposobu tworzenia czasu przeszłego

**CZAS PRZESZŁY – FORMY REGULARNE**

rodzaj męski	rodzaj żeński	rodzaj nijaki
(ja) był+em (ty) był+eś (on) był	(ja) był+am (ty) był+as (ona) był+a	(ono) był+o

Dzięki wizualnym metaforom (puzzle), metonimiom konkretnych (symbole poszczególnych rodzajów) oraz odpowiednio dobranym kolorom można nadać gramatycznym tabelom atrakcyjniejszą formę graficzną, przykuwając wzrok odbiorców i ukazując im poszczególne reguły w przejrzysty sposób.

Już samo wprowadzanie elementów infografiki stanowi sygnał ważności przekazywanej informacji i właśnie temu celowi służą dodatkowe symbole – żółte karteczki, na których są zapisywane słowa do zapamiętania, oraz żartobliwe znaki ostrzegawcze, które zapowiadają trudniejsze formy:

Rysunek 2. Elementy infografiki przy zwracaniu uwagi na formy do zapamiętania



Źródło: Maliszewski 2023, s. 84, 88, 90

Istotna jest jednak oszczędność w stosowaniu takich oznaczeń. Ich nadmiar sprawiać może bowiem, że odbiorcy nie będą im poświęcać zbyt wiele uwagi lub będą czuć się przytłoczeni sygnalizowanymi trudnościami.

### 4.3. ATRAKCYJNOŚĆ ĆWICZEŃ (FORM I TEMATÓW)

Opanowanie reguł czasu przeszłego oraz poszczególnych form czasowników wymaga wielu ćwiczeń i powtarzalnych czynności. Ważne jest więc to, by chronić uczących się przed uczuciem znużenia, dbając o atrakcyjność proponowanych zadań.

Wzbudzeniu zainteresowania odbiorców służy barwna szata graficzna oraz multimodalność przekazu opartego na słowach i obrazach<sup>7</sup>. Dużą rolę w angażowaniu uwagi odgrywa też oczywiście temat ćwiczeń. W związku z tym, że *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* jest kierowana głównie do młodych odbiorców, treść zadań odwołuje się właśnie do realiów życia szkolnego

<sup>7</sup> Podczas lekcji uczyć się pracują zwykle na czarno-białych wydrukach i kopiach, ale ćwiczenia w wersji kolorowej mogą być prezentowane przy pomocy projektora.

i studenckiego. Kreowani nadawcy blogów wspominają ostatni rok w szkole, piszą o swojej pierwszej sesji egzaminacyjnej, a następnie opisują ferie spędzane razem ze znajomymi.

Dbałości o różnorodność ćwiczeń (ich tematów, typów oraz form gatunkowych) towarzyszy troska o prostotę poleceń i powtarzalny charakter podejmowanych działań. Kreatywność przy tworzeniu ćwiczeń idzie tu w parze z wytyczaniem ich wyraźnych schematów konstrukcyjnych, które mają dawać poczucie przejrzystości reguł i służyć ich sprawniejszemu opanowywaniu.

#### 4.4. KONCENTROWANIE UWAGI NA MIEJSCACH TRUDNYCH

Nauka języka polskiego wśród wschodnich Słowian wymaga zwiększonego nacisku na rozwijanie kompetencji gramatycznej i zwalczanie natarczywych interferencji językowych. Nawet na wyższych poziomach nauczania zdarza się, że wschodni Słowianie, którzy posługują się polszczyzną, pomijają wymagane tu końcówki fleksyjne (*\*ja był, \*ja robiła*), a przy używaniu form liczby mnogiej nie dokonują rozróżnienia rodzaju męsko- i niemęskoosobowego. Czasem są to uchybienia od razu widoczne i słyszalne – np. *dziewczyny mówili, problemy byli*, ale przy używaniu form 1. os. l. mn., gdy ucząca się mówi: *rozmawialiśmy, spacerowaliśmy*, czasem trzeba przeprowadzić swoiste „śledztwo” (kto uczestniczył w danej sytuacji), aby stwierdzić błąd gramatyczny bądź jego brak.

Uczulaniu na konieczność dodawania odpowiednich końcówek fleksyjnych sprzyjają ćwiczenia oparte na formie blogów, postów i maili pisanych przez przedstawicieli różnych płci, a szczególnie cenne są tu krótkie dialogi, których uzupełnienie wymaga wcześniejszego ustalenia, kto do kogo mówi. Utrwalaniu końcówek osobowych służą też trudniejsze formy, które są przedmiotem osobnych ćwiczeń i wchodzi w skład kolejnych zadań. Ważne jest bowiem to, aby systematycznie powracać do najbardziej kłopotliwych form, nie zapominając o nich w dalszych ćwiczeniach, a także stwarzając pole do ich używania w kreowanych sytuacjach komunikacyjnych.

#### 4.5. ZINTEGROWANY ROZWÓJ KOMPETENCJI

Choć prezentowane ćwiczenia mają służyć nauczaniu form czasu przeszłego, to jednak nie ograniczają się jedynie do tego zagadnienia językowego, obejmując i inne tematy gramatyczne, np. wspomnianie dawnych działań



dostarcza okazji, by przypomnieć pary aspektowe czasowników oraz konteksty ich użycia, a utrwalanie form czasownika *pójść* stwarza możliwość powtórzenia składni czasowników ruchu oraz końcówek dopełniacza: *pójść do...* czy biernika: *pójść na..., pójść nad...*. Duży nacisk został też położony na rozwój kompetencji leksykalnej, komunikacyjnej i kulturowej – przypominane są liczne zwroty odnoszące się do życia codziennego, pojawiają się różne formy gatunkowe, a kreowani nadawcy blogów odwołują się do polskich realiów, wspominając swoją studniówkę, wakacje na Mazurach oraz nad Bałtykiem, przeprowadzkę do Warszawy i Krakowa, a także powrót do domu na święta Bożego Narodzenia. Tym samym – zgodnie z tytułem: *Gramatyka z kulturą* – ćwiczenia gramatyczne służą przybliżaniu wybranych elementów polskiej rzeczywistości.

## 5. ZAKOŃCZENIE

W *Gramatyce z kulturą*. Przez osoby rozdział poświęcony czasowi przeszłemu liczy aż 70 ćwiczeń, co świadczy o złożoności tego zagadnienia i potrzebie jego częstego utrwalania. W procesie nauczania języka polskiego wschodnich Słowian formy czasu przeszłego są bowiem przedmiotem licznych interferencji, których przejawem jest brak wymaganych końcówek osobowych, mylenie rodzajów gramatycznych, pomijanie alternacji samogłoskowych (przy czasownikach zakończonych na *-eć*, *-ąć*) oraz niewłaściwe postaci tematów czasowników nieregularnych (*iść*, *znaleźć*, *jeść*, *wsiąść*).


Dbałości o uwzględnianie różnorodnych czasowników towarzyszy troska o przejrzysty układ ćwiczeń (od prezentacji nauczanych form do wymogu ich tworzenia) oraz podział materiału na poszczególne serie trudniejszych czasowników. Istotne jest także to, by chronić uczących się przed uczuciem znużenia, dbając o wizualną atrakcyjność ćwiczeń, różnorodność ich typów i tematów oraz łącząc naukę gramatyki z rozwijaniem innych kompetencji (leksykalnej, komunikacyjnej oraz kulturowej). Ważny jest również ludyczny wymiar proponowanych ćwiczeń – choć czas przeszły stanowi złożone zagadnienie, to jego nauka może być przyjemna, stając się okazją do prezentowania ciekawych wspomnień oraz tworzenia prostych historii, których osnową są nie tylko słowa, ale i obrazy.

## BIBLIOGRAFIA

- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1973, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Górska A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 357–370. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.24>
- Grochala B., 2019, *O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 357–370. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.15>
- Izdębska-Długosz D., 2021, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.
- Jasińska A., 2016, *Jak objaśniać gramatykę uczącym się języka polskiego jako obcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia”, 7 (223), s. 67–78.
- Kaleta R., 2015, *Glottodydaktyczne błędy analogiczne na przykładzie języka polskiego i języka białoruskiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 319–335. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.22>
- Karczmarczyk B., Przechodzka G., 1995, *Różnice strukturalne między językiem polskim i rosyjskim a kształcenie sprawności komunikacyjnej (wybrane zagadnienia)*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 137–146.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum”, nr 2 (52), s. 137–153.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka wykładania polskiej mowy*, Kijów.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2001, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Łódź.
- Maliszewski B., 2014, *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, w: M. Dziwisz i in. (red.), *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, Lublin, s. 221–230.

- Maliszewski B., 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVII, z. 10, s. 99–112. <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.10-7>
- Maliszewski B., 2021, Gramatyka z kulturą – o współczesnych ścieżkach nauczania gramatyki, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 239–253. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.16>
- Maliszewski B., 2023, *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*, opr. graf. K. Wójcik, Lublin, wydanie elektroniczne: [https://www.researchgate.net/publication/372196003\\_Gramatyka\\_z\\_kultura\\_Przez\\_osoby](https://www.researchgate.net/publication/372196003_Gramatyka_z_kultura_Przez_osoby) [09.01.2024].
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku I*, Kraków.
- Miodek J., 1983, *Rzecz o języku. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław.
- Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, w: J. Mazur (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 39–48.
- Sałęga-Bielowicz B., Gałat E., 2020, *Język polski? Chcę i mogę! Część II*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2020, *Polski krok po kroku. Podręcznik A1*, Kraków.

Maciej Szott<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4277-6299>

**PRZEMIANY W JĘZYKU I ICH  
ODZWIERCIEDLENIE W MATERIAŁACH  
DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO  
JAKO OBCEGO. ANALIZA SERII  
HURRA!!! PO POLSKU ORAZ POLSKI,  
KROK PO KROKU POD KĄTEM  
OBECNOŚCI FORM JĘZYKA  
WŁĄCZAJĄCEGO**

**Streszczenie:** Zagadnienie etyki języka i komunikacji, rozumiane jako włączanie do dyskursu grup językowo dyskryminowanych, jest w polszczyźnie czymś względnie nowym. Wraz z rozwojem koncepcji języka włączającego pojawiła się potrzeba aktualizacji materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego. Niniejszy artykuł weryfikuje, czy dwie najpopularniejsze serie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, tj.: *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski, krok po kroku*, odpowiadają normom współczesnej polszczyzny inkluzywnej. Przed przystąpieniem do analizy odwołano się do teorii relatywizmu językowego jako podstawowego uzasadnienia dla koncepcji języka i komunikacji włączającej. Następnie podjęto się próby zdefiniowania, czym jest język włączający. Badanie objęło zarówno warstwę słowną, jak i szatę graficzną podręczników. W czasie analizy poszukiwano obecności włączających strategii językowych dla ośmiu wybranych grup językowo dyskryminowanych, tj.: kobiet, osób nieheteronormatywnych, niebinarnych, starszych, chorujących, z niepełnosprawnościami, a także o różnym kolorze skóry i pochodzeniu. Jak wykazano, w obu publikacjach występują zarówno formy włączające, jak i wykluczające. Inna jest natomiast częstotliwość stosowania strategii inkluzywnych, co nie pozostaje bez wpływu na ostateczną ocenę. Na rynku dostępnych jest wiele podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, dlatego istnieje szerokie pole do realizacji podobnych badań. Z pewnością wartę dyskusji jest też uwzględnienie języka włączającego w programach nauczania na różnych poziomach zaawansowania językowego osób uczących się.

<sup>1</sup> [maciej.szott@doctoral.uj.edu.pl](mailto:maciej.szott@doctoral.uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



**Słowa kluczowe:** język włączający, język inkluzywny, inkluzywność, inkluzywność w nuczaniu języka polskiego jako obcego

**LANGUAGE CHANGES AND THEIR REFLECTION IN TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. AN ANALYSIS OF HURRA!!! PO POLSKU AND POLSKI, KROK PO KROKU IN TERMS OF THE PRESENCE OF FORMS OF INCLUSIVE LANGUAGE**

**Abstract:** The issue of the ethics of language and communication is relatively new in the Polish language. With the development of the inclusive language concept, there was a need to update materials for teaching Polish as a foreign language. This article verifies whether the two most popular series of textbooks for teaching Polish as a foreign language, i.e. *Hurra!!! Po polsku* and *Polski, krok po kroku*, correspond to the norms of contemporary assumptions of inclusive Polish language. Before the analysis, the theory of linguistic relativism was referred to as the basic justification for the concept of inclusive language and communication. Then, attempts were made to define what inclusive language is. The study covered both the verbal layer and the graphic design of textbooks. During the analysis, the presence of inclusive language strategies was sought for eight selected linguistically discriminated groups, i.e. women, non-heteronormative, non-binary, elderly and ill people, people with disabilities, as well as people of colour. The study showed that both inclusive and exclusive forms are present in both publications. However, the frequency of using inclusive strategies is different, which has an impact on the final assessment. There are many textbooks for teaching Polish as a foreign language available on the market, which is why there is a wide field for similar research. It is certainly worth discussing the inclusion of inclusive language in curricula at different levels of language proficiency of learners.

**Keywords:** inclusive language, inclusivity, inclusivity in teaching Polish as a foreign language

## 1. WSTĘP

Choć na niektóre wyrażenia językowe, będące wykładnikami nierównego traktowania, zwracano uwagę już na początku XXI wieku (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005), to etyczność języka w komunikacji, definiowana w niniejszym tekście jako włączanie do dyskursu określonych grup społecznych, jest w polszczyźnie zagadnieniem stosunkowo nowym. Jednakże świadomość językowa użytkowników i użytkowniczek polszczyzny powoli wzrasta, w czym pomagają powstające coraz liczniej poradniki<sup>2</sup>, uwrażliwiające na

---

<sup>2</sup> Patrz np.: *Poradnik: Jak mówić i pisać o grupach mniejszościowych. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja* (2021), *Poradnik: Jak mówić i pisać o grupach narażonych na dyskryminację. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja* (2022), *Jak pisać i mówić o osobach LGBT+*. *Poradnik* (Kostrzewa i in. 2021) oraz <https://zaimki.pl/> (2022).

różne aspekty komunikacji z osobami przedstawicielskimi wielu grup społecznych narażonych na wykluczenie, między innymi językowe, jak: kobiety, osoby nieheteronormatywne, niebinarne, starsze, chore, z niepełnosprawnościami oraz o różnym kolorze skóry i pochodzeniu. Szczególną empatią, taktem i wrażliwością w zakresie etyki komunikacji winno wykazywać się zwłaszcza środowisko szkolne i akademickie, mające wyjątkowo silny wpływ na kształtowanie postaw ludzi.

Można przypuszczać, że ze względu na nowość zagadnienia w procesie nauczania języka polskiego jako obcego występuje pewien deficyt treści związanej z nauczaniem form języka włączającego. Przedmiotem artykułu będzie zatem sprawdzenie, czy rzeczywiście rzeczony deficyt istnieje. W toku analizy przyjrano się dwóm najpopularniejszym seriom podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, tj.: *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski, krok po kroku*.

## 2. JEZYK WŁĄCZAJĄCY – DEFINICJA POJĘCIA

Jeśli przyjmuje się, że hipoteza relatywizmu językowego w sapirowskiej, bardziej powściągliwej wersji jest prawdziwa (Klimczuk 2013), to na tej podstawie należy uznać istotność takich aspektów języka, jak np.: jego androcentryczność i leksykalna inkluzywność, mogąca przejawiać się w obecności lub nieobecności form stygmatyzujących różne grupy społeczne, w kształtowaniu obrazu świata. Język jest czynnikiem wpływającym na postrzeganie, a więc od tego, jak jest skonstruowany, będzie zależeć to, jak my, jego użytkownicy i użytkowniczki, widzimy otaczające nas zjawiska i ludzi, a co za tym idzie, to, jak zachowujemy się względem nich.

W związku z powyższym narodziła się potrzeba, by język, jak również samą komunikację, uczynić bardziej etycznymi, niedyskryminującymi, niewykluczającymi, niestygmatyzującymi. W ten sposób powstała koncepcja języka włączającego, zwanego także inkluzywnym. W broszurze wydanej przez Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej można przeczytać, że język włączający jest

wolny od uprzedzeń, unika stereotypów i aluzji do nieistotnych detali. Docenia pozytywne cechy ludzi – bez względu na ich płeć, orientację seksualną, niepełnosprawność, wiek, pochodzenie społeczne, religię, bezwyznaniowość czy światopogląd.

(*Inkluzywna komunikacja...*, 2018, s. 7)

Krótko mówiąc, język włączający ma być językiem, który łączy, a nie dzieli. W języku tym szczególną uwagę poświęca się widoczności kobiet,

możliwości wyrażania się w nim przez osoby niebinarne oraz słownictwu, które nie stygmatyzuje i nie obraża, wyzbywa się uproszczeń i generalizacji. Taką definicję języka inkluzywnego przyjęto w niniejszej analizie.

### 3. ANALIZA

Jak wspomniano wcześniej, analizie pod kątem obecności form języka włączającego poddano dwie serie podręczników (polecenia, ćwiczenia, teksty, nagrania, szata graficzna): *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski, krok po kroku*. Należy jednak zaznaczyć, że przykładą się w niej nowoczesne narzędzia do podręczników, które swoją premierę miały już relatywnie dawno. Jej celem było zbadanie, czy formy języka inkluzywnego w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego występują i, jeśli tak, w jakim stopniu. Analizę oparto na metodologii zaproponowanej przez Jolantę Szpyrę-Kozłowską (Szpyra-Kozłowska 2021, s. 382), którą jednak zmodyfikowano, i która ostatecznie obejmuje:

1. Badanie problematyki językowej ze szczególnym uwzględnieniem aspektów gramatyczno-rodzajowych oraz leksykalnych, takich jak:
  - a. użycie rzeczowników męskoosobowych jako nazw gatunkowych,
  - b. użycie innych form rodzaju męskiego (czasowników, przymiotników, zaimków itp.),
  - c. zastosowanie form języka inkluzywnego odnoszących się do osób nieheteronormatywnych, starszych, z niepełnosprawnościami oraz o innym kolorze skóry i pochodzeniu.
2. Analizę jakościową szaty graficznej oraz porównanie jej z tekstem.

Seria *Hurra!!! Po polsku* składa się z trzech części (podręcznik + zeszyt ćwiczeń) i obejmuje zagadnienia z poziomu A1, A2 i B1. Data ostatniego wydania *Hurra!!! Po polsku 1* oraz *Hurra!!! Po polsku 2* to 2020 rok, a *Hurra!!! Po polsku 3* – 2021 rok.

W skład serii *Polski, krok po kroku* wchodzi dwa podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Część pierwsza obejmuje zagadnienia przeznaczone dla poziomów A1/A2. W zakresie drugiej znajdują się zagadnienia z poziomów A2/B1. Obie części zostały wydane w 2020 roku.

### 3.1. WARSTWA SŁOWNA. (NIE)WIDZIALNOŚĆ KOBIET

Na uwagę zasługuje fakt, iż w obu podręcznikach, poza nielicznymi wyjątkami, nie używa się form osobowych podczas formułowania poleceń. W ich miejsce używana jest głównie struktura: *Proszę + bezokolicznik* i inne struktury bezosobowe bądź zneutralizowane pod względem rodzaju gramatycznego, które nie wskazują na płeć, co jest jednym z najprostszych zabiegów niwelowania językowej nierówności płci, np.: *Jakie tu są formy?* (*Hurra... 1*, zad. 11a, s. 14); *Prawda czy nieprawda?* (*Polski... 1*, zad. 2, s. 115); *Proszę zaznaczyć dobrą odpowiedź* (*Polski... 1*, zad. 8, s. 122); *Czy to jest to samo?* (*Hurra... 2*, zad. 2b, s. 17); *Proszę przekształcić zdania według wzoru* (*Hurra... 3*, zad. 5a, s. 37). Niekiedy stosowane są też formy osobowe w czasie teraźniejszym, trybie rozkazującym bądź zaimki, niewskazujące na płeć, np.: *Czy w historii twojego kraju zdarzały się migracje ludności?* (*Hurra... 3*, zad. 10c, s. 46); *Co robimy najpierw, a co potem?* (*Hurra... 1*, zad. 1c, s. 63); *Znajdź 10 różnic. Porównaj oba rysunki* (*Polski... 2*, zad. 3, s. 17). Pierwszą różnicę między oboma seriami podręczników można zauważyć w stosowaniu nazw osobowych. W *Hurra!!! Po polsku* autorki najczęściej stosują strategię równoważącą (tzw. *splitting*). Przykładami jej wykorzystania mogą być polecenia: *Co będzie Pan/Pani robić, a czego nie będzie Pan/Pani robić jutro?* (*Hurra... 1*, zad. 4, s. 102); *Proszę przeprowadzić ankietę wśród kolegów i koleżanek z grupy* (*Hurra... 2*, zad. 1c, s. 87); *Jest Pan/Pani policjantem/ką. [...] proszę uzupełnić protokół z miejsca wypadku* (*Hurra... 3*, zad. 3c, s. 125). Od reguły występują jednak pewne wyjątki, bowiem w treści niektórych zadań kobiety nazywane są np.: *politykiem* (*Hurra... 1*, zad. II, s. 107), *reżyserem filmowym* (*Hurra... 2*, zad. 1a, s. 6), *informatykiem* (*Hurra... 2*, zad. 5c, s. 29), *psychologiem szkolnym* (*Hurra... 2*, zad. 16, s. 43), *analitykiem* (*Hurra... 3*, zad. 7 b, s. 91). Wątpliwości wzbudza także skąpo rozwinięta część poświęcona tworzeniu żeńskich nazw osobowych (*Hurra... 1*, s. 28), w której nie wspomina się w ogóle o formach z formantami innymi niż -ka ani o formach potencjalnych typu: *polityczka, ministra, premierka, naukowczyni, psycholożka*, mimo że część z nich jest później wykorzystywana w zadaniach, np.: *dietetyczka* (*Hurra... 2*, zad. 13, s. 42), *psycholożka* (*Hurra... 2*, z. ćw., zad. 9, s. 61), *stomatolożka* (*Hurra... 3*, z. ćw., zad. 4b, s. 91). Co więcej, formy *psycholog szkolny* i *reżyser filmowy* cechuje brak związku zgody między rzeczownikiem (dotyczącym przecież tej psycholog, tej reżyser) a opisującym go przymiotnikiem. Podobne zakłócenia w obrębie rodzaju można zaobserwować w *Polskim, krok po kroku*, np.: *Magda jest zdolnym architektem* (*Polski... 1*, z. ćw., zad. 10); *Maria jest utalentowanym fotografem* (*Polski... 1*, z. ćw., zad. 10); *Ewa jest dobrym inżynierem* (*Polski... 1*, z. ćw., zad. 10), choć gramatycznie rzecz ujmując, *Magda jest zdolną architekt(ką)*;



*Maria jest utalentowaną fotograf(ką); Ewa jest dobrą inżynier.* Można się domyślać, iż autorki obu serii, wykorzystując rodzaj męski w stosunku do kobiet, kierowały się praktyką językową, która, co nie ulega wątpliwości, odbiega od wzorca językowego prezentowanego w gramatykach. Oczywiście, w języku włączającym nie chodzi o to, by w nieskończoność wydłużać komunikaty, stosując strategię *splittingu* w stosunku do każdego leksemu, bowiem, jak pisze Jolanta Szpyra-Kozłowska:

trudno jest polemizować z gramatycznymi regułami języka, ponieważ są one silnie w nim zakorzenione, przenikają cały system i niełatwo je zmienić. Można jedynie wskazywać na negatywne skutki, które mogą powodować.

(Szpyra-Kozłowska 2021, s. 438)

Jeśli chodzi o *Polski, krok po kroku*, widoczna jest tendencja do nieużywania nazw osobowych w poleceniach, choć od tej reguły są odstępstwa – w większości przypadków bowiem nie użyto strategii równoważącej, a nazwy osobowe pojawiają się najczęściej w funkcji generycznej rodzaju męskiego lub są wprost skierowane tylko do mężczyzn, np.: *Komu pomagają wolontariusze?* (*Polski... 2*, zad. 2, s. 89); *Proszę wymyślić tytuły tym obrazom. Który z nich chciałbyś mieć w domu i dlaczego?* (*Polski... 2*, zad. 2, s. 151).

Jak wykazano wyżej, *splitting* w serii *Hurra!!! Po polsku* stosowany jest prawie regularnie w poleceniach do zadań. Ponadto, jego użycie stosunkowo powszechne jest w zadaniach poświęconych gramatyce – daje się w nich bowiem dostrzec dążenie autorek do zachowania względnej równości w liczbie przykładów odnoszących się do form rodzaju żeńskiego i męskiego. W przypadku tekstów wykorzystanie strategii równoważących nie jest już jednak tak powszechne. W skali całej serii pojawiały się zadania, które obfitowały w formy wyłącznie męskie. Takim zadaniem było na przykład ćwiczenie polegające na słuchaniu nauczyciela/ki i zaznaczeniu, gdzie w wypowiedzianych przez niego/nią przymiotnikach pada akcent (*Hurra... 1*, zad. 7a, s. 20). Na trzydzieści cztery cechy charakteru, ani jedna nie była w rodzaju żeńskim, mimo że nie miałyby to wpływu na istotę zadania. Wątpliwości za to nie budzą nagrania, w których zachowano równowagę między płciami.

Z uwagi na to, że w serii *Polski, krok po kroku* większość tekstów i nagrań ma charakter dialogowy, stopień użycia form generycznych jest nieduży, gdyż zachowano równowagę płci pomiędzy postaciami w nich występującymi. Uwagę zwracają jednak ćwiczenia, w których rodzaj żeński w ogóle nie występuje. W jednym z nich osoby uczące się proszone są o napisanie *Jaki to zawód?* (*Polski... 1*, z. ćw., zad. 8, s. 19), przy czym ani jeden nie występuje w formie żeńskiej, mimo że nie miałyby to wpływu na istotę zadania. To samo można zaobserwować w zadaniu: *Jakie to cechy charakteru?* (*Polski... 2*, z. ćw., zad. 2,

s. 4), w którym także występują one tylko w rodzaju męskim. Widać tu pewną niekonsekwencję autorek w konstruowaniu zadań, ponieważ w przypadku ćwiczenia polegającego na podpisaniu obrazków właściwymi przymiotnikami z ramki, odnoszącymi się do cech wyglądu, osoby uczące się mają już do wyboru słowa w obu rodzajach (*Polski... 1*, zad. 2, s. 31).

### 3.2. WARSTWA SŁOWNA. JĘZYK (WOLNY OD) UPRZEDZEŃ I STEREOTYPOW

Kolejnym punktem analizy jest występowanie form języka włączającego odnoszących się do innych, wymienionych wcześniej, grup narażonych na dyskryminację. Z całą pewnością można powiedzieć, że w obu seriach nie występują żadne formy związane z językiem w stosunku do osób niebinarnych oraz z neutralną polszczyzną. W części gramatycznej nie wspomina się na przykład o potencjalnych formach pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej rodzaju neutralnego. Ponadto, w *Polskim, krok po kroku* nie występują żadne wątki związane z osobami należącymi do społeczności LGBT+, przeciwnie do *Hurra!!! Po polsku* (*Hurra... 3*, zad. 6a,b, s. 116–117). Należy jednak zwrócić uwagę, że część zadań wyklucza osoby LGBT+. Za przykład niech posłuży polecenie: *Proszę się przedstawić. Czy jest Pan żonaty/Pani mężatką, czy ma Pan/Pani dzieci?* (*Hurra... 3*, zad. II, s. 41), w którym treść polecenia niepotrzebnie kategoryzuje mężczyzn i kobiety na żonaty i mężatki, sugerując płęć osób partnerskich. Tymczasem, aby włączyć w pytanie także osoby nieheteronormatywne, można je przeformułować, na przykład: *Czy jest Pan/Pani po ślubie?* lub, by uwzględnić także osoby niebinarne, wykorzystać formę drugiej osoby liczby pojedynczej: *Czy jesteś po ślubie?* albo *Czy masz żonę/męża?*. Podobna sytuacja występuje w zadaniu polegającym na połączeniu definicji opisujących stan cywilny człowieka z odpowiednimi wyrażeniami (*Hurra... 2*, zad. 4c, s. 19). Znow, w przypadku słów *mężatka/żonaty* z góry przyjęto narrację heteronormatywną. Rozwiązaniem tego problemu mogłoby być zmodyfikowanie definicji z wykorzystaniem strategii *splittingu* oraz poprzez zamienienie rzeczownika *mężatka* na *zamężny/a*, np.: *osoba, która ma męża/żonę to zamężny/a lub żonaty/a*. Identyczne zastrzeżenia budzą podobne ćwiczenia, występujące w *Polskim, krok po kroku*.

W kwestii języka w stosunku do osób starszych obie serie spełniają kryteria inkluzywności, choć o starości jako takiej mówi się niewiele, co prawdopodobnie spowodowane jest tym, że najliczniejszą grupą wśród osób uczących się są osoby studiujące i ludzie w średnim wieku. Natomiast, jeśli chodzi o język odnoszący się do osób chorych i z niepełnosprawnościami nasuwa się kilka

wątpliwości. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na wykorzystanie wyrazu *niepełnosprawny/a* (*Hurra... 2*, zad. 5f, s. 158), który jako określenie kategoryzująco-wartościujące może być uważane za niewłaściwe (Łaziński 2021). Wyraz ten jednak nie jest używany często, gdyż nieczęsto teksty i zadania w obu seriach traktują o niepełnosprawności. Pozytywnie można ocenić fakt, że w *Polskim, krok po kroku* pojawiło się wiele określeń odnoszących się do wcześniej wspomnianych grup, jednakże część użytych pojęć również może być w niektórych kontekstach uznana za niewłaściwą, jak np.: *niepełnosprawni, głusi, niewidomi* (*Polski... 2*, zad. 3, s. 91).

Jeśli chodzi o występujący w seriach język dotyczący osób o innym kolorze skóry i pochodzeniu, to w przypadku serii *Hurra!!! Po polsku* większość postaci pochodzi z euroatlantyckiego obszaru kulturowego (Szamryk 2019), co niejako niweluje potencjalne problemy z zagranicznymi określeniami dotyczącymi nazw narodowości. Tematyka karnacji nie jest w ogóle poruszana. Inaczej rzecz się ma w drugiej poddanej analizie serii. Z jednej strony w ćwiczeniach pojawia się wiele nazw narodowości (same postacie, występujące w fabule, są z zagranicy). Z drugiej strony w jednym z ćwiczeń użyto określenia – *Murzyn* (*Polski... 2*, z. ćw., zad. 8, s. 16), które, nawet pisane wielką literą, jest uważane za pejoratywne (Łaziński 2020). Wartą przypomnienia jest także akcja *#dontcallmemurzyn*, zapoczątkowana w 2020 roku przez czarnoskóre Polki i Polaków, mająca zwrócić uwagę na niewłaściwość tego słowa oraz problem rasizmu w Polsce. Wydaje się więc, że w związku z powyższym kontrowersyjny wyraz powinien zniknąć z przestrzeni publicznej, w tym z materiałów do nauki języka polskiego jako obcego, tym bardziej że o pejoratywności słowa *Murzyn* dyskutowano dużo wcześniej i nie jest to bynajmniej nowe zagadnienie (Karamalla 2011).

#### 4. SZATA GRAFICZNA

Istotną rolę w komunikacji włączającej odgrywać będą także niewerbalne środki przekazu, takie jak liczne ilustracje, którymi opatrywane są zadania i teksty w podręcznikach. Analiza szaty graficznej oraz jej porównanie z warstwą słowną wykazała, że w serii *Hurra!!! Po polsku* występują między nimi pewne nierówności. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na stereotypowe przedstawianie rysunkowych postaci kobiecych, które w prawie każdym wypadku wyglądają bardzo podobnie, tj.: mają na sobie sukienkę, najczęściej są młode lub w średnim wieku i długowłose, czego nie można powiedzieć o mężczyznach, którzy są o wiele bardziej różnorodni zarówno pod względem wieku, sprawności, jak i ubioru, a także prezentowanych emocji i posiadanych gadżetów. Krótko mówiąc, postacie męskie są o wiele barwniejsze. Wyraźnie

zaznaczają się także stereotypy związane z płcią, które dostrzec można w wyborze postaci ilustrujących ćwiczenia. Na przykład, w jednym z ćwiczeń osoby uczące się odpowiadają na pytanie: *Kim Pan/Pani jest z zawodu?* (*Hurra... 1*, zad. 7, s. 28). Poniżej polecenia widnieje szesnaście profesji, z których tylko pięć wykonywanych jest przez postaci kobiece, a są to: *lekarka, urzędniczka, dziennikarka, kierowca, emerytka*. Natomiast mężczyźni pełnią rolę: *inżyniera, rolnika, architekta, nauczyciela, bezrobotnego, kelnera, muzyka, biznesmena, fotografa, dentysty, studenta*. Równie stereotypowo przedstawiane jest słownictwo związane z hobby (*Hurra... 1*, zad. 1, s. 42). Kobiety *chodzą do teatru, czytają książki, grają w tenisa, tańczą i śpiewają*, a mężczyźni *chodzą do teatru, do restauracji, grają w piłkę nożną, czytają gazety, tańczą, robią zdjęcia, słuchają muzyki, uprawiają sport, jeżdżą na rowerze, grają na gitarze, chodzą po górach, podróżują, oglądają telewizję i spotykają się z kolegami*. Z jednej strony więc w serii widoczna jest troska o inkluzywny charakter poleceń, częste wykorzystanie żeńskich nazw osobowych, a z drugiej grafiki przedstawiają kobiety i mężczyzn w sposób stereotypowy. Co ciekawe, w przypadku zdjęć taka rozbieżność nie występuje – zachowują one bowiem swój inkluzywny charakter, reprezentując całą gamę ludzkich cech.

W przypadku *Polskiego, krok po kroku* można mówić o korelacji warstwy słownej z graficzną – ta druga bowiem w pełni odzwierciedla męskocentryczny świat, wyłaniający się z tej pierwszej. Podobnie jak w serii *Hurra!!! Po polsku* stereotypowo przedstawiono nazwy zawodów oraz słownictwo związane z hobby. Szczególnie negatywnie wyróżniło się ćwiczenie polegające na odpowiedzi na pytanie *Czy pani Joanna i pan Grzegorz to typowe polskie małżeństwo? Co oni dzisiaj robią?* (*Polski... 1*, zad. D, s. 91). Dzień z życia obojga państwa został przedstawiony w formie klisz zdjęciowych, na których można zobaczyć, że dzień pana Grzegorza wygląda w ten sposób, że rano wstaje, je śniadanie przygotowane przez małżonkę, następnie idzie do pracy, pracuje, wraca, je czekający już na niego obiad, potem czyta gazetę, ogląda telewizję oraz używa komputera i idzie spać. Dzień pani Joanny składa się z ponad dwukrotnie większej liczby aktywności, wśród których znajdują się te najbardziej stereotypowe, jak różne formy sprzątanina, gotowanie, pomaganie dzieciom w lekcjach oraz wyprowadzanie domowego pupila. Na dwadzieścia cztery rysunki obrazujące jej dzienną rutynę, tylko dwa nie są związane z obowiązkami domowymi. W całej serii trudno o ćwiczenie bardziej eksponujące negatywne stereotypy niż to opisane wyżej. Nie da się oczywiście ukryć, że taki model rodziny wciąż w Polsce funkcjonuje, choć według badań CBOS-u z 2020 roku realizowany jest zaledwie przez 17% osób badanych (*Modele życia ...*). Mimo że odpowiedź na pytanie postawione w poleceniu może być teoretycznie negatywna, to trudno oczekiwać polemiki ze strony osób uczących się na początku nauki, dlatego ryzyko ugruntowania się fałszywego obrazu „polskiej rodziny” jest bardzo wysokie.

Z perspektywy komunikacji włączającej sens takich ćwiczeń jest wątpliwy i to konkretnie należałoby zmodyfikować, na przykład rozbudowując je o historie rodzin realizujących inne modele niż stereotypowy. Przechodząc jednak do dalszej części analizy, na uwagę zasługuje z pewnością fakt, iż kilkakrotnie pojawia się rysunkowa postać z niepełnosprawnością (*Polski... 2*, zad. 2, s. 22), lecz graficznie ukazana niepełnosprawność (wyłącznie ruchowa) dotyczy tylko mężczyzn (podobnie jak w *Hurra!!! Po polsku*). Pozytywnym aspektem zdjęć jest bez wątpienia różnorodność ukazywanych przez nie postaci. Widoczni są ludzie w różnym wieku, o różnych kolorach i cechach skóry, przedstawiający pełną gamę emocji i zachowań zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn.

## 5. WNIOSKI

Analiza serii *Polski, krok po kroku* wskazała na dużą liczbę uchybień pod kątem języka i komunikacji włączającej. Pozytywnie należy ocenić wykorzystanie w większości poleceń form bezosobowych, mniej więcej równe proporcje występowania kobiet i mężczyzn w dialogach, nagraniach i na fotografiach. Na uwagę zasługuje także mnogość nazw narodowości pojawiających się w książkach. Jednak nie ulega wątpliwości, że jeśli chodzi o formy żeńskie, to ustępują one rodzajowi męskiemu. Wykorzystuje się także niewłaściwe słownictwo w stosunku do osób chorych i z niepełnosprawnościami. Nie zaobserwowano użycia żadnej ze strategii równoważących. Brakuje również większej widoczności osób nieheteronormatywnych oraz chorych i z niepełnosprawnością (inną niż ruchowa). Ponadto, niektóre ćwiczenia nie uwzględniają rodzaju żeńskiego, co negatywnie oddziałuje na zjawisko niewidzialności kobiet. Seria obfituje w stereotypy zarówno w tekstach, ćwiczeniach, jak i użytych rysunkach. Prawdopodobnie problematyka języka włączającego nie była brana pod uwagę przez autorki. W związku z tym nie można stwierdzić, że *Polski, krok po kroku* ma charakter włączający, bez przyjrzenia się niedoskonałościom i próby naprawienia ich. Z perspektywy języka i komunikacji włączającej publikacja nie może zostać do końca odebrana pozytywnie.

W serii *Hurra!!! Po polsku* także wskazano na pewne uchybienia. Na szczególną uwagę zasługują dobrze skonstruowane polecenia z użyciem form bezosobowych i prawie regularne używanie feminatywów. Wskazać można pewne niedociągnięcia w doborze tekstów, których język nie zawsze cechuje inkluzywność oraz rysunkach o stereotypowym charakterze. W oczy rzuca się prawie równa reprezentacja kobiet i mężczyzn na fotografiach, w tekstach i nagraniach. Brakuje jednak większej widoczności osób nieheteronormatywnych oraz chorych i z niepełnosprawnością (inną niż ruchowa). Jednak ogólnie rzecz

biorąc, można powiedzieć, że *Hurra!!! Po polsku* ma charakter włączający, a z punktu widzenia języka i komunikacji włączającej cała publikacja powinna zostać oceniona raczej pozytywnie.

Podsumowując, można stwierdzić, że jeśli chodzi o zagadnienie języka włączającego w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego, nie jest ono w pełni rozwiązane i z pewnością istnieje pole do działań w zakresie doskonalenia podręczników w celu ich uinkluzywnienia. Współcześnie powstaje coraz więcej poradników poświęconych komunikacji z członkami i członkiniami różnych grup społecznych. Wzrastająca świadomość rodzimych użytkowników i użytkowniczek polszczyzny wraz z rozwojem i „kodyfikacją” nowego, językowego *savoir-vivre*’u, ma szansę przyczynić się w przyszłości do zwiększenia inkluzywności dostępnych na polskim rynku wydawniczym materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego, a być może także do uwzględnienia kwestii języka i komunikacji włączającej w programach nauczania, by ostatecznie przekazywać osobom uczącym się wzorce prowadzenia etycznej komunikacji w języku polskim.

## BIBLIOGRAFIA

- Byłom, byłoś*, 2002, <https://rjp.pan.pl/porady-jezykowe-main/317-byom-byo> [07.05.2023].
- Cohen J., *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, <https://www.power.gov.pl/media/13600/praktyczny-poradnik-savoir-vivre-wobec-ON.pdf> [31.03.2022].
- Karamalla N., 2011, „*Czyż nie jest pan Murzynem? Przecież nawet w książkach dla dzieci jest tak napisane*”, w: *Jak mówić i pisać o Afryce?*, Warszawa.
- Karwatowska M., Szypra-Kozłowska J., 2005, *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*, Lublin.
- Klimczuk A., 2013, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja”, nr 1 (3), s. 165–181. <https://doi.org/10.14746/kse.2013.3.1.08>
- Kłonkowska A., Dynarski W., 2017, *Gender i inne kłopotliwe terminy, czyli jak mówić o różnorodności i (nie)normatywności płciowej i seksualnej*, <https://jsgll.wordpress.com/2017/09/30/gender-i-inne-kłopotliwe-terminy-czyli-jak-mowic-o-roznorodnosci-i-nienormatywnosci-płciowej-i-seksualnej-anna-klonkowska-wiktor-dynarski/> [09.03.2023].
- Kostrzewa Y., Dzierżanowski M., Miecznikowski G., Rogaska K., 2021, *Jak pisać i mówić o osobach LGBT+. Poradnik*, Warszawa.
- Łaziński M., 2020, „*Murzyn*” i „*Murzynka*” – odpowiedź na list nadesłany do Rady Języka Polskiego, [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1892:murzyn-i-murzynka](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1892:murzyn-i-murzynka) [09.03.2023].

- Łaziński M., 2021, *Wyrażenia „osoba niepełnosprawna” i „osoba z niepełnosprawnością”*, <https://rjp.pan.pl/porady-jezykowe-main/2014-wyrazenia-osoba-niepelnosprawna-i-osoba-z-niepelnosprawnoscia-2> [05.05.2023].
- Modele życia małżeńskiego Polaków*, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K\\_157\\_20.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_157_20.PDF) [09.03.2023].
- Poradnik: Jak mówić i pisać o grupach mniejszościowych. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja*, 2021, Warszawa.
- Poradnik: Jak mówić i pisać o grupach narażonych na dyskryminację. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja*, 2022, Warszawa.
- Rada Języka Neutralnego, 2022, <https://zaimki.pl/> [18.03.2022].
- Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej, 2018, *Inkluzywna komunikacja w Sekretariacie Generalnym Rady*, Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej.
- Szamryk K.K., 2019, *Nazwy krajów i narodowości w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym*, „Linguodidactica” XXIII, s. 209–223. <http://doi.org/10.15290/lingdid.2019.23.14>
- Szatur-Jaworska B., 2014, *Mówienie i myślenie o starości*, w: *O sposobach mówienia o starości. Debata. Analiza. Przykłady*, Warszawa.
- Szpyra-Kozłowska J., 2021, *Nianiek, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*, Kraków.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, <https://docplayer.pl/5422359-Edukacja-do-rownosci-czy-trening-uleglosci.html> [09.03.2023].

### **Analizowane podręczniki**

- Dixon A., Jasińska A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- Dixon A., Jasińska A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 2. Zeszyt ćwiczeń*, Kraków.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2021, *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2021, *Hurra!!! Po polsku 3. Zeszyt ćwiczeń*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 1. Zeszyt ćwiczeń*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2020, *Polski, krok po kroku 2*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2020, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.

*Wioletta Hajduk-Gawron<sup>1</sup>, Joanna Przyklenk<sup>2</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>  <http://orcid.org/0000-0002-0385-6432>

## JĘZYK POLSKI JAKO OBCY W REPUBLICIE KOREI – NOWA SERIA PODRĘCZNIKÓW (2019–2022)

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono serię podręczników, jaka powstała w ramach projektu wspierającego edukację rzadkich języków obcych w Korei Południowej. Jej prezentacja została poprzedzona przeglądowym omówieniem publikacji, które w XXI wieku przygotowane dla odbiorcy koreańskiego uczącego się języka polskiego jako obcego. Zwróciwszy uwagę na zainteresowanie współczesnej glottodydaktyki nauczaniem kontrastywnym, autorki przybliżyły specyfikę podręczników kierowanych do odbiorców koreańskojęzycznych, swoje rozważania sytuując w szerszym kontekście – zarówno historycznym (tj. uwzględniając kontekst powstania opisywanych publikacji), jak i glottodydaktycznym. Badaczki podjęły próbę swego rodzaju kategoryzacji podręczników, wskazując na cztery typy dominujące we współczesnych materiałach glottodydaktycznych. W artykule przybliżono model mieszany [Model 4], w obrębie którego powstałe publikacje współtworzą rodzimy użytkownik języka nauczanego oraz rodzimy użytkownik języka osób uczących się. Następnie zaprezentowano, mieszczące się w tym modelu, cztery pozycje nowej serii podręczników przeznaczonych dla poziomów: A1, A2, B1, B2, przygotowanej w latach 2019–2022 przez pracowników i współpracowników Katedry Studiów Polskich na Hankuk University of Foreign Studies w Seulu.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy (jpjo), glottodydaktyka, podręczniki, Hankuk University of Foreign Studies (HUFS)

<sup>1</sup> wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, Instytut Polonistyki, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.

<sup>2</sup> joanna.przyklenk@us.edu.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.



---

**POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE  
IN KOREA – NEW TEXTBOOK  
SERIES (2019–2022)**

**Abstract:** This article describes a series of textbooks that has been created as part of a project to support the education of rare foreign languages in South Korea. Its presentation was preceded by an overview of publications that have been prepared for a Korean audience learning Polish as a foreign language in the 21<sup>st</sup> century. Having drawn attention to the interest of contemporary glottodidactics in contrastive teaching, the authors presented the specificity of textbooks addressed to the Korean-speaking learners, situating their considerations in a broader context – both historical (i.e. taking into account the context of the development of the described publications) and glottodidactic. The researchers attempted a kind of categorisation of the textbooks, pointing to four types dominant in contemporary glottodidactic materials. The paper focuses on a mixed model [Model 4], within which the publications created are co-authored by a native speaker of the language being taught and a native speaker of the learners' language. Subsequently, four items of a new series of textbooks designed for levels are presented, falling within this model: A1, A2, B1, B2, prepared in 2019–2022 by the staff and collaborators of the Department of Polish Studies at Hankuk University of Foreign Studies in Seoul.

**Keywords:** Polish as a foreign language, glottodidactics, textbooks, Hankuk University of Foreign Studies (HUFS)

## 1. WPROWADZENIE

Zasadniczym celem tekstu jest przybliżenie serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej skrót – jpjo) adresowanych do odbiorców koreańskojęzycznych, która powstała w ramach koreańskiego projektu rządowego, promującego nauczanie rzadkich języków obcych w Republice Korei. Seria składa się z czterech części. Każda z nich zatytułowana jest tak samo (폴란드어 표준. *Pollandeueo Pyojungyojae. Podręcznik Standardowy. Polski*)<sup>3</sup> z zaznaczeniem realizowanego poziomu językowego zgodnego z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* oraz z wymaganiami dla poziomów językowych zawartych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 roku w sprawie egzaminów z języka polskiego. Podręczniki dla poziomów A1 i A2 ukazały się w wersji drukowanej oraz elektronicznej, natomiast dwie kolejne części (B1 i B2) dostępne są tylko w wersji elektronicznej.

Powstawanie sprofilowanych odbiorczo publikacji glottodydaktycznych, adresowanych do określonych pod względem etnicznym czytelników, ma

---

<sup>3</sup> Pełny opis w bibliografii. Ze względów wydawniczych zrezygnowano z zapisu tytułów alfabetem koreańskim.

stosunkowo długą tradycję (zob. np. Dąbrowska 2019/2020<sup>4</sup>). Z doświadczeń dwudziestowiecznego (zwłaszcza po 1918 roku) polskiego rynku księgarskiego można wnosić, że chętniej przygotowywano materiały do nauki języków obcych czy adaptowano istniejące już wydawnictwa zagraniczne na potrzeby Polaków uczących się tychże języków<sup>5</sup> niż tworzone materiały do nauki jppo adresowane do konkretnej językowo zagranicznej grupy. Innymi słowy, w przypadku odbiorców rodzimych język obcy i związany z nim proces dydaktyczny poddawano niejako „domestykacji”, by uciec się do terminu z teorii przekładu, cudzoziemcom zaś oferowano książki nieprecyzujące etnicznie odbiorcy, kierowane potencjalnie do każdego, a zatem w zależności od stopnia pokrewieństwa językowego w różnym wymiarze „egzotyzyzujące” (znów nawiązanie do translatoryki) prezentowane treści. Zauważalną tendencję trudno uznać za zjawisko typowo polskie, podyktowane jest wszak twardymi prawami profesjonalnego rynku wydawniczego, który jest współkształtowany przez popularność i/lub prestiż danego języka oraz sytuację języków obcych w systemie edukacji<sup>6</sup>. Upraszczając nieco ogląd sytuacji, można zatem wskazać obecność dwóch modeli: 1) użytkownik języka A tworzy dla użytkownika języka A podręcznik (lub inny gatunkowo materiał dydaktyczny) do nauki języka X – „domestykacja” języka obcego i procesu dydaktycznego – Model 1; 2) użytkownik języka X tworzy dla użytkowników języków N (nieskończenie różnych) podręcznik do nauki języka X, rodzimego dla nadawcy, ale obcego dla odbiorców – „egzotyzyzacja” języka obcego i procesu dydaktycznego zależna od stopnia bliskości językowo-kulturowej między językiem nauczonym a językiem rodzimym uczących się – Model 2. Niekiedy zapotrzebowanie lokalne na konkretne kształcenie innojęzyczne może prowadzić do układów odmiennych, z których za istotne dla naszego pola obserwacji należałoby uznać: 3) użytkownik języka X tworzy dla użytkownika języka A podręcznik do nauki języka X, rodzimego dla nadawcy, ale obcego dla odbiorcy, przy czym następuje precyzacja odbiorcy, a tym samym jego potrzeb dydaktycznych wynikających ze specyfiki jego języka rodzimego - Model 3; oraz 4) użytkownik języka A i użytkownik języka X tworzą dla użytkownika języka A podręcznik do nauki języka X – synergia autorskich perspektyw: rodzimego użytkownika języka nauczanego oraz rodzimego użytkownika języka uczących się osób – Model 4.

---

<sup>4</sup> Badaczka podaje też przykłady dawnych wydawnictw, których odbiorcami mieli być przedstawiciele obu języków, czyli jedna książka miała służyć zarówno Niemcowi do nauki polszczyzny, jak i Polakowi do nauki języka niemieckiego (Dąbrowska 2019/2020, s. 59–60).

<sup>5</sup> Ciekawych przykładów w tym zakresie dostarczają adresowane do Polaków samouczki do nauki języka angielskiego; por. Podhajecka 2013.

<sup>6</sup> Np. pojawienie się angielszczyzny w edukacji szkolnej w międzywojniu skutkuje wydaniem kilku podręczników (za: Kotlarska 2022).

Tabela 1. Modele charakteryzujące twórców oraz podręczniki do nauczania języków obcych

<p>[Model 1]</p> <p>Użytkownik języka A tworzy dla użytkownika języka A podręcznik (lub inny gatunkowo materiał dydaktyczny) do nauki języka X.</p>	<p>[Model 2]</p> <p>Użytkownik języka X tworzy dla użytkowników języków N (nieskończenie różnych) podręcznik do nauki języka X, rodzimego dla nadawcy, ale obcego dla odbiorców.</p>
<p>[Model 3]</p> <p>Użytkownik języka X tworzy dla użytkownika języka A podręcznik do nauki języka X, rodzimego dla nadawcy, ale obcego dla odbiorcy, przy czym następuje precyzacja potrzeb wynikających ze specyfiki języka rodzimego odbiorcy.</p>	<p>[Model 4]</p> <p>Użytkownik języka A i użytkownik języka X tworzą dla użytkownika języka A podręcznik do nauki języka X – synergia autorskich perspektyw: rodzimego użytkownika języka nauczanego oraz rodzimego użytkownika języka uczących się osób.</p>

Źródło: opracowanie własne

W przypadku interesującego nas tu obszaru dociekań – najnowszych podręczników do nauki jppo w Korei Południowej – zwróćmy na początek uwagę na znaczącą rolę w tym zakresie Katedry Studiów Polskich na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Hankuk (ang. Hankuk University of Foreign Studies, dalej: HUFUS), jedyne ośrodka akademickiego w Republice Korei kształcącego w ramach studiów polonistycznych. Wpływ tej instytucji na koreański rynek wydawniczy oraz jej twórczy udział w formowaniu tegoż rynku są nie do przecenienia<sup>7</sup>. Powstała w 1987 roku Katedra<sup>8</sup>, kształcąc polonistycznie studentów, prowadząc badania nad różnymi aspektami polskości (historia, język, kultura) i szeroko zakrojone prace translatorskie, a nadto podejmując działania popularyzujące Polskę i polszczyznę, rozbudza zainteresowanie nimi wśród społeczności koreańskiej, nie tylko uniwersyteckiej, ale również wśród

<sup>7</sup> Autorami wielu pierwszych książek do nauki jppo wydawanych w Korei byli właśnie pracownicy HUFUS, np. założyciel seulskiej polonistyki Cheong Byung Kwon czy wykładowczy nie: Kim Ji Young i Koh Seung Hui.

<sup>8</sup> Rezygnujemy w tym miejscu z charakterystyki Katedry Studiów Polskich HUFUS oraz prezentacji jej bogatych osiągnięć na polu dydaktyczno-naukowym, zagadnienia te bowiem były już przedstawiane w innych opracowaniach, np.: Cheong Byung Kwon, 2006, 2010; Cheong Byung Kwon, Kim Jong Suck, Choi Sung Eun (Esteria Czoj), Kim Yong Deog et al. 2013. O specyfice kształcenia polskojęzycznego w HUFUS pisali natomiast m.in.: T. Lisowski (2006, 2007, 2010) oraz E. Szalkowska-Kim (2018).

współpracujących z Polską pracowników firm i instytucji czy hobbystów, a także stymuluje pośrednio i bezpośrednio (tworząc własne opracowania) koreański rynek wydawniczy do publikowania materiałów do nauki jpjo.

W ostatnich latach zainteresowanie polszczyzną w Korei Południowej ma także związek z rozwojem stosunków gospodarczych między oboma krajami. Rosnąca liczba inwestycji koreańskich w Polsce w połowie pierwszej dekady XXI wieku<sup>9</sup> skutkuje wyjazdami służbowymi Koreańczyków do Polski (np. podwrocławskie Biskupice Podgórne i Kobierzyce, miejsca inwestycji koreańskich, określane jako „mała Korea”). Dochodzi do ważnych i wiążących spotkań na różnym szczeblu między przedstawicielami obu państw (por. MRDHiWM 2020, s. 7–8), a od października 2016 roku znaczącą odległość geograficzną można sprawniej pokonać dzięki pojawieniu się bezpośredniego połączenia lotniczego Warszawa–Seul, obsługiwanego przez PLL LOT (o perspektywach rozwoju międzypaństwowej współpracy zob. Mackiewicz 2021).

## 2. MATERIAŁY DO NAUKI JPJO W KOREI POŁUDNIOWEJ – PRZEGLĄD

Trwała i zauważalna obecność edukacji polonistycznej HUFs oraz rozwojowa sytuacja inwestycyjno-gospodarcza w relacjach polsko-koreańskich z pewnością wpłynęły i wciąż oddziałują na księgarski rynek Korei Południowej w zakresie wydawania materiałów do nauki jpjo. Na początek wskażmy, jakie publikacje, wpisujące się w Model 1 (tj. użytkownik języka A tworzy dla użytkownika języka A materiały do nauki języka X) wydano w Korei w XXI wieku<sup>10</sup>.

Przeгляд zaczniemy od pozycji 폴란드어 회화 (pol.) *Rozmówki polskie* (Byung Kwon 2008; ss. 256), która jest nowszą edycją znanego z 1995 roku opracowania pod tym samym tytułem, znacząco zmodyfikowaną i wzbogaconą w stosunku do pierwodruku. Ułożonym tematycznie 23. lekcjom towarzyszą rozdziały poświęcone Polsce oraz nagrania. Charakter rozmówek ma także

---

<sup>9</sup> Pierwsze inwestycje koreańskie w Polsce przynosi rok 1993 (Daewoo – inwestycja w fabrykę FSO i wycofanie się z Polski w 2000 roku). W połowie lat 2000 następuje kolejna znacząca fala koreańskich inwestycji (LG, Samsung) (za: MRDHiWM 2020).

<sup>10</sup> Prezentowany przegląd nie rości sobie prawa do miana kompletnego, nie stanowi celowi przedstawianego opracowania. Chodzi raczej o wskazanie pewnych tendencji publikacyjnych w zakresie wydawnictw książkowych w Korei. Ze względu na cel tego artykułu uwagę skupiono na podręcznikach czy zbliżonych do podręczników materiałach glottodydaktycznych, pomijając przy tym niezwykle cenny koreański dorobek leksykograficzny, który powinien stać się przedmiotem odrębnych analiz.

książka pt. 여행필수 폴란드어 회화 (pol.) *Rozmówki polskie niezbędne w podróży* (Jong Suck 2001; ss. 204), zawierająca wstępne informacje o Polsce, polskiej gramatyce i wymowie oraz 19 tematycznie zorganizowanych działów, dla których kluczowe są konwersacje właśnie, użyteczne podczas podróżowania. Książka ta przez czterdzieści tygodni utrzymywała się na liście bestsellerów w kategorii rozmówek podróżniczych w księgarni internetowej Yes24 (za: Reesul 2021, s. 21).

Z kolei licząca 334 strony książka pt. 폴란드어 첫걸음 (pol.) *Polski – pierwsze kroki* (Ikseong 2002), adresowana jest do osób zaczynających naukę polszczyzny, stąd wiele miejsca w początkowej jej części poświęcono polskiej wymowie, jednak publikacji nie towarzyszą nagrania. Po tej partii następują jeszcze dwie części: gramatyczna oraz leksykalna. 240-stronicowa publikacja 국가대표 폴란드어 완전 첫걸음 (pol.) *I ty możesz się stać reprezentantem języka polskiego* (Ji Young 2011) wraz z płytą z nagraniami zawiera 25 rozdziałów łączących zagadnienia leksykalne z gramatycznymi i stanowi jedną z części serii książek opatrzonych takim samym tytułem, lecz poświęconych kształceniu w zakresie różnych języków; oprócz polskiego są to języki: francuski, hiszpański, indonezyjski, niderlandzki, niemiecki, portugalski, rosyjski, szwedzki, turecki i włoski. Elementami innych koreańskich serii glottodydaktycznych są kolejne dwie książki do nauki jpjo. Pierwsza z nich to e-book pt. 하루에 쪼갬다 폴란드어. 알파벳에서 인사표현까지 (pol.) *Polski – chwytaj w lot. Od alfabetu po powitania* (Ji Young 2021a; ss. 70), a druga zatytułowana 누구나 알파벳 폴란드어 그림책 (pol.) *Komiksowy alfabet polski dla każdego* (Ji Young 2022; ss. 76) przeznaczona jest również dla osób początkujących, w tym dzieci.

Ważnym dla studiów polonistycznych w Republice Korei jest opracowanie zatytułowane 폴란드어 문법 (pol.) *Gramatyka języka polskiego* (Ji Young, Koh Seung Hui 2013/2016/2020; ss. 317), składające się z dwóch części (każda ma 16 rozdziałów) i skorelowane z sylabusem nauczania gramatyki polskiej na studiach polskojęzycznych HUFs. Pozycja podręcznika akademickiego oraz fakt, że kwestie gramatyczne są w nim objaśniane po koreańsku, wpływają na niesłabnącą popularność tego wydawnictwa (zob. kolejne wydania publikacji).

W 2020 roku wydana została 600-stronicowa publikacja pt. 핵심패턴 폴란드어 (pol.) *Polski – kluczowe schematy* (Areum 2020b), będąca rodzajem przewodnika po zagadnieniach gramatycznych polszczyzny w zakresie odmiany, przy czym nie jest ona kierowana wyłącznie do osób początkujących, lecz także do zaawansowanych w nauce języka polskiego. Choć układ treści podporządkowany jest gramatyce, to w rozdziałach widać skupienie autorskiej uwagi na konwersacyjnym zastosowaniu przyswajanych form czy typów odmiany. Dopełnienie książki stanowią materiały zamieszczone na YouTube.

Natomiast książka zatytułowana: 한 번에 끝! OPI 폴란드어 (pol.) *Raz a dobrze! OPI język polski* (Areum 2020a; ss. 248) to pozycja przygotowująca

do testu biegłości językowej – *Oral Proficiency Interview* (skrót OPI), zgodnie ze standardami wypracowanymi przez ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Złożyło się na nią 14 rozdziałów, specjalnie dobrany materiał audio (MP3) oraz wideo. Całość podporządkowana jest kluczowej dla testu OPI umiejętności mówienia. Warto odnotować, że pod kątem tego sprawdzianu opracowano też książki dla innych języków (np. dla wietnamskiego).

Warto jeszcze wspomnieć o publikacji dwuczęściowej, z której tylko druga realizuje opisywany tu model, czyli jej autorką jest Koreańska, pierwsza natomiast dwójka autorów – Koreańską i Polaka, wpisuje się więc w [Model 4] (tj. użytkownik języka A i użytkownik języka X tworzą dla użytkownika języka A podręcznik do nauki tegoż języka). Mowa tu o książkach: *The 바른 폴란드어 Step 1* (pol.) *Poprawny język polski. Krok 1* (Kim Areum, Robaczyński 2016/2018; ss. 228) oraz *The 바른 폴란드어 Step 2* (pol.) *Poprawny język polski. Krok 2* (Areum b.d.w.). Piętnastu rozdziałom obu części towarzyszą materiały wideo, a podobne wydawnictwa opracowano także dla innych języków obcych (np. dla języka francuskiego).

Jak można zauważyć, w zakresie publikacji do nauki jppo tworzonych przez Koreańczyków dla odbiorcy koreańskiego dominują, co nie dziwi, pozycje przeznaczone dla osób zaczynających naukę polszczyzny (zwykle poziomy A1–A2) bądź sprofilowane tematycznie czy pragmatycznie opracowania (np. gramatyka, rozmówki przydatne w podróży, test OPI). Wiele z przywołanych wyżej książek to elementy glottodydaktycznych serii tworzonych z myślą o atrakcyjnym przybliżeniu danego języka obcego koreańskiej społeczności. Autorami zaprezentowanych wydawnictw są osoby ściśle związane z polonistyką HUFŚ – jej pracownicy oraz absolwenci, co potwierdza dużą rolę ośrodka studiów polskich HUFŚ w promowaniu polszczyzny w Korei.

Jeżeli chodzi o Model 2 (tj. podręczniki polskich autorów do nauki jppo wykorzystywane w Korei Południowej), to w praktycznym nauczaniu polszczyzny na HUFŚ w drugiej dekadzie XXI wieku wykorzystywano m.in.: *Polski. Krok po kroku. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących; Po polsku po Polsce; Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*<sup>11</sup>. Warto odnotować, że na potrzeby koreańskiego odbiorcy nie powstały książki wpisujące się w Model 3, tj. stworzone przez autorów polskich zakładających obecność koreańskiego czytelnika. Pozycje tego rodzaju są jednak tworzone dla innych języków, np. Kowalewska, Kowalewski 2008 i 2010; Morcinek-Abramczyk 2018.

Przechodząc do zasadniczego dla naszych rozważań punktu, a zatem do nowo wydanych podręczników adresowanych do Koreańczyków i powstałych przy współautorstwie koreańsko-polskim – Model 4, warto zarysować tło, na jakim zrodził się zamysł nowych publikacji. Otóż 4 sierpnia 2016 roku

<sup>11</sup> Adresy bibliograficzne zamieszczono w końcowym wykazie źródeł.

uchwalono w Republice Korei *Ustawę w sprawie wspierania edukacji rzadkich języków obcych* oraz *Dekret wykonawczy w sprawie promowania edukacji rzadkich języków obcych*. W *Dekrecie* tym wskazano 53 rzadkie języki obce i zaliczono do nich także język polski (obok np. czeskiego, hausa, kirgiskiego, słowackiego, szwedzkiego, tureckiego, włoskiego czy wietnamskiego). Za cel postawiono sobie promowanie i wspieranie edukacji w zakresie tych właśnie języków. HUFŚ został wybrany na lata 2018–2021 jako wyspecjalizowana instytucja edukacyjna do działań w zakresie takich etnolektów, jak: hindi, indonezyjski, malajski, malezyjski, mongolski, perski, polski, portugalski, suahili, tajski, turecki, uzbecki, węgierski. W ramach przyznanego grantu odpowiedzialna za polszczyznę Katedra Studiów Polskich HUFŚ miała m.in. przygotować cztery podręczniki (od poziomu A1 do B2). Informacje te podajemy za opracowaniem Estery Czój (2018); tam znajduje się również uszczegółowiona charakterystyka projektu oraz planowanych w jego zakresie działań.

### 3. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA AKWIZYCJĘ JĘZYKA POLSKIEGO PRZEZ KOREAŃCZYKÓW

Zanim przejdziemy do opisu podręczników oraz zastosowanych w nich rozwiązań, przyjrzyjmy się uwarunkowaniom opanowywania języka polskiego przez odbiorców, dla których językiem pierwszym jest język koreański. Osoby koreańskojęzyczne, uczące się jppo, przed rozpoczęciem konkretnych działań językowych podejmują wiele wyzwań, które z reguły stanowią mniejszą trudność dla uczących się polszczyzny np. Słowian. Odbiorca koreański, którego wychowanie, funkcjonowanie w społeczeństwie i komunikowanie się w nim oparte są na pięciu zasadach konfucjańskich, może odczuwać pewien dysonans poznawczy, zapoznając się choćby z polskimi strategiami komunikacyjnymi (szerzej na ten temat zob. Lisowski 2007). Ponadto problemy w akwizycji języka polskiego przez studentów koreańskojęzycznych wynikają przede wszystkim z różnic systemowych między polszczyzną a koreańszczyzną oraz problemów zewnętrznojęzycznych, np. przyzwyczajenia narządów mowy do artykulacji dźwięków ojczystego języka. Kluczowy w procesie dydaktycznym jest zatem zarówno trening słuchowy, jak i wymowa obcych dotąd głosek, gdyż to właśnie te umiejętności należy doskonalić na początkowym etapie nauki, aby pomóc studentom osiągnąć płynność w mówieniu oraz percepcji i rozumieniu komunikatów ze słuchu, a także słów nie tylko w izolacji, ale i w szerszym kontekście.

Omówione pokrótce czynniki wpływające na specyfikę przyswajania polszczyzny przez studentów koreańskojęzycznych zostaną w kolejnej części artykułu zilustrowane przykładami pochodzącymi z serii prezentowanych podręczników.

#### 4. STRUKTURA PODRĘCZNIKÓW I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Powstałe w ramach projektu podręczniki dla poziomów A1–B2<sup>12</sup> charakteryzują się przejrzystą strukturą i systematycznością zarówno w sposobie wprowadzania materiału, jak i typów zadań. Przeznaczone są dla grup uczących się z lektorem, jednak pewne ich części mogą służyć również tym, którzy uczą się samodzielnie.

Każda jednostka lekcyjna rozpoczyna się od wprowadzenia do tematu lekcji poprzez odczytanie dialogu lub jego wysłuchanie oraz analizę materiału ikoniznego. Dialogi zbudowane są tak, aby zawierały poruszany na lekcji zakres leksykalny oraz struktury gramatyczne. Zagadnienia gramatyczne wprowadzane są najczęściej metodą indukcyjną, pozwalającą na samodzielne odkrywanie reguł, a ćwiczeniom zawsze towarzyszą tabele krótko objaśniające zasady. Pomagają one usystematyzować wiedzę i zautomatyzować użycie poznanych struktur gramatycznych lub leksykalnych.

Budowa każdego rozdziału jest podobna. Stałymi elementami są fotografia sugerująca tematykę lekcji oraz dialog, ćwiczenia leksykalne i gramatyczne, intensywny trening fonetyczny (szczególnie na poziomie A1) oraz zadania doskonalące poszczególne sprawności. Ich kolejność nie jest stała, co pozwala nauczycielom i uczniom na pewną dowolność w sposobie wykorzystania materiałów zawartych w każdym rozdziale. Jednostkę lekcyjną kończy sekcja poświęcona zagadnieniom socjokulturowym oraz test sprawdzający wiadomości zdobyte w ramach danej jednostki. Takie zaprojektowanie podręcznika nie świadczy o doprecyzowanym użytkowniku, podobną strukturę lekcji znajdziemy w opracowaniach przeznaczonych dla uniwersalnych odbiorców. Wymieńmy zatem te aspekty serii podręczników, które wyraźnie określają odbiorcę ich treści.

Spis treści i opis zawartości poszczególnych lekcji, zakres leksykalny, gramatyczny, terminologia gramatyczna, rozwijane sprawności językowe, zagadnienia kulturowe zostały przetłumaczone na język koreański w każdej części serii, podobnie słowo wstępne oraz biogramy autorek.

Jak już wspomiano, podręczniki powstały z myślą o pracy uczniów z lektorem, jednak mogą również służyć uczniom jako samouczki. Wprowadzono pomoce typu: słowniczek polsko-koreański po każdym dialogu, tłumaczenie na język koreański poleceń i informacji socjokulturowych, skrypt nagrań, klucz odpowiedzi do ćwiczeń i zadań testowych oraz tabele gramatyczne. Rozwiązania te sprzyjają nie tylko samodzielnej pracy uczniów, ułatwiają też organizację zajęć tym nauczycielom, którzy nie znają języka koreańskiego. Stopniowo

<sup>12</sup> Oprócz omawianych w tej części podręczników w ramach przedstawionego wyżej grantu powstały także jeszcze opracowania, jak np.: Ji Young 2020; Ji Young 2021b, Seung Hui, Ok Jin 2021.



rezygnowano z tłumaczeń poleceń lub sekcji poświęconej kulturze. Tak jest w przypadku podręcznika na poziomie B2, w którym na język koreański przetłumaczono tylko tzw. obudowę techniczną, czyli wstęp i spis treści wraz z opisem zawartości poszczególnych lekcji.

Kolejnym aspektem profilującym serię pod względem jej odbiorców są bohaterowie podręczników. Są nimi polska studentka Marta Kowalik i koreański student Haram Park, którzy studiują w Republice Korei, oraz koreańska menedżerka Mira Yun i polski inżynier Jacek Nowak pracujący w Polsce. Na podstawie ich perypetii uczący się będą poznawać język polski w najbardziej typowych sytuacjach życia codziennego, do poziomu B1 włącznie. W podręczniku dla poziomu B2 zrezygnowano z kontynuacji losów bohaterów z pierwszych części. Wprowadzenie postaci o konkretnym statusie społecznym i wiekowym nie było przypadkowe, umożliwia ono bowiem naturalne prowadzenie dialogów w odmianie nieoficjalnej i oficjalnej. Jest to istotna kwestia dla studentów pochodzących z kręgów kulturowych będących pod wpływem filozofii konfucjańskiej, ponieważ implikuje stopień oficjalności i wybór określonej strategii komunikacyjnej. Osadzenie bohaterów w konkretnej przestrzeni – edukacyjnej i zawodowej – wspomagało rozbudowywanie słownictwa z zakresu życia studenckiego i zawodowego. Z uwagi na opisane wcześniej kontakty między Polską a Koreą to właśnie te konteksty sytuacyjne najbardziej przydadzą się Koreańczykom uczącym się polszczyzny. Oto przykłady ilustrujące wprowadzenie użycia form oficjalnych i nieoficjalnych w sytuacji przedstawiania się<sup>13</sup>:

Tabela 2. Formy oficjalne i nieoficjalne w sytuacji przedstawiania się

 Dialog A	 Dialog B
Marta: Cześć!	Jacek Nowak: Dzień dobry!
Haram: Cześć!	Mira Yun: Dzień dobry!
Marta: Jestem Marta, a ty?	Jacek Nowak: Nazywam się Nowak, Jacek Nowak. A pani, jak się pani nazywa?
Haram: Jestem Haram.	Mira Yun: Mira Yun.
Marta: Haram?	Jacek Nowak: Mira Yun?
Haram: Tak, mam na imię Haram.	Mira Yun: Tak, Mira to imię, a Yun to nazwisko.
Marta: Bardzo ładnie.	Jacek Nowak: Yun? Przepraszam, a czy może pani przeliterować?

<sup>13</sup> A1, s. 30. Z powodu ograniczeń objętościowych tekstu pokazano tylko jeden przykład sposobu tłumaczenia dialogów. Zastosowano też skrótowy opis adresów bibliograficznych wszystkich przykładów podawanych z omawianych podręczników: *Podręcznik standardowy. Polski*, A1, A2, B1, B2, pełny opis zob. bibliografia.

Haram: Dziękuję.	Mira Yun: Oczywiście. Y – U – N.	
Marta: Miło mi cię poznać.	Jacek Nowak: Aha, teraz rozumiem. Bardzo miło mi panią poznać.	
Haram: Mnie również.	Mira Yun: Mnie również.	
jestem	나는 ~이다 (1인칭 단수)	← być (원형)
ty	너 (2인칭 대명사)	
mam	(나는) ~을 가지고 있다	← mieć (원형): 목적격 지배 동사
imię	이름	
bardzo	매우, 아주	
ładnie	아름답게, 예쁘게	→ Bardzo ładnie. (매우 아름답게)
Miło mi.	반갑습니다.	
cię	너를	← ty (주격)
poznać	~와 아는 사이가 되다; ~을 만나다	목적격 지배 동사
również	역시, 또한, 또	→ Mnie również. (나 또한 그래요)

Źródło: Podręcznik standardowy. Polski A1, s. 33

Innym zabiegiem uwzględniającym koreańskiego odbiorcę jest zastosowanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej w podręcznikach dla poziomów B1 i B2. W części poświęconej poziomowi B1 w każdej jednostce lekcyjnej pojawiło się ćwiczenie, którego istota polega na przełożeniu pojedynczych zdań związanych z tematyką lekcji z języka polskiego na język koreański. W kluczu znajduje się koreańskie tłumaczenie, a zatem możliwa jest również czynność dokonywana w drugą stronę, czyli przekład z języka koreańskiego na polski. Metoda tłumaczeniowa, innymi słowy tłumaczenie dydaktyczne, jest niezwykle pomocna w doskonaleniu budowy poprawnych wypowiedzi (zob. Rabiej 2016). Istnieje zagrożenie, że zachęci ona do wykorzystywania ogólnodostępnych aplikacji i urządzeń elektronicznych, jednak wczesne uświadomienie studentom negatywnego ich wpływu na szybkość opanowywania języka polskiego sprawia, że studenci korzystają z pomocy sztucznej inteligencji jedynie w sytuacjach awaryjnych. Z kolei w podręczniku dla poziomu B2 znajdują się różne typy zadań, w których należy dokonać tłumaczenia na język koreański, np.:

Proszę dopasować definicje, a następnie skorzystać ze słownika i zapisać tłumaczenie podanych słów na język koreański.

(Podręcznik standardowy. Polski B2, s. 125)

W dobie postępu technologicznego warto docenić koncepcję nauczania opartego na dydaktyce konstruktywistycznej i narzędziach multimedialnych. W związku z nimi szeroko pojęta dydaktyka powinna w sposób twórczy wykorzystywać powszechny dostęp do danych i technologii informacyjnej (Żylińska 2007, s. 7). Autorki, korzystając z tych narzędzi, wprowadziły również rozwiązania metodyczne proponowane przez podejście zadaniowe, komunikacyjne oraz projektowe. Stąd wiele ćwiczeń polega na dotarciu do różnych informacji za pośrednictwem internetu, przygotowaniu projektu i rozwiązaniu problemu osadzonego w polskich bądź koreańskich realiach. Działania te często wymagają pracy w grupach lub parach, a taka forma angażuje w pracę zespołową, wzmacnia kreatywność i stymuluje funkcje kognitywne (Żylińska 2007). Ta metoda pracy wydaje się szczególnie skuteczna na wyższych poziomach zaawansowania językowego, stąd częste jej zastosowanie w podręcznikach na poziomach B1 i B2.

- Projekt

Proszę podzielić się na grupy i zaplanować trzydniową wycieczkę z Warszawy do wybranego miejsca w Polsce. grupa I: wesoła i tania wycieczka, grupa II: wyjazd sportowy, grupa III: podróż historyczna, grupa IV: odpoczynek blisko przyrody. Następnie proszę przedstawić plan podróży przed koleżankami i kolegami. Potrzebne informacje można sprawdzić w internecie. Pytania pomocnicze na następnej stronie. (*Podręcznik standardowy. Polski B1*, s. 99)

- Co polscy przedsiębiorcy powinni zrobić, żeby odnieść sukces w Korei? Pracując w grupach, proszę opracować kampanię promocyjną na koreańskim rynku wybranego polskiego produktu. (*Podręcznik standardowy. Polski B2*, s. 56)

Na każdym poziomie zaawansowania wprowadzono ćwiczenia umożliwiające studentom wypowiedzanie się na tematy związane z bliskim im otoczeniem, jednocześnie zachęcając do porównań z realiami polskimi:

- Jakie okazje świętuje się w koreańskich rodzinach? Co wtedy robisz? (*Podręcznik standardowy. Polski A2*, s. 48)
- Proszę porozmawiać w grupie i napisać w punktach, o co jeszcze Hana powinna zapytać, zanim wprowadzi się do mieszkania w Warszawie. (*Podręcznik standardowy. Polski B2*, s. 47)
- Proszę porozmawiać w grupie o specyfice koreańskiego rynku mieszkaniowego. Co powinna o nim wiedzieć osoba z Polski, która chciałaby wynająć mieszkanie w Korei? (*Podręcznik standardowy. Polski B2*, s. 47)
- Proszę przeczytać artykuł o współpracy gospodarczej pomiędzy Koreą a Polską i wykonać zadania A i B. (*Podręcznik standardowy. Polski B2*, s. 49)

To, co obce, egzotyczne, definiowane jest zwykle w relacji z tym, co swoje, znane, a takie założenie jest podstawą kształcenia interkulturowego:

A zatem nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (przyjmowanie wzajemne – przez członków różnych grup) mają zapewnić powodzenie edukacji międzykulturowej.

(Lewowicki 2000, s. 31)<sup>14</sup>

Nauczanie polszczyzny w środowisku egzolingwalnym najczęściej odbywa się bez bezpośredniego kontaktu z rodowitymi użytkownikami języka docelowego, dlatego w przypadku edukacji polonistycznej w Korei nieodzowne okazuje się poświęcenie uwagi podobieństwom i różnicom. Pozwala to na złagodzenie ewentualnego szoku kulturowego studentów przybywających do Polski.

Koreańskie i polskie uwarunkowania kulturowe stały się impulsem do stworzenia stałej sekcji w podręcznikach dla poziomów A1, A2 i B1 zatytułowanej *Czy wiesz, że...* W tej części pojawiły się takie zagadnienia, jak np.: zdrobienia polskich imion, naturalne sposoby leczenia różnych dolegliwości, sposoby spędzania wolnego czasu przez Polaków i wiele innych. W podręcznikach na poziomie A1 i A2 konsekwentnie tłumaczono teksty z tej sekcji na język koreański. Dzięki temu zabiegowi studenci mogą samodzielnie dokonywać analizy porównawczej oryginału i przekładu, w sposób naturalny dostrzegają różnice we wzorcach gramatycznych, składniowych oraz na poziomie leksykalnym (Majkiewicz 2007, s. 261). Oto przykłady poruszanych zagadnień socjokulturowych:

- Czy wiesz, że Polacy obchodzą nie tylko urodziny, ale też imieniny? Urodziny to dzień, w którym ktoś się urodził. Imieniny to dzień związany z naszym imieniem, czyli dzień, w którym wspomina się świętego patrona. W polskim kalendarzu są podane imiona świętych na każdy dzień. Informacje o imieninach podawane są też w mediach i w autobusach czy tramwajach, dlatego każdy wie, kiedy ktoś ma imieniny.

Młodzi Polacy lubią obchodzić urodziny. Starsi Polacy wolą obchodzić imieniny.

Dlaczego? Na urodzinach liczymy lata (wiek), na imieninach tego nie robimy! 🤔

Imieniny w domu to przyjęcie głównie dla rodziny i najbliższych znajomych. Dla kolegów i koleżanek organizuje się imieniny w szkole lub w pracy.

Kiedy dostajemy zaproszenie na imieniny do domu, dobrze pamiętać o trzech rzeczach:

- ① przynosimy mały prezent, na przykład kwiaty lub czekoladki, przychodzimy punktualnie albo trochę po czasie – najlepiej nie później niż
- ② piętnaście minut (kwadrans) po czasie,
- ③ na imieninach Polacy często śpiewają „STO LAT!”, podobnie jak na urodzinach. Czy wiesz, jak brzmi piosenka *Sto lat?* (*Podręcznik standardowy. Polski A1*, s. 252)

<sup>14</sup> Więcej na temat kompetencji międzykulturowej w nauczaniu jppz zob.: Żydek-Bednarczuk 2012, Zarzycka 2002.

- Parapetówka/parapetowa (파라페투프카/파라페투바)는 새집 이사를 기념해서 손님들을 맞이하는 집들이를 뜻하는 일상 용어입니다. 폴란드인들은 이사 후에 세간이 완전히 갖추어 지지 않은 상태에서 이런 자리를 마련합니다. 그래서 새 집에는 소파나 탁자, 의자마저 없는 경우가 많기 때문에, 손님들은 창턱(parapet)에 걸터앉거나, 그 위에 먹을 것을 올려 두곤 하지요. 손님들을 초대할 때는 이메일이나 메신저에서 메시지를 보내는 등 편리한 방법을 이용합니다. 초대받은 사람들은 집들이에 갈 때 꼭 선물을 가져가는데, 보통 실용적인 물품(꽃병, 도마, 담요, 수건, 유리컵이나 잔 세트)을 준비하고, 집 주인은 술이나 간식 등, 간단한 먹거리를 대접합니다. *Parapetówka/parapetowa* (słowo potoczne) to spotkanie z okazji wprowadzenia się do nowego mieszkania lub domu. Polacy organizują takie spotkanie wtedy, kiedy mieszkanie nie jest jeszcze do końca wyposażone. W nowym mieszkaniu często nie ma kanapy, stołu ani krzeseł, więc goście mogą siedzieć na parapecie lub jedzenie może być na parapecie. Gości zaprasza się do domu w sposób nieformalny np. poprzez wysłanie maila lub wiadomości na komunikatorze. Na parapetówkę goście obowiązkowo przynoszą prezenty, które zwykle są praktyczne (wazon, deska do krojenia, koc, ręczniki, zestaw szklanek lub kieliszków), a gospodarze przygotowują poczęstunek, czyli alkohol i przekąski. (*Podręcznik standardowy. Polski A2*, s.88)

W przypadku uczenia grup jednorodnych kulturowo bez większych trudności można odnaleźć te same punkty odniesienia w kulturze rodzimej odbiorcy i języka docelowego, które będą podstawą dyskusji i wzajemnego poznania. W podręcznikach z poziomów A1 i A2 podtrzymywano konwencję tłumaczenia opisów na język koreański, w przypadku sekcji poświęconej kulturze na poziomie B1 nie ma już tłumaczenia, natomiast wprowadzono pytanie zachęcające do dokonywania porównania z macierzystą kulturą studenta. W podręczniku na poziomie B2 zrezygnowano z wyodrębnienia zagadnień kulturowych na rzecz wprowadzania zróżnicowanych autentycznych tekstów kultury (np. filmy, piosenki), które skłaniają do refleksji i odnajdywania ich koreańskich odpowiedników. Jednym z takich działań jest polecenie obejrzenia filmu *Bogowie* w jednostce poświęconej zdrowiu i medycynie:

- Proszę obejrzeć film biograficzny *Bogowie* w reżyserii Łukasza Palkowskiego. Jego główny bohater był postacią prawdziwą, dobrze znaną w Polsce. Następnie proszę odpowiedzieć na pytania. Kim był człowiek, który został głównym bohaterem filmu? Jakimi cechami się charakteryzował? Jakie trudności musiał pokonać główny bohater na drodze do celu? Dlaczego film nosi tytuł *Bogowie*? Proszę wybrać jeden z filmów lub seriali o tematyce medycznej (polski lub koreański) i przygotować recenzję (150–200 słów), która zachęci innych do jego obejrzenia. Tekst zostanie opublikowany na portalu „Co warto obejrzeć?”, który

jest prowadzony w języku polskim. Proszę uwzględnić podstawowe informacje o filmie (gdzie i kiedy toczy się akcja, kim są główni bohaterowie, do jakiego gatunku należy ten film) oraz informację, dlaczego warto go obejrzeć. (*Podręcznik standardowy. Polski B2*, s. 105)

Warto wspomnieć o jeszcze jednej, stałej w całej serii, części, czyli o ewaluacji. W każdym podręczniku uczący się mogą dokonać samodzielnej oceny, rozwiązując krótki test, celem sprawdzenia umiejętności nabytych w danej jednostce i przygotowania się do koreańskiego egzaminu z jppo. Koreański system edukacyjny nastawiony jest na zdobywanie certyfikatów poświadczających dane umiejętności. Jednym z ważnych egzaminów jest FLEX (Foreign Language Exam), do którego zdania po ukończeniu studiów zobowiązani są wszyscy studenci HUFs. Dokument ten będą przedstawiać swoim przyszłym koreańskim pracodawcom. Jest to poświadczenie ich kompetencji językowych na danym poziomie, jednakże nie jest ono równoznaczne z egzaminem certyfikатовym honorowanym za granicą. Dlatego, pomimo uzyskania certyfikatu na uczelni koreańskiej, studenci pragnący pracować lub studiować w Polsce ubiegają się o certyfikat z języka polskiego wydawany przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Tu warto przypomnieć postulat Zhao Ganga (2013, s. 228) w sprawie wprowadzenia zręcznego skrótu (na wzór choćby FLEX) określającego egzamin z jppo, gdyż skróty nazw egzaminów w systemie testowania np. języka angielskiego (IELTS, TOEIC) funkcjonują w międzynarodowej świadomości jako swego rodzaju symbole kompetencji językowych.

## 5. PODSUMOWANIE

Podstawowym celem omawianej serii podręczników do nauki języka polskiego było wykształcenie kompetencji komunikacyjnej u odbiorców koreańskojęzycznych na poziomie początkującym oraz udoskonalenie sprawności językowych na wyższych poziomach do B2 włącznie. Podręczniki realizują wszystkie funkcje właściwe opracowaniom do nauczania języków obcych, opisane szczegółowo w literaturze przedmiotu (por. Niesporek-Szamburska 2013); zatem funkcje: informacyjną (podają podstawowe informacje – logicznie i rzeczowo – z zakresu języka, kultury oraz realiów kulturowych), sterowniczą (w podręcznikach znalazło się wiele poleceń umożliwiających samodzielną pracę uczącego się, wspomagających nie tylko pamięciowe opanowanie materiału, lecz również oparte na działaniu, ćwiczenia ułatwiające zrozumienie i zapamiętanie poznawanych treści), kontrolno-oceniającą i motywacyjną (każda jednostka kończy się ewaluacją w postaci testu sprawdzającego wiedzę nabytą podczas danej lekcji).

Zaproponowane treści, zwłaszcza z zakresu socjologii kultury, nie są wolne od subiektywizmu tworzących podręczniki. Niektóre przykłady (norm społecznych, typowych zachowań lub tradycji) przedstawione w książkach mogą z czasem ulegać dezaktualizacji. Proces ten, co oczywiste, wynika z przeobrażeń zachodzących zarówno w polskim, jak i koreańskim społeczeństwie. Charakteryzuje on zresztą wszystkie podręczniki do nauki języków obcych, które uwzględniają tło kulturowe.

Realizacja [Modelu 4], opisanego w początkowej części artykułu, czyli tworzenie podręczników do nauki jppo przez mieszany zespół autorów, umożliwia uwzględnienie w zamieszczanych treściach podręcznikowych tych aspektów, które mogą sprawiać szczególną trudność odbiorcom koreańskojęzycznym, zarówno w odniesieniu do systemu języka, jak i paradygmatu kulturowego. Poznanie odmienności kulturowej studentów oraz cech genetycznych i typologicznych ich języka rodzimego pozwala pozyskać ich zaufanie i prowadzi do powodzenia naukowo-dydaktycznego (Lisowski 2007) stron zaangażowanych w proces dydaktyczny (autora podręcznika, nauczyciela oraz ucznia). To niebywale istotna perspektywa w sytuacji, w której planuje się stworzyć materiały dydaktyczne do nauki języka obcego. Takie przekonane towarzyszyło również autorkom serii podręczników do nauczania języka polskiego wśród studentów koreańskich.

## MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

Cheong Byung Kwon, 2008, *Pollandeuo hoehwa. Rozmówki polskie*, Seul.

Czój E., Hajduk-Gawron W., Michalunio M., 2020, *Podręcznik Standardowy. Polski. A2 Pollandeuo A2 Pyojungyojae*, Seul.

Czój E., Hajduk-Gawron W., Michalunio M., 2021, *Podręcznik Standardowy. Polski. B1 Pollandeuo B1 Pyojungyojae*, Seul. Link do pobrania podręcznika: [http://cfl.ac.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?nttNo=1545&pageIndex=4&menuId=M-NU\\_000000000000179&bbsId=BBSMSTR\\_000000000642](http://cfl.ac.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?nttNo=1545&pageIndex=4&menuId=M-NU_000000000000179&bbsId=BBSMSTR_000000000642) [19.03.2024].

Czój E., Hajduk-Gawron W., Smereczniak M., Michalunio M., Motylińska E., 2022, *Podręcznik Standardowy. Polski B2 Pollandeuo B2 Pyojungyojae*, Seul. Link do pobrania podręcznika: [http://cfl.ac.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?nttNo=1613&pageIndex=1&menuId=MNU\\_000000000000179&bbsId=BBSMSTR\\_000000000642](http://cfl.ac.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?nttNo=1613&pageIndex=1&menuId=MNU_000000000000179&bbsId=BBSMSTR_000000000642) [19.03.2024].

Czój E., Szalkowska-Kim E., Szamborska A., 2019, *Podręcznik Standardowy. Polski. Pollandeuo A1 Pyojungyojae*, Seul.

Kim Areum 2020a, *Han beone kkeut! OPI Pollandeuo. Raz a dobrze! OPI język polski*, Seul.

Kim Areum, 2020b, *Haeksimpaeteon pollandeuo. Polski – kluczowe schematy*, Incheon.

Kim Areum, b.d.w., *The Step 2 The pareun pollandeuo Step 2. Poprawny język polski. Krok 2*, [online] [https://www.eckonline.kr/eckonline/course\\_detail.php?uid=530](https://www.eckonline.kr/eckonline/course_detail.php?uid=530) [19.03.2024].

- Kim Areum, Robaczyński P., 2016/2018, *The Step 1 The pareun pollandeueo Step 1. Poprawny język polski. Krok 1*, Seul.
- Kim Ikseong, 2002, *Pollandeueo cheotgeoreum. Polski – pierwsze kroki*, Seul.
- Kim Ji Young, 2011, *Gukgadaepyo pollandeueo wanjeon cheotgeoreum. I ty możesz się stać reprezentantem języka polskiego*, Seul.
- Kim Ji Young, 2020, *Pollandeo chogeubmunbeob joensuebmunjae. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla początkujących*, Seul.
- Kim Ji Young, 2021a, *Harue jjogaenda pollandeueo. Alpabeseseo insapyohyeonkkaji. Polski – chwytaj w lot. Od alfabetu po powitania*, Seul.
- Kim Ji Young, 2021b, *Pollandeo gicho silyong jakmun. Praktyczne ćwiczenie pisania w języku polskim dla początkujących*, Seul.
- Kim Ji Young, 2022, *Nuguna alpaben pollandeueo geurimchaek. Komiksowy alfabet polski dla każdego*, Seul.
- Kim Ji Young, Koh Seung Hui, 2013/2016/2020, *Pollandeueo munbeop. Gramatyka języka polskiego*, Seul.
- Kim Jong Suck, 2001, *Yeohaengpilsu pollandeueo hoehwa. Rozmówki polskie niezbędne w podróży*, Seul.
- Koh Seung Hui, Lee Ok Jin, 2021, *Pollandeo A2 dangye munbeob work book. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego na poziomie A2*, Seul.
- Kowalewska M., Kowalewski J., 2008 i 2010, *Co nas łączy... Materiały do nauczania języka polskiego na Wschodzie i studentów ze Wschodu*, cz. 1–2, Kraków.
- Morcinek-Abramczyk B., 2018, *Polski jest prosty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych*, Katowice.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków.
- Serafin B., Achtelik A., 2013, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, t. 1–2, Katowice.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski. Krok po kroku 1*, Kraków.

## BIBLIOGRAFIA

- Cheong Byung Kwon, 2006, *Stan i perspektywy filologii polskiej w Korei Południowej*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. 8, s. 295–311.
- Cheong Byung Kwon, 2010, *Polonistyka koreańska wczoraj i dziś*, „Postscriptum. Studia Polonistyczne”, nr 2 (6), s. 15–24.
- Cheong Byung Kwon, Kim Jong Suck, Choi Sung Eun (Eстера Czój), Kim Yong Deog, Kim Ji Young, Lee Ok Jin, Lee Ji Wone, Koh Seung Hui, 2013, *Education and Research on Polish Studies in Korea*, „The New Educational Review”, vol. 32, no. 2, p. 19–34.



- Czój E., 2018, *Ustawa w sprawie wspierania edukacji rzadkich języków obcych – szansa na wypromowanie języka polskiego w Republice Korei*, w: Yongdeog Kim (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Seul, s. 109–120.
- Dąbrowska A., 2019/2020, *Historia nauczania Niemców języka polskiego jako obcego*, „Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte“, nr specjalny, s. 59–70.
- Gang Z., 2013, *O różnicy między chińską a polską polityką językową*, w: E. Czój (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Seul, s. 225–229.
- Kim Reesul, 2021, *Edukacja polonistyczna w Korei Południowej*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Ewy Nowak, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Kotlarska I., 2022, *Sociocultural, Political and Educational Aspects of Teaching English in Polish Schools in the Interwar Period (1918–1939)*, in: S. Doff, R. Smith (eds), *Policies and Practice in Language Learning and Teaching: 20<sup>th</sup> century Historical Perspectives*, Amsterdam, s. 263–288. <https://doi.org/10.1515/9789048552405-012>
- Lewowicki T., 2000, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice, s. 21–35.
- Lisowski T., 2006, *Specyfika nauczania języka polskiego na Dalekim Wschodzie. Polonistyka w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu*, „Postscriptum”, nr 2 (52), s. 127–136.
- Lisowski T., 2007, *Lingwistyczne i kulturowe uwarunkowania nauczania języka polskiego w Departamencie Polskim Hankuk University of Foreign Studies w Seulu*, w: Cheong Byung Kwon (red.), *Studia polonistyczne w Azji*, Yongin, s. 117–128.
- Lisowski T., 2010, *O przekraczaniu granic. Koreańczycy uczący się języka polskiego. Pismo*, w: J. Ignatowicz-Skowrońska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Materiały konferencji naukowej „Dydaktyka języka polskiego jako obcego wobec zjawisk współczesnej kultury”*. Szczecin, 17 listopada 2009 r., Szczecin, s. 37–45.
- Mackiewicz M., 2021, *Współpraca gospodarcza Polski z Republiką Korei – wymiana handlowa i bezpośrednio inwestycje zagraniczne*, w: A.M. Kowalski, M.A. Weresa (red.), *Polska. Raport o konkurencyjności 2021. Bilateralna współpraca gospodarcza a przewagi konkurencyjne*, Warszawa, s. 269–284.
- Majkiewicz A., 2007, *Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce*, w: J. Tambor i A. Achtelik (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, t. 1., Katowice, s. 254–263.
- MRDHiWM – Ministerstwo Rozwoju, Departament Handlu i Współpracy Międzynarodowej, 2020, *Republika Korei. Informacja o stosunkach gospodarczych z Polską*, styczeń 2020, [online] <https://www.gov.pl/attachment/4a64747c-65b5-4a39-83cc-d16044fd5f5f> [05.10.2022].
- Niesporek-Szamburska B., 2013, *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: J. Tambor, A. Achtelik (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3., Katowice, s. 185–199.
- Podhajecka M., 2013, *“English Self-Taught”: Self-Study Guides for Polish Learners of English (1860–1945)*, w: E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czaplak (red.), *Language in Cognition and Affect*, Heidelberg, s. 315–343.

- 
- Rabiej A., 2016, *Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/drugiego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 55–75.
- Szalkowska-Kim E., 2018, *O motywacji w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego w koreańskich warunkach akademickich*, w: Yongdeog Kim (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Seul, s. 319–334.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Acta Univesritatis Lodziensis”, nr 12, s. 11–41.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 19–30.
- Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa.



*Maria Magdalena Nowakowska*<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0001-9574-3357>

## Z EKOLOGIĄ NA TY W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA PÓLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Streszczenie:** Artykuł stara się odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu zagadnienia ekologiczne zostały uwzględnione w wybranych podręcznikach ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego na poziomach A1–B2. Pod tym kątem dokonano przeglądu owych podręczników, wydanych zarówno przed wprowadzeniem systemu certyfikacji jppo, jak i po nim, oraz omówiono sposoby ewentualnego prezentowania w nich tematów z szeroko rozumianej ekologii. Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, iż tematyka ekologiczna jest szerzej podejmowana w badanych materiałach dydaktycznych dopiero po 2003 roku, czyli po wprowadzaniu jej do *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, opracowanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu właśnie w roku 2003. Zwykle poświęca się jej całe oddzielne lekcje, dając możliwość wyboru stanowiska wobec działań proekologicznych. Warto podkreślić, że coraz częściej stosunek do tych działań bywa z góry narzucany.

**Słowa kluczowe:** ekologia, podręczniki do nauczania jppo, język polski jako obcy, eko(glotto)dydaktyka, glottodydaktyka

### ECOLOGICAL ISSUES IN SELECTED TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** The article attempts to shed light on the extent to which ecological issues have been incorporated into selected general textbooks for learning Polish as a foreign language at levels A1–B2. In this regard, a review of these textbooks, published both before and after the

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

introduction of the Polish as a foreign language certification system, is conducted, and the potential ways in which ecological topics, in the broad sense of the term, may be presented in them are discussed. The analysis carried out suggests that ecological topics are more broadly discussed in the teaching materials studied after 2003, which coincides with the introduction of the *Examination Requirements Standards*, developed by the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language and issued by the Ministry of National Education and Sport in 2003. It appears that whole separate lessons are devoted to this topic, which provides an opportunity to choose a stance towards pro-environmental activities. It is also worth noting that there is a growing tendency for attitudes towards these activities to be imposed from above.

**Keywords:** ecology, jpjo textbooks, Polish as a foreign language, eco(glotto)didactics, glottodidactics, didactics of Polish as a foreign language

## 1. WPROWADZENIE

Początki ekologii sięgają czasów starożytnych; pierwsze znane opisy zależności między organizmami żywymi i otaczającym je środowiskiem pochodzą z dzieł greckiego uczonego i filozofa Teofrasta z Eresos z IV w. p.n.e. Ale sam termin „ekologia” wprowadził dopiero w 1866 roku niemiecki biolog i ewolucjonista Ernst Haeckel, by określić badania nad zwierzętami i ich relacjami z otaczającym światem nieorganicznym i organicznym. Dziś to nauka interdyscyplinarna, co do przedmiotu której trwa spór pomiędzy naukowcami. Jedni bowiem uważają, że przedmiotem ekologii powinny być relacje między rzeczywistością biotyczną (organizmy żywe) a abiotyczną (nieożywiona część ekosystemu), inni natomiast rozszerzają jej zakres na tak zwany wymiar aplikacyjny (tzw. ekologia stosowana). W konsekwencji dla jednych jest to nauka biologiczna, dla innych geograficzna, a jeszcze inni poszerzają ją o problematykę ochrony środowiska (ekologizm).

Z powodu tak różnorodnych podejść i poglądów można spotkać różne definicje ekologii. Niniejszy artykuł nie dotyczy jednak ekologii jako takiej, ale jej obecności w procesie nauczania jpjo, a zatem wspomnianych definicji nie szukano ani w pracach z zakresu biologii, ani geografii. Termin *ekologia* używany bywa bowiem na co dzień w szerokim, czasami nieprecyzyjnym kontekście znaczeniowym i jest odnoszony nie do ekologii jako nauki, ale do sozologii, czyli nauki o ochronie środowiska lub do samej ochrony środowiska, niekiedy do ekozofii (filozofia ekologiczna), a czasami do działalności społecznej czy artystycznej<sup>2</sup>. W związku z tym odpowiedzi na pytanie, czym jest „ekologia”, szukano w internetowym *Wielkim słowniku języka polskiego*, który rozróżnia dwa znaczenia tego leksemu. Pierwsze to „dziedzina biologii badająca związek

<sup>2</sup> Wikipedia, hasło: *ekologia* [dostęp: 16.04.2023].

między życiem ludzi, zwierząt i roślin a ich środowiskiem” i drugie: „działania propagujące ochronę środowiska oraz styl życia zgodny z naturą”<sup>3</sup>. Podobnie ekologię definiuje internetowy *Słownik języka polskiego PWN*: „dziedzina biologii badająca organizmy w ich środowiskach” i „działania propagujące ochronę środowiska”<sup>4</sup>. Niniejszy artykuł dotyczy ekologii w znaczeniu drugim, czyli działania propagującego ochronę środowiska i stylu życia zgodnego z naturą, w wybranych podręcznikach do nauki jpjo, a przedmiotem uwagi jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu wybrane podręczniki do nauki jpjo uwzględniają tematykę ekologiczną i jak ją prezentują.

Problematyka ekologiczna w nauczaniu jpjo dopiero od niedawna zaczęła wzbudzać zainteresowanie badaczy. Nieliczne publikacje na ten temat pochodzą z „Postscriptum Polonistycznego” z roku 2021, nr 2(28)<sup>5</sup> i są efektem projektu, przygotowywanego pod kierownictwem Wioletty Hajduk-Gawron, która też jest autorką zamieszczonego w tymże piśmie artykułu *Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych* (Hajduk-Gawron 2021). Z kolei Gabriela Olchowa zajęła się opracowaniem pod kątem zagrożeń klimatycznych podręczników na poziomie A1–A2 z serii *Hurra!!! Po polsku i Polski krok po kroku* (Olchowa 2021).

## 2. EKOLOGIA W STANDARDACH WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH I PROGRAMACH NAUCZANIA JPJO

Tematyka związana z ekologią została wzięta pod uwagę w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, opracowanych przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w roku 2003. Ponieważ wyróżnione w nich poziomy to: podstawowy, średni i zaawansowany, konieczne było szczegółowsze opracowanie tematyki – odpowiednie dla wszystkich poziomów, czyli od A1 do C2 – które zostało opublikowane w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z 26 lutego 2016 r. (Rozporządzenie... 2016)*. Wcześniej podobne zróżnicowanie tematyczne zostało zaprezentowane w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* przygotowanych przez zespół pod

<sup>3</sup> <https://wsjp.pl/haslo/podglad/6978/ekologia> [dostęp: 16.04.2023].

<sup>4</sup> <https://sjp.pwn.pl/szukaj/ekologia.html> [dostęp: 16.04.2023].

<sup>5</sup> W czasie przygotowywania artykułu do druku ukazał się kolejny numer „Postscriptum Polonistycznego” (2023, 1 (31)), poświęcony głównie eko(glotto)dydaktyce w czasach antropocentryzmu.

redakcją Iwony Janowskiej w roku 2011 w oparciu o dotychczasowe publikacje programów, prac nawiązujących do certyfikacji znajomości jpjo (*Standardy wymogów...*), pozycji z zakresu glottodydaktyki (*Programy...* 2011, s. 11).

W obu publikacjach brak oddzielnego tematu w postaci ekologii – jest natomiast temat środowiska naturalnego. I tak w *Programach* na poziomie A1 wyróżnione zostały pory roku wraz z pogodą oraz podstawowe nazwy roślin i zwierząt (*Programy*, s. 18), natomiast w *Rozporządzeniu* są tylko pogoda i pory roku. Dla poziomu A2 w punkcie tematycznym „środowisko naturalne” w *Programach* znalazły się: klimat, pory roku, pogoda, krajobrazy, podstawowe nazwy zwierząt i roślin (s. 46), zaś w *Rozporządzeniu* ministerialnym: podstawowe nazwy roślin, podstawowe nazwy zwierząt, elementy krajobrazu, pogoda, pory roku. Na poziomie B1 tematyka środowiska naturalnego powinna dotyczyć wg *Programów*: klimatu, pór roku, pogody, krajobrazów, świata roślin i zwierząt, ochrony przyrody (s. 77), *Rozporządzenie* zaś w tym samym zakresie wyróżnia: rośliny, zwierzęta, elementy krajobrazu, pogodę, pory roku, ochronę przyrody, ekologię, klimat. Tematyka środowiska naturalnego na poziomie B2 wg *Programów* obejmuje: klimat, pory roku, pogodę; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochronę przyrody; problemy ekologiczne (s. 112), natomiast wg *Rozporządzenia* są to: rośliny; zwierzęta domowe i dzikie; elementy krajobrazu; pogoda, pory roku, klimat; problemy ekologiczne. Na poziomie C1 *Programy* w obowiązującym zakresie tematycznym wymieniają: klimat, pory roku, pogodę; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochronę przyrody; problemy ekologiczne; kłęski żywnościowe (s. 147). Z kolei *Rozporządzenie* wyszczególnia: rośliny; zwierzęta domowe, dzikie; elementy krajobrazu; pogodę, pory roku, klimat; kłęski żywnościowe; zagadnienia i problemy ekologiczne. Na ostatnim poziomie C2 w *Programach* tematyka związana ze środowiskiem naturalnym obejmuje: klimat, pory roku, pogodę; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochronę przyrody; problemy ekologiczne; kłęski żywnościowe, a zatem powiela tematy wyszczególnione na poziomie C1. W *Rozporządzeniu* na tym poziomie i w tym samym zakresie tematycznym wymieniono: rośliny; zwierzęta domowe i dzikie; elementy krajobrazu; pogodę, pory roku, klimat; kłęski żywnościowe; zagadnienia i problemy ekologiczne (np. rabunkowa gospodarka lasami, zagrożone gatunki roślin i zwierząt).

Tabela 1. Porównanie tematyki z zakresu środowiska naturalnego

Poziom	<i>Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 (Janowska 2011)</i>	<i>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Rozporządzenie 2016)</i>
A1	1. pory roku, pogoda, 2. podstawowe nazwy roślin i zwierząt.	1. pogoda, 2. pory roku.

A2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. klimat, pory roku, pogoda,</li> <li>2. krajobrazy, podstawowe nazwy zwierząt i roślin.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. podstawowe nazwy roślin,</li> <li>2. podstawowe nazwy zwierząt domowych,</li> <li>3. elementy krajobrazu,</li> <li>4. pogoda,</li> <li>5. pory roku.</li> </ol>
B1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. klimat, pory roku, pogoda,</li> <li>2. krajobrazy,</li> <li>3. świat roślin i zwierząt,</li> <li>4. ochrona przyrody.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rośliny,</li> <li>2. zwierzęta domowe,</li> <li>3. elementy krajobrazu,</li> <li>4. pogoda,</li> <li>5. pory roku,</li> <li>6. klimat.</li> </ol>
B2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. klimat, pory roku, pogoda,</li> <li>2. krajobrazy,</li> <li>3. świat roślin i zwierząt,</li> <li>4. ochrona przyrody,</li> <li>5. problemy ekologiczne.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rośliny,</li> <li>2. zwierzęta domowe i dzikie,</li> <li>3. elementy krajobrazu,</li> <li>4. pogoda, pory roku, klimat,</li> <li>5. problemy ekologiczne.</li> </ol>
C1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. klimat, pory roku, pogoda,</li> <li>2. krajobrazy,</li> <li>3. świat roślin i zwierząt,</li> <li>4. ochrona przyrody,</li> <li>5. problemy ekologiczne,</li> <li>6. kłęski żywiołowe.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rośliny,</li> <li>2. zwierzęta domowe, dzikie,</li> <li>3. elementy krajobrazu,</li> <li>4. pogoda, pory roku, klimat,</li> <li>5. kłęski żywiołowe,</li> <li>6. zagadnienia i problemy ekologiczne.</li> </ol>
C2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. klimat, pory roku, pogoda,</li> <li>2. krajobrazy,</li> <li>3. świat roślin i zwierząt,</li> <li>4. ochrona przyrody,</li> <li>5. problemy ekologiczne,</li> <li>6. kłęski żywiołowe.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rośliny,</li> <li>2. zwierzęta domowe i dzikie,</li> <li>3. elementy krajobrazu,</li> <li>4. pogoda, pory roku, klimat,</li> <li>5. kłęski żywiołowe,</li> <li>6. zagadnienia i problemy ekologiczne (np. rabunkowa gospodarka lasami, zagrożone gatunki roślin i zwierząt).</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne

Tematyka ekologii może być oczywiście poruszana na zajęciach z jpjo także w ramach omawiania innych zagadnień programowych, np. przy okazji sportu, mieszkania, czasu wolnego itp.

Przyjrzyjmy się zatem, jak tematy związane z ekologią są prezentowane w wybranych podręcznikach do nauki jpjo, pochodzących z różnych okresów i przeznaczonych dla odbiorców o różnych poziomach biegłości językowej.

Przeglądając starsze podręczniki ogólne na poziomie progowym (czyli wg standardów europejskich A1, A2, B1), np. Władysława Miodunki *Cześć, jak się*



*masz* (wydawany od roku 1993, po wprowadzeniu certyfikacji jppo podzielony na dwie części *Spotkajmy się w Polsce* dla poziomu A1 i *Spotkajmy się w Europie* dla A2), zauważyć można brak tematyki ekologicznej. W lekcji 7., w ramach części *Warto zapamiętać te słowa!* w zupełnym oderwaniu od reszty znalazła się tylko niewielka tablica z rysunkami, przedstawiająca różne pory roku i związaną z nimi pogodę, natomiast w lekcji 13. – niespodziewanie – podobna tablica prezentuje rysunki przedstawiające i nazywające wybrane rośliny oraz zwierzęta.

Tematyka środowiska naturalnego jest też pomijana w podręczniku na poziomie progowym (A1, A2, B1) Marty Pančíkovej i Wiesława T. Stefańczyka *Po tamtej stronie Tatr* – pierwsze wydanie pochodzi z roku 1998, drugie (trochę poprawione) z roku 2003.

Brak zainteresowania tematyką ochrony środowiska widać w podręczniku Ewy Lipińskiej i Elżbiety G. Dąbskiej *Kiedyś wrócisz tu*, wydanym po raz pierwszy w roku 1997. Ten podręcznik, podobnie jak praca Miodunki, został później podzielony na dwie części: *I Gdzie nadwiślański brzeg* (B2) i *II By szukać swoich dróg i gwiazd* (C1), w których niektóre teksty zostały uaktualnione, inne pominięte. Z interesujących nas zagadnień tylko w ostatniej, 15. lekcji wydania całościowego, a 8. lekcji II części wydania dwutomowego, poruszona została tematyka zwierząt i stosunku ludzi do nich. W wydaniu pierwszym opublikowano m.in. teksty o zabijaniu zwierząt w okresie ochronnym i o zabitych łabędziach, o które wcześniej dbali krakowianie, co w wydaniu dwutomowym zostało zastąpione innymi – już o zupełnie innym charakterze (np. tekst o róży). W obu wydaniach zostały zaprezentowane natomiast teksty: odwołujący się do słów Krystyny Sienkiewicz, wielkiej aktorki i miłośniczki zwierząt, iż *należy dbać o to, co się oswoiło, gdyż zwierzęta mają prawo do obrony* (Dąbska, Lipińska 1997, s. 292; Dąbska, Lipińska 2017, s. 237), oraz tekst główny *Bracia mniejsi* autorstwa Jerzego Waldorffa (Dąbska, Lipińska 1997, s. 294; Dąbska, Lipińska 2017, s. 247), prezentujący psa jako przyjaciela, członka rodziny, kogoś wyjątkowego.

W innym podręczniku Lipińskiej, tym razem dla stopnia progowego (B1), zatytułowanym *Z polskim na ty* z roku 2004 znalazły się tylko materiały o pogodzie (Lipińska 2004, s. 219) i porach roku (Lipińska 2004, s. 225); brak w nim jakichkolwiek wzmianek na temat ochrony środowiska czy zwierząt.

Godny uwagi z punktu widzenia ekologii jest wydany w roku 2001, czyli jeszcze przed wprowadzeniem systemu certyfikacji i związanymi z nim wymogami, podręcznik *Oto polska mowa* Piotra Lewińskiego, przeznaczony dla odbiorców średniozaawansowanych. Pojawia się tam rozdział zatytułowany *Zwierzęta* (Lewiński 2001, s. 159–170), a w nim jako materiał mający stanowić inspirację do mówienia jest prezentowany tekst o małpach człekokształtnych w badaniach medycznych (jednoznacznie uznający opisywane szympansy za ofiary). Tu znajduje się też propozycja rozmowy z koleżankami i kolegami na

temat zwierząt w cyrku, instytucji zoo, hodowli zwierząt z przeznaczeniem np. na futra, polowania oraz kłusownictwa. Kolejne ćwiczenie dotyczy opracowania materiału, mającego na celu podjęcie decyzji o ochronie wybranych zagrożonych gatunków, równoznacznej z decyzją o wyginięciu innych. Kolejna lekcja, nosząca tytuł *Środowisko naturalne* (Lewiński 2001, s. 171–178), przynosi zadania związane z rozumieniem tekstu, mówieniem – wszystkie tematycznie związane z ochroną środowiska naturalnego, np. wycince lasów tropikalnych, dziurze ozonowej, awarii elektrowni atomowych itp. – a na końcu psychotest na temat *Czy jesteś uświadomiony ekologicznie?*, w którym pytania dotyczą np. segregacji śmieci, pakowania zakupów itp.

Podręcznikami do nauczania jpjo o charakterze ogólnym są też te, które wchodzi w skład popularnych serii *Hurra!!! Po polsku* Wydawnictwa Prolog i *Polski, krok po kroku* Wydawnictwa Glossa. *Hurra!!! Po polsku* to pierwsza na rynku seria podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, przygotowująca od podstaw do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1, wydana przez Wydawnictwo Prolog. Dwie pierwsze części tych podręczników miały swoje pierwsze wydanie w roku 2002, potem było kilka kolejnych, a w roku 2020 wydano ich nową edycję, w której treści zostały zaktualizowane i rozbudowane. Do podręczników dołączono filmy do każdej lekcji i aplikację na telefon, mającą ułatwić uczenie się języka oraz korzystanie z owych publikacji. Seria powstała w ramach projektu UE Lingua 2 w programie Socrates w oparciu o *Europejski System Kształcenia Językowego* i standardy wymagań egzaminacyjnych. W związku z tym należało się spodziewać, że zgodnie z tym systemem są w niej zamieszczone treści dotyczące ekologii i ochrony środowiska. W *Hurra!!! Po Polsku 1* Anety Szymkiewicz i Małgorzaty Małolepszej (2002) tematyka związana ze środowiskiem naturalnym została poruszona przy okazji lekcji 15. *Wszystko mnie boli* (Szymkiewicz, Małolepsza 2020, s. 122–129), w której zostały zaprezentowane podstawowe informacje o pogodzie i porach roku, a fragment jednego z tekstów, który trzeba dopasować do obrazków, brzmi: *W tym roku lato jest gorące. Kto wie, może to rezultat dziury ozonowej?* Tylko tyle i aż tyle. W *Hurra!!! Po polsku 2* Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej, w podręczniku studenta, interesujące nas treści znajdują się w lekcji 7. zatytułowanej *Wieś i przyroda* (Burkat, Jasińska 2002, s. 52–61). Zamieszczony w niej materiał pozwala studentowi nabyć umiejętności opowiadania o środowisku naturalnym i opisywania życia na wsi (*Na wsi zdrowiej*), a także argumentowania, dlaczego życie w mieście jest niezdrowe (*Życie w mieście to koszmar*). W zamieszczonym tekście mowa jest o zanieczyszczeniu środowiska naturalnego, o czym alarmują lekarze, którzy stwierdzają, że coraz więcej dzieci i dorosłych cierpi na alergie, choroby serca i dróg oddechowych. Jest też polecenie skonstruowania wypowiedzi na temat: *Czy ochrona środowiska naturalnego to dla Pana/Pani ważny problem? Proszę przekonać*

*kolegę/koleżankę, że warto lub nie warto: żyć ekologicznie, segregować śmieci, działać w organizacjach ekologicznych, być wegetarianinem, mieszkać na wsi.* W trzeciej części serii *W Hurra!!! Po polsku 3* (Burkat i in. 2002), przeznaczonej dla poziomu B1, autorstwa Burkat, Jasińskiej, Małolepszej i Szymkiewicz, znajduje się lekcja 14. (s. 118–125), całkowicie poświęcona środowisku naturalnemu, zatytułowana *W zgodzie z naturą*, na podstawie której prezentowane są sposoby wyrażania po polsku aprobaty lub dezaprobaty oraz protestu. W lekcji tej wszystkie sprawności są ćwiczone za pomocą tekstów i zadań dotyczących zagadnień ekologicznych.

Seria materiałów *Polski, krok po kroku* również stanowi kompleksową pomoc dydaktyczną zarówno dla uczących się języka polskiego, jak i ich nauczycieli. Została wydana przez Wydawnictwo Glossa, które – podobnie jak Prolog – prowadzi w Krakowie szkołę językową, ale specjalizującą się w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W pozycji *Polski, krok po kroku I* Iwony Stempek, Anny Stelmach, Sylwii Dawidek i Anety Szymkiewicz (Stempek i in. 2012) odniesień do ekologii brak, ale już druga część zawiera lekcję 18. *Królestwo zwierząt* (Stempek, Stelmach 2012, s. 120–125), w której wprowadza się nazwy zwierząt zarówno domowych, jak i dzikich, zaś lekcja 19. *Zielono mi* (Stempek, Stelmach 2012, s. 125–131) jest całkowicie poświęcona tematyce ekologicznej. Warto podkreślić, że mowa w niej zarówno o zagrożeniach globalnych – emisji dwutlenku węgla, globalnym ociepleniu, odnawialnych źródłach energii, jak i o codziennych działaniach proekologicznych – segregacji śmieci.

Analizie został też poddany podręcznik Agnieszki Madei i Barbary Morcinek *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek 2007) dla średniozaawansowanych. I tu cała jedna lekcja, zatytułowana *Świat wokół nas* (Madeja, Morcinek 2007, s. 88–92), dotyczy środowiska naturalnego i jego zagrożeń. Ponieważ podręcznik jest tak skonstruowany, iż każda jednostka lekcyjna zbudowana jest z części odpowiadających poszczególnym sprawnościom – mówienie, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, gramatyka, pisanie – wszystkie one dotyczą ekologii.

Problematyka ekologiczna jest bardzo dobrze zaprezentowana w podręczniku *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, klasa VIII*, autorstwa Kamili Kwiatkowskiej, Magdaleny Rumińskiej i Marii Maćkiewicz (Kwiatkowska i in. 2020). Nie ogranicza się w nim bowiem tylko do opisu pór roku i pogody, którym to autorki poświęciły całą odrębną lekcję 6., zatytułowaną *Zimno, zimniej... zima* (Kwiatkowska i in. 2020, s. 71–85), ale pokazuje też dobre strony życia wiejskiego – lekcja 5. *Na wsi* (Kwiatkowska i in. 2020, s. 58–70). Warto podkreślić, że wspomnianych tematów dotyczą prawie wszystkie zawarte w poszczególnych lekcjach ćwiczenia – zarówno leksykalne, jak i gramatyczne, doskonalące rozumienie tekstów pisanych i słuchanych, jak i ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia.

Podobnie jest z lekcją 10. *Dostałem psa* (Kwiatkowska i in. 2020, s. 123–134), w której głównym tematem tekstów i różnego rodzaju ćwiczeń są zwierzęta, nie tylko domowe. W lekcji tej ponadto podkreśla się, że zwierząt nie wolno porzucać, i zwraca uwagę na los tych schroniskowych, które warto adoptować. Najważniejsza jednak z punktu widzenia ekologii jest lekcja 7., zatytułowana *Czy jesteś eko?* (Kwiatkowska i in. 2020, s. 86–100), stanowiąca kwintesencję zagadnień ekologicznych – mowa w niej nie tylko o potrzebie segregacji śmieci, ale i o innych drobnych działaniach na rzecz naszej wspólnej planety, np. wyłączaniu światła, zabieraniu na zakupy własnych toreb, oszczędzaniu wody, zbieraniu makulatury itp. – a przy okazji pokazuje użycie form gramatycznych, np. trybu rozkazującego.

### 3. PODSUMOWANIE

Z powyższego przeglądu wynika, że zagadnienia ekologiczne nie były tematem szczególnego zainteresowania autorów starszych polskich podręczników do nauczania jpjo. Zmieniło się to w związku z zagrożeniami klimatycznymi, o których coraz głośniej w ostatnich czasach, w wyniku czego zapewne po wprowadzeniu systemu certyfikacyjnego ekologia i jej problematyka zostały uwzględnione w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*. Treści związane ze środowiskiem naturalnym są dzięki obowiązującym na poszczególnych poziomach nauczania blokom tematycznym wprowadzane na poziomach A1 i A2, natomiast zagadnienia ekologii, rozumianej jako ochrona środowiska i styl życia zgodny z naturą, pojawiają się na poziomie B1. W podręcznikach wydanych po roku 2003 tej tematyce poświęca się zwykle całe oddzielne lekcje. W większości podręczników daje się też możliwość wyboru stanowiska wobec działań proekologicznych, tylko w podręcznikach *Polski, krok po kroku* oraz *Język polski bez granic* stosunek do tych działań jest z góry narzucony. I chyba tak powinno być, bowiem w dzisiejszych czasach, w sytuacji zagrożenia całej planety, nie ma czasu na dyskusje, czy jest się za, czy przeciw takowym działaniom.


Problematyka ochrony środowiska dotyka nas codziennie, zatem warto jej poświęcić czas także na lekcjach jpjo, wykorzystując nie tylko lekcje podręcznikowe, ale także przygotowując aktualne materiały własne na ten temat. Chcąc chronić nasz wspólny dom, czyli naszą planetę, należy propagować postawy proekologiczne, co można robić nie tylko poprzez przeprowadzanie specjalnych lekcji, ale także przy wielu innych okazjach, np. przy omawianiu codziennych czynności, jedzenia, zakupów itp.

## BIBLIOGRAFIA

- Burkat A., Jasińska A., 2002, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- Dixon A., Jasińska A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- Hajduk-Gawron W., 2021, *Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych*, w: R. Cudak, J. Tambor i in. (red.), „Postscriptum Polonistyczne”, 2 (28), s. 1–24. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2021.28.04](https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.04)
- Janowska I., Lipińska E., Rabej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kwiatkowska K., Rumińska M., Maćkiewicz M., 2020, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, klasa VIII*, Lublin.
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 1997, *Kiedyś wrócisz tu*, Kraków.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2017, *Kiedyś wrócisz tu, cz. I: Gdzie nadwiślański brzeg*, Kraków.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2017, *Kiedyś wrócisz tu, cz. II: By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2002, *Hurra!!! Po polsku 1*, Wydawnictwo Prolog.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 1*, Wydawnictwo Prolog.
- Miodunka W., 1993, *Cześć, jak się masz?*, Kraków.
- Miodunka W., 2006, *Cześć, jak się masz? Spotkajmy się w Polsce*, Kraków.
- Miodunka W., 2006, *Cześć, jak się masz? Spotkajmy się w Europie*, Kraków.
- Olchowa G., 2021, *Edukacja klimatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A2*, w: R. Cudak, J. Tambor i in. (red.), „Postscriptum Polonistyczne”, 2 (28), s. 1–12. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2021.28.03](https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.03)
- Pančíková M., Stefańczyk W., 2003, *Po drugiej stronie Tatr*, Kraków.
- Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2003, MENiS.
- „Postscriptum Polonistyczne”, 2023, nr 1 (31).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, 2016, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405.rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszezo-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html>, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2016000405/O/D20160405.pdf> [16.04.2023].
- Słownik języka polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl> [16.04.2023].
- Stempek I., Stelmach A., 2013, *Polski, krok po kroku 2*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2012, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.
- Wielki słownik języka polskiego, <http://wsjp.pl/> [16.04.2023].
- Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Ekologia>, hasło: *ekologia* [16.04.2023].

# JĘZYKI SPECJALISTYCZNE A PRZEMIANY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

*Kamila Kubacka*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0011-4270>

## **CZY TO PANIĄ/PANA BOLI? – NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO MEDYCZNEGO STUDENTÓW NA POZIOMACH A1–A2**

**Streszczenie:** Artykuł porusza kwestie definiowania specjalistycznego języka medycznego i nauczania go na poziomach A1–A2 w grupach wielonarodowościowych na lektoracie języka polskiego na uczelni medycznej, ukazując jednocześnie problemy i trudności z tym związane. Omówione w nim zostały poszczególne etapy tworzenia kursu języka specjalistycznego, od profilu słuchacza będącego studentem anglojęzycznym i analizy jego potrzeb, aż po konkretne sposoby wprowadzania leksyki medycznej, niezbędnej już na wczesnym etapie znajomości języka polskiego dla względnej swobody komunikacyjnej w kontakcie z pacjentem polskojęzycznym. Celem artykułu jest pokazanie, iż wprowadzanie języka specjalistycznego jest możliwe już na poziomach A1–A2, jak również zwrócenie uwagi na problemy lektoratów języków specjalistycznych – brak narzędzi, materiałów i szkoleń niezbędnych do przygotowania autorskich propozycji kursów specjalistycznych.

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, język medyczny, lektorat jpjo, kurs języka polskiego medycznego

<sup>1</sup> [kamila.kubacka@filologia.uni.lodz.pl](mailto:kamila.kubacka@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.



## **DOES IT HURT? – TEACHING MEDICAL POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS ON BASIC LEVEL (A1–A2)**

**Abstract:** The paper addresses the issues of defining a specialist medical language and teaching at the A1–A2 level in multinational groups during the Polish language course at a medical university, showing the problems and difficulties associated with it. It discusses the individual stages of creating a specialist language course, from the profile of an English-speaking student and the analysis of his needs, to specific methods of introducing medical vocabulary, which is necessary at an early stage of knowledge of Polish for relative communication freedom when contacting a Polish-speaking patient. The aim of the paper was to show that introducing a specialist language is possible already at the level A1–A2, as well as drawing attention to the problem of specialist language courses – the lack of tools, materials and training necessary to prepare original proposals for specialist courses.

**Keywords:** specialist language, medical language, Polish as a foreign language academic course, medical Polish language course

### **1. WSTĘP**

Zmiany zachodzące we współczesnej glottodydaktyce skłaniają lektorów jpjo do refleksji nad studentem jako jednostką autonomiczną i równorzędną, mającą realny wpływ na proces edukacji (Biemacka 2023, s. 266; por. Piotrowski 2011, s. 7–9), jak również do krytycznej analizy i weryfikacji programów, treści nauczania, także sposobów wprowadzania i utrwalania nowego materiału, a nawet własnych przyzwyczajień i upodobań (tamże). Stwarza to konieczność wielowymiarowego spojrzenia na potrzeby uczących się i optymalnego dostosowania kursu językowego do oczekiwań i celów grupy, zwłaszcza gdy jest ona ukierunkowana na zdobycie określonych kompetencji w zakresie nie tyle języka ogólnego, co specjalistycznego (Seretny 2017, s. 149; zob. Komorowska 2017, s. 167–168; Gębał 2016, s. 20; Gajewska, Sowa, s. 227–228) i to w ograniczonym czasie.

Nasuwa się zatem szereg pytań, na które zasadne wydaje się znaleźć odpowiedź przed opracowaniem treści kształcenia składających się na program specjalistycznego kursu języka polskiego. Po pierwsze, kim są uczestnicy kursu i jakie są ich oczekiwania? Po drugie, czy aby sprostać obecnym trendom i wymaganiom osób uczących się, można wprowadzić język specjalistyczny lub choćby jego elementy na niższych poziomach biegłości językowej (A1–A2)? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jak zdefiniować język specjalistyczny w glottodydaktyce? Czy będzie on posiadał te same wyznaczniki typologiczne na różnych poziomach znajomości jpjo?

Wobec powyższych pytań, a także wciąż powracających wątpliwości dotyczących praktycznego wykorzystania nauczanych treści przez studentów oraz

samego języka polskiego stanowiącego przede wszystkim skuteczne narzędzie komunikacji, autorka niniejszego artykułu podejmuje się analizy nauczanego specjalistycznego języka medycznego (SJM) oraz charakterystyki jego użytkowników, próbując znaleźć odpowiedzi na nurtujące ją kwestie.

## 2. JĘZYK POLSKI SPECJALISTYCZNY W GLOTTODYDAKTYCE

Uznając język specjalistyczny (JS) za „skonwencjonalizowany, autosemantyyczny system semiotyczny, (...) bazujący na języku ogólnym, który jest wykorzystywany w komunikacji zawodowej w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych” (Seretny 2017, s. 150; por.: Lukszyn, Zmarzer 2001, s. 13), można przyjąć, że stanowi on uzupełnienie bądź też rozszerzenie języka ogólnego, w związku z tym, iż JS będzie nazywał zjawiska z innego zakresu rzeczywistości niż te, które określa JO (Grucza 2009, s. 14). Na tej podstawie można wyodrębnić przestrzeń wspólną dla obu języków, zakładającą istnienie „ukrytych terminów fachowych (terminoidów)” (Seretny 2017, s. 151), które znajdują się na pograniczu JO oraz JS i pojawiają się stosunkowo rzadko w typowych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Biorąc pod uwagę aspekt semantyczny, widać więc wyraźnie, że język ogólny i specjalistyczny mają miejsca wspólne, co potwierdza teorię o komplementarnym charakterze języka specjalistycznego.

W swoich rozważaniach na temat nauczanego języka medycznego autorka niniejszego artykułu doszła do wniosku, że nie tyle sam obszar JS, ile właśnie obszar wspólny dla obu języków zawiera wprowadzane na poziomach A1/A2 *terminoidy*, na które składa się leksyka z zakresu higieny osobistej i zdrowia człowieka (np. nazwy części ciała – ręka, noga, plecy, organów – płuca, żołądek, wątroba, symptomów – katar, kaszel, ból głowy czy chorób – angina, zapalenie płuc, cukrzyca). Co więcej, język nauczany na tych poziomach, nie ma prymarnej funkcji poznawczej, która często bywa wymieniana przy próbach dookreślenia charakteru języka specjalistycznego, nie jest też językiem stricte akademickim (por.: *JS na potrzeby akademickie oraz JS dla celów zawodowych*, Seretny 2017, s. 150), ponieważ celem kursu nie jest przygotowanie studentów do rozumienia oraz samodzielnego tworzenia teksów specjalistycznych. Specjalistyczny język medyczny jest im potrzebny w zupełnie innych sytuacjach i służy odmiennym celom. Stąd potrzeba ukierunkowania glottodydaktyki specjalistycznej na kognitywny lub konstruktywistyczny charakter uczenia się JS (Gębał 2016, s. 22).

Istotne wydaje się, aby wspomnieć o tezie redukcyjno-ekspansywnej dotyczącej zależności istniejących pomiędzy językiem ogólnym i specjalistycznym, w myśl której JS „charakteryzuje się w stosunku do języka ogólnego redukcją



w obrębie struktur gramatycznych, tzn. stosuje tylko wybrane struktury języka ogólnego. W obrębie leksyki cechuje go natomiast ekspansja, ponieważ oprócz całego zasobu słownictwa ogólnego dysponuje dodatkowo terminologią fachową” (Magajewska 2016, s. 202). Podążając tropem przytoczonych rozważań, autorka uznała za słuszne ograniczenie zakresu wprowadzanej na zajęciach JPM gramatyki do absolutnego minimum, niezbędnego w poprawnej, w miarę swobodnej, a przede wszystkim skutecznej komunikacji (por. Gajewska, Sowa 2014, s. 23–24).

Z uwagi na specyfikę zajęć JPJO prowadzonych na uczelni medycznej specjalistyczny język medyczny wprowadzany na poziomach A1/A2 obejmuje teksty pisane o niskim stopniu skomplikowania (dokumenty medyczne: karta pacjenta, recepta, skierowanie itp.) i mówione (wywiad medyczny, rozmowa z pacjentem, rozmowa z innym specjalistą lub z personelem medycznym), a więc służy do komunikacji naukowej i powszechnej, bazuje na języku ogólnym, rozbudowując go o bazę leksyki specjalistycznej, fachowej, przy jednoczesnym ograniczeniu struktur gramatycznych, wykorzystuje w wysokim stopniu neologizmy, zapożyczenia, bywa, że odwołuje się do stylu literackiego czy potocznego (zob. Magajewska 2016).

### 3. PROFIL STUDENTA, JEGO OCZEKIWANIA I POTRZEBY

Uczestnikami lektoratu języka polskiego ogólnego i medycznego są studenci I i II roku studiujący w języku angielskim na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi na kierunku lekarskim lub lekarsko-dentystycznym. Uczą się w grupach niejednorodnych etnicznie (studenci z 67 państw), ale zbliżonych pod względem wieku (przeważnie 16–20 lat) i potencjału intelektualnego<sup>2</sup>. Władają najczęściej kilkoma językami obcymi, językiem wspólnym i zarazem pośredniczącym jest język angielski. Słuchacze w większości nie znają języka polskiego i zaczynają naukę od podstaw<sup>3</sup>, nie mają kontaktów z Polakami, rzadko wchodzą w relacje nieformalne z uwagi na brak znajomości języka polskiego, zakwaterowanie (akademiki międzynarodowe – skupiska jednorodnych grup etnicznych) czy program studiów (osobne zajęcia dla Polaków i cudzoziemców).

---

<sup>2</sup> Studenci są przyjmowani na UM w Łodzi w procesie rekrutacji obejmującej egzaminy ustne z nauk socjomedycznych oraz biologii, matematyki, fizyki i chemii. Rozmowa odbywa się w języku angielskim.

<sup>3</sup> Odnotowano pojedyncze przypadki słuchaczy posiadających polskie korzenie, którzy potrafią sprawnie komunikować się w języku polskim, jak również osób, które ukończyły kursy przygotowawcze w UM lub poza uczelnią.

Studenci uczęszczają na zajęcia językowe na I oraz II roku studiów (4 semestry, 90-minutowe lekcje raz w tygodniu), w trakcie których poznają polską kulturę (tradycje, święta), język ogólny (sem. 1 i 2) oraz specjalistyczny język medyczny (sem. 3 i 4). Na kolejnych latach studiów realizują zajęcia kliniczne na różnych oddziałach w szpitalach na terenie Łodzi i okolic, podczas których wchodzi w bezpośredni kontakt z pacjentem polskojęzycznym (dorosłym i dzieckiem).

Ponadto cudzoziemcy odbywają praktyki (pielęgniarskie, lekarskie i stomatologiczne) wakacyjne zarówno w swoich krajach, jak i w polskich szpitalach uniwersyteckich (III–V rok medycyny: ginekologia i położnictwo, chirurgia, intensywne terapia, pediatria, interna – po 60 godz.; III–IV stomatologii: chirurgia szczękowo-twarzowa – 60 godz. + praktyka dentystryczna – 180 godz.), w których wchodzi w interakcje z pacjentami, przeprowadzają wywiad medyczny, badanie fizykalne i wdrażają procedury leczenia.

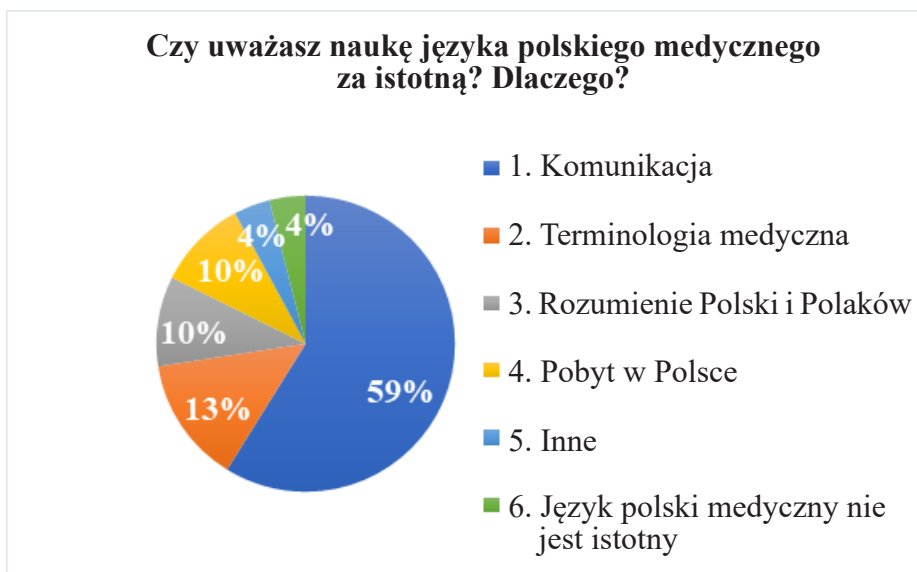
Wobec powyższego nasuwa się wniosek, iż uczestnikami zajęć języka polskiego są studenci o innych priorytetach – ich celem nie jest nabycie kompetencji w języku polskim, a zdanie egzaminów z przedmiotów kierunkowych, wskutek czego JP traktowany jest jako przedmiot marginalny, a czas 90-minutowych zajęć tygodniowo to realny czas nauki studenta. Krytyczne spojrzenie na program studiów medycznych skłoniło autorkę niniejszej pracy do głębszych refleksji na temat realnych potrzeb uczących się oraz możliwych sposobów dostosowania zawartości tematycznej, metod, technik czy typów ćwiczeń do możliwych sytuacji komunikacyjnych, w jakich studenci mogą się znaleźć.

W efekcie na początku października 2023 roku poproszono studentów o wypełnienie ankiety potrzeb z zakresu języka polskiego (por. Kierczak 2011; Wojtczak 2016). Ankieta została przeprowadzona w języku angielskim. Wzięło w niej udział 46 studentów anglojęzycznych, z czego: 41 to studenci medycyny, 5 – stomatologii, 31 to studenci I roku, 15 – II roku. Na pytanie: *Czy uważasz naukę języka polskiego medycznego za istotną? (Do you consider medical Polish as important to study?)* 34 respondentów odpowiedziało, że tak, 9 – raczej tak, 1 osoba – nie i 2 – raczej nie. Wśród uzasadnień dla odpowiedzi twierdzących, najczęstszymi argumentami były: chęć komunikowania się z pacjentem, personelem medycznym, ale i z Polakami w codziennych sytuacjach – 30 respondentów (np.<sup>4</sup>: „It’s important because it allows me to communicate with my patients and my colleagues who might not be well-versed in English”, „Medical Polish help in having effective communications with medical professionals”), potrzeba rozumienia terminów medycznych w przestrzeni akademickiej i poza nią (zajęcia kliniczne, szpital, np.: „To increase my medical knowledge and vocabulary in polish”, „We will face such medical terms in polish hospitals”) – 7 osób, chęć rozumienia Polaków jako wspólnoty oraz Polski

<sup>4</sup> Przytoczone fragmenty zostały zapisane z uwzględnieniem oryginalnej postaci wypowiedzi studentów.

(historii, kultury, tradycji, np.: „understand the country more”, „Learning polish has helped me navigate my way around Poland. It is easier to ask for help and even give help even though I'm not fluent”) – 5 osób. Dla 5 respondentów nauka języka polskiego medycznego wydawała się naturalną kolejną rzeczą, w związku z tym, że są studentami uczelni medycznej (np.: „We are in Poland and studying medicine, it only makes sense”). Wśród negatywnych odpowiedzi pojawiły się takie, które sugerowały, że studenci nie wiążą przyszłości z Polską, jako docelowym miejscem pobytu, stąd nie uznają potrzeby uczenia się języka polskiego medycznego (2 osoby: „Because Im not planning on staying on poland for so long”, „i wont be practicing medicine in poland”).

Wykres 1. Czy uważasz naukę języka polskiego medycznego za istotną?



Źródło: opracowanie własne

Studenci zostali również zapytani o to, co według nich jest ważniejsze: nauka języka polskiego ogólnego czy medycznego, na co 10 osób odpowiedziało, że znajomość JO stanowi dla nich priorytet, dla 3 to język medyczny jest ważniejszy, a 36 respondentów zdecydowało, że zarówno JO, jak i medyczny są dla nich równie istotne, np.:

To socialize with other polish friends and to be able to comprehend what my patients communicate.

Medical one is for the purpose of school, general one just for convenience of living in this country.

Medically , In order to treat patients it would be much easier and they would be able to explain their problems with ease. Generally, knowing polish makes me able to stay in Poland among the people without facing much difficulties.

We use language to build a relationship with people. In the medical field, building relationships with patients are important in order to gain their trust. Therefore both are equally important. Using general polish I will be able to communicate on a human level with them, building a relationship, and using medical polish I will be able to explain what is happening and why we are doing certain tests and procedures.

Wyniki ankiety wyraźnie pokazały, że studenci kierunków medycznych odczuwają silną potrzebę przyswajania języka ogólnego oraz medycznego, widzą też konieczność ich nauki na wczesnym etapie znajomości języka obcego. Na tej podstawie wysnuto wnioski dotyczące realnych potrzeb studentów kierunków medycznych. Po pierwsze uczestnicy kursu powinni nabyć umiejętność komunikowania się w podstawowych sytuacjach z życia codziennego (sklep, restauracja, apteka, przestrzeń miejska i uniwersytecka, *small talk* – mówienie o sobie z uwzględnieniem czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego etc.). Po drugie właściwym wydaje się usunięcie z zakresu programowego materiałów dydaktycznych zawierających język specjalistyczny *stricte* akademicki. Niepraktyczne w tym kontekście będą wszelkie rozprawy naukowe czy artykuły z czasopism branżowych, ale także dłuższe teksty informacyjne stanowiące nieodłączny element większości podręczników specjalistycznych do nauczania JPM. Istotne jest zatem przesunięcie punktu zainteresowania na faktyczne użycie języka jako narzędzia komunikacyjnego. Po trzecie kwestią priorytetową powinno być położenie nacisku na *kompetencję funkcjonalną* (ESOKJ 2003, s. 112), w tym przypadku osiągnięcie przez uczących się możliwie swobodnego funkcjonowania w przestrzeni akademickiej i medycznej (nazwy pomieszczeń, badań, sprzętów w szpitalach i poradniach specjalistycznych, personelu medycznego), rozumienie informacji z zakresu JO/JS na podstawie dokumentów medycznych oraz w kontakcie z pacjentem polskojęzycznym, sprawne przyswajanie i przetwarzanie informacji w języku polskim jako obcym, właściwe reagowanie na komunikaty pacjenta polskojęzycznego oraz odpowiednie instruowanie go podczas badania, a także udzielanie konkretnych wskazówek dotyczących przebiegu leczenia (przejmowanie inicjatywy komunikacyjnej).

#### 4. CHARAKTERYSTYKA LEKTORATU JĘZYKA POLSKIEGO

Kurs językowy na obu kierunkach trwa 2 lata i jest podzielony na 4 semestry. Każdy z nich kończy się pisemnym zaliczeniem z oceną lub, w przypadku stomatologii, egzaminem pisemnym i ustnym podsumowującym 2-letni lektorat. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu i trwają przeważnie 90 minut.

Tabela 1. Organizacja kursu JP na lektoracie na UM w Łodzi

6 MD (kier. lekarski)	I rok	sem. 1	25 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
		sem. 2	24 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
	II rok	sem. 3	26 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
		sem. 4	24 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
5 DMD (kier. lekarsko-dentystyczny)	I rok	sem. 1	30 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
		sem. 2	30 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
	II rok	sem. 3	30 godz.	Zaliczenie pisemne z oceną
		sem. 4	30 godz.	EGZAMIN pisemny + ustny

Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z powyższą tabelą, na I i II roku kierunku lekarskiego na nauczanie jpjo przypada 99 godzin, na I i II roku kierunku lekarsko-dentystycznego – 120 godz. Podział ten jest podyktowany programem studiów w języku polskim i musi podlegać pewnej standaryzacji w tym zakresie (punkty ECTS), dlatego też występują rozbieżności w zaliczaniu poszczególnych semestrów na obu kierunkach.

Biorąc pod uwagę rozkład tematyczny, lektorat rozpoczyna się jednakowo dla obu kierunków i obejmuje wyłącznie język ogólny: studenci poznają system języka polskiego, uczą się odnajdywać w przestrzeni języka fleksyjnego, następnie przyswajają przydatne zwroty i niezbędną gramatykę, które wykorzystują w podstawowych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Stopniowo wprowadzany jest także język specjalistyczny medyczny, w oparciu o język ogólny (np. przy okazji pytań o drogę w przestrzeni miejskiej, realizowany jest temat przestrzeni szpitalnej z uwzględnieniem nazw pomieszczeń). Zestawiając nauczany materiał z wystandaryzowanymi opisami poszczególnych poziomów biegłości językowej zawartymi w ESOKJ (2003, s. 33–37), uzupełnionym dokumentem CEFR (*Council of Europe* 2018, s. 91–92) czy zakresami tematycznymi proponowanymi przez autorów *Programów nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011), można odnieść wrażenie, że kurs JPM realizuje tematy od poziomu A1 do C1, nie realizując przy tym pełnego zakresu tematycznego dedykowanego niskim poziomom (A2–B1). Studenci posiadają wiedzę i kompetencje

komunikacyjne w warstwach leksykalnych dotyczących zdrowia i higieny osobistej w zależności od poziomu zaawansowania językowego (podział według *Programów nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* 2011, red. I. Janowskiej i in.):

Tabela 2. Wykaz zagadnień realizowanych na zajęciach JPJO na UM uwzględniający podział na poziomy (na podst. Janowska i in. 2011)

A1	samopoczucie higiena osobista części ciała choroba	A2	wizyta u lekarza apteka
B1	stan zdrowia choroby wizyta u lekarza (specjalisty) dieta, zdrowy styl życia wypadki	B2	diagnostyka (badania, analizy)
		C1	system opieki zdrowotnej

Źródło: opracowanie własne

Takie podejście, które skupiając się na potrzebach kursantów i wychodzących poza ramy ustandaryzowanych programów nauczania na dany poziom zaawansowania językowego, konsekwentnie realizuje konkretne cele, niesie ze sobą pewne ryzyko. Większość metodyków nauczania JPJO jest zgodna co do tego, iż język specjalistyczny należy wprowadzać od poziomu B2 wzwyż, z uwagi na korelację pomiędzy wysokim poziomem kompetencji ogólnych i łatwością przyswajania JS (Seretny 2017, s. 154). „Przyjmuje się, że na poziomie B2 trzeba opanować około 5000–6000 słów, których znajomość umożliwia podejmowanie większości działań komunikacyjnych, stanowiąc bazę dla rozwijania akademickiej kognitywnej biegłości językowej” (tamże). Nastrożca to pewnych problemów metodyczno-organizacyjnych, ponieważ z jednej strony lektor zna profil studenta, jest świadomy jego potrzeb i oczekiwań względem kursu, z drugiej stawia czoła wyraźnym ograniczeniom (poziom językowy uczestników kursu, niewielka liczba godzin lektoratu) i narzuconym przez uczelnię medyczną standardom (na każdym innych zajęciach lektoratu JO realizowany jest wyłącznie JS dostosowany do potrzeb poszczególnych grup odbiorców), jak również założeniom metodycznym.

Pogodzenie powyższych komplikacji wydaje się z pozoru niemożliwe. Jednakże opis poszczególnych kompetencji komunikacyjnych (w szczególności kompetencji socjolingwistycznych i pragmatycznych) oraz działań interakcyjnych i mediacyjnych zawartych w CEFR (*Council of Europe* 2018, s. 85, 87, 91–92) otwiera drogę do tego, aby na poziomie A1+, wykorzystując podstawowe struktury i leksykę, wprowadzać komponent specjalistyczny (zob. Biernacka 2023, s. 270–272). Zdaniem Michaliny Biernackiej możliwe do osiągnięcia są już na początkowym etapie nauki JPJO np.:

werbalne i niewerbalne wykazywanie zainteresowania tym, co mówi pacjent; przekazywanie informacji na podstawie danych (...) zawartych w konwersacjach na znany temat (...), prostych instrukcji i zaleceń; 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 (...); rozpoznawanie komunikacyjnych trudności, nazywanie charakteru problemu, odpowiednie, przynajmniej ogólne reagowanie.

(Biernacka 2023, s. 270)

Naprzeciw wychodzi również specyficzna struktura JS medycznego opierającego się na dość ograniczonych strukturach gramatycznych i słownictwie, które w dużej części pokrywa się z językiem ogólnym, np.: instrukcje kierowane do pacjenta można z powodzeniem ograniczyć do: proszę + bezokolicznik, np.: *Proszę podwinąć rękaw. Proszę położyć się na plecach. Proszę oddychać głęboko.* itd.; informowanie pacjenta o kolejnych działaniach podejmowanych przez lekarza można z kolei sprowadzić do użycia czasu przyszłego złożonego, który studenci przyswajają z łatwością, np.: *Teraz będę pana / panią badać. / Teraz będę borować. / Będę oglądać gardło i migdały.* Wyrazy nazywające popularne choroby, części ciała i organy są również powszechnie znane w polszczyźnie, więc nie ma konieczności, aby budować bazę językową B1/B2 do wprowadzania specjalistycznej leksyki. Sytuacje komunikacyjne, w których użycie wymienionej leksyki jest możliwe, zostało ujęte w opisie dotyczącym prowadzenia i udzielania wywiadu w standardach wymagań na poziomie A2 (*Council of Europe* 2018, s. 91).

## 5. PROGRAM KURSU JĘZYKA POLSKIEGO MEDYCZNEGO DLA STUDENTÓW MEDYCYNY I STOMATOLOGII

Przyjęcie założenia, że języka medycznego można z (różnym) powodzeniem uczyć na niższych poziomach, rodzi zatem pytanie: jak uczyć? Przed opracowaniem nowego programu kursu, konieczna była wnikliwsza analiza podręczników i pomocy dydaktycznych dostępnych na rynku wydawniczym. Dokonano przeglądu publikacji zarówno poświęconych językowi ogólnemu, jak i specjalistycznemu (zob. Ławnicka-Borońska, Kubacka 2016), co nie przyniosło jednak spodziewanych rezultatów. W większości były to podręczniki, które powielały podstawowe sytuacje komunikacyjne (rejestracja, apteka, gabinet lekarski i stomatologiczny), wpisując się w wymogi komunikacyjne stawiane poziomom A1 i A2 lub były nieadekwatne

do poziomu kursu (głównie publikacje B1+) oraz ukierunkowane na język akademicki (przeznaczone dla kandydatów na uczelnie medyczne)<sup>5</sup>.

Doświadczenie w pracy z grupami medycznymi na poziomie początkowym pozwoliło na wypracowanie własnych technik i materiałów dydaktycznych utrzymanych w duchu metody komunikacyjnej i zadaniowej, zorientowanej na konkretne działania komunikacyjne (zob. Miodunka 2013) oraz rozwijanie sprawności komunikacyjnych i kompetencji transwersalnych. Znalazły się one w elektronicznych skryptach przeznaczonych do użytku na potrzeby zajęć na UM. Realizują one założenia autorskich sylabusów opracowanych w oparciu o badania potrzeb studentów oraz wywiady z pracownikami UM (władze Wydziału Lekarskiego, pracownicy administracji odpowiedzialni za tworzenie programu studiów dla poszczególnych kierunków, kierownik dziekanatu i opiekunowie kierunków). Dało to podstawy do stworzenia wykazu typowych sytuacji użycia JS w konkretnych kontekstach zawodowych, a w konsekwencji działań językowych, co pozwoliło na doprecyzowanie zakresu użycia JS na poziomach A1–A2+ (por. projekt *JASNE! – Alles klar!* – Gębał 2016, s. 27).

Na tej podstawie wyselekcjonowano niezbędny do opanowania materiału językowy z zakresu języka ogólnego (np.: powitania, pożegnania, mówienie o sobie, zakupy, zamawianie posiłków, pytanie o drogę itp.) i specjalistycznego medycznego, który jest realizowany równolegle na zajęciach. Komponent specjalistyczny medyczny, uwzględniający podział na kierunki i semestry nauczania jppo, zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 3. Komponent medyczny na zajęciach jppo na UM w Łodzi

Kierunek	Rok/ sem.	Komunikacja	Słownictwo
medycyna/ stomatologia	I / 1	Pytanie o drogę w przestrzeni szpitalnej.	Lokalizacja miejsc (synt. statyczna) w przestrzeni szpitalnej – nazwy pomieszczeń i oddziałów. Wyznaczanie kierunków (synt. dynamiczna, zamknięta przestrzeń) – <i>jak dojść do...?</i> w szpitalu.
medycyna	I / 2	Mówienie o dniu i tygodniu studenta / lekarza z uwzględnieniem słownictwa medycznego. Dialogi w rejestracji (umawianie się na wizytę, na badania, negocjowanie terminu).	Rutyna studenta medycyny. Rutyna lekarza. Nazwy podstawowych czynności w gabinecie lekarskim / szpitalu. Rejestrowanie się na wizytę do lekarza / specjalisty.

<sup>5</sup> Ciekawą propozycję stanowi podręcznik *U lekarza. Słucham i rozumiem! Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2–B2* (Terka, Rogala i in. 2019).



Tabela 3. (cd.)

medycyna cd.		Dialogi w aptece. Mówienie o dolegliwościach (swoich i kolegów). Opisywanie stanu zdrowia. Pytanie o stan zdrowia kolegów. Wywiad medyczny nieformalny z kolegą/koleżanką. Dialogi u lekarza (wywiad i udzielanie odpowiedzi). Mówienie o planach w kontekście praktyk pielęgniarskich i dentystycznych (cz. przyszły).	Nazwy specjalizacji lekarskich. Nazwy podstawowych badań i dokumentów medycznych. Nazwy leków i wyrobów medycznych, dawkowanie. Nazwy części ciała i narządów. Konstrukcja <i>boli / bolą mnie</i> + nazwy symptomów i chorób. Konstrukcje: <i>Jestem / Jest mi? Mam.../ Czują się...</i> Nazwy czynności wykonywanych podczas praktyk studenckich w szpitalu.
stomatologia	I / 2	= sem. 2 medycyny + Dialogi u stomatologa (wywiad i udzielanie odpowiedzi).	= sem. 2 medycyny + Typy uzębienia u zwierząt i ich funkcje. Nazwy zębów (zwyczajowe i medyczne). Nazwy podstawowych czynności wykonywanych przez stomatologa w gabinecie.
medycyna	II / 3	Pełny wywiad medyczny z pacjentem dorosłym i dzieckiem. Badanie fizykalne – informowanie pacjenta o podejmowanych czynnościach. Instrukcje dla pacjenta przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Pocieszanie i uspakajanie pacjenta.	Nazwy jednostek chorobowych z uwzględnieniem podziału na: choroby przewlekłe, nowotworowe, zakaźne itp. Nazwy czynności wykonywanych przez lekarza przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Nazwy czynności wykonywanych przez pacjenta przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Polecenia kierowane do pacjenta. Pytanie o czas wystąpienia objawów. Ból (typy, siła bólu, zmiany natężenia bólu). Opis miejsca bólu.

medycyna	II / 4	Dialog lekarza z pacjentem podczas wizyty. Dialog lekarza specjalisty z pacjentem dorosłym i dzieckiem podczas wizyty. Dialog lekarza z pacjentem będącym w szpitalu.	Nazwy układów i odpowiadających im organów (wybrane). Porady medyczne. Diagnozowanie pacjenta. Zalecenia medyczne. Wybrane oddziały szpitalne – nazwy jednostek chorobowych, badań specjalistycznych, symptomów.
stomatologia	II / 3	Elementy wywiadu medycznego z pacjentem dorosłym.	Pytania o czas i miejsce wystąpienia bólu. Określanie miejsca bólu z uwzględnieniem nazw zębów.
stomatologia	II / 4	Dialog lekarza z pacjentem podczas wizyty. Pełny wywiad medyczny z pacjentem dorosłym i z dzieckiem. Badanie fizykalne – informowanie pacjenta o podejmowanych czynnościach. Instrukcje dla pacjenta przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Pocieszanie i uspakajanie pacjenta. Wizyta u ortodonta – dialogi.	Budowa jamy ustnej. Budowa zęba. Zęby u dorosłych i u dzieci – charakterystyka. Nazwy jednostek chorobowych, symptomów, problemów stomatologicznych. Nazwy czynności wykonywanych przez lekarza przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Nazwy czynności wykonywanych przez pacjenta przed badaniem, w trakcie i po zakończeniu badania. Polecenia kierowane do pacjenta. Ból (typy, siła bólu, zmiany napięcia bólu). Słownictwo związane z zakładaniem aparatu ortodontycznego. Nazwy narzędzi, urządzeń i pomocy stomatologicznych.

Źródło: opracowanie własne

Opanowanie przez studentów pokaznego rejestru zagadnień medycznych jest możliwe z uwagi na określony porządek i gradację materiału (od prostych zadań wdrażających aż do samodzielnej produkcji krótkich wypowiedzi ustnych), wielokrotne powtarzanie tych samych struktur, a także uzupełnianie ich o coraz to nowszą leksykę, przeplatanie się informacji znanych i utrwalonych z nowymi w różnych kontekstach tematycznych i wskazywanie na zależność przyczynowo-skutkową kolejnych, proponowanych aktywności. Warto wspomnieć, że materiał jest w dużej mierze przyswajany na zajęciach, co ułatwia proces uczenia się i studentom, i prowadzącym.

Ponadto, wychodząc naprzeciw potrzebom młodszego pokolenia studentów oraz nowym trendom w nauczaniu i uczeniu się, na co niewątpliwym wpływ miała pandemia i zajęcia zdalne, w skrypcie zaproponowano krótkie, skondensowane ćwiczenia i fragmentaryczne partie dialogowe i tekstowe (akapity tego samego tekstu informacyjnego rozmieszczone w różnych częściach skryptu, wykorzystywane na rozmaite sposoby w zależności od złożenia i potrzeb), często zakończone osiągnięciem konkretnego celu komunikacyjnego, aby były one lepiej przyswajane przez kursantów, bardziej użyteczne i nieprzytłaczające zarówno formą, jak i warstwą leksykalną. Wpłynęło to znacząco na zmienność, różnorodność i dynamikę zajęć, a tym samym na większe zaangażowanie słuchaczy i silniejszą motywację. Z uwagi na stopień skomplikowania wymowy terminów specjalistycznych, ale i potrzebę uatrakcyjnienia zajęć, zdecydowano o samodzielnym stworzeniu nagrań partii dialogowych i ćwiczeń interaktywnych (online) z wykorzystaniem popularnych stron i platform edukacyjnych (Kahoot, Socrative, Quizlet i in.).

## 6. PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ PRAKTYCZNYCH

W przypadku tego rodzaju kursu specjalistycznego medycznego nieodzowne było samodzielne opracowanie materiałów autorskich. Poniżej zaprezentowano kilka sposobów wprowadzania i utrwalania języka specjalistycznego na niskim poziomie biegłości językowej.

### 6.1. WPROWADZANIE SŁOWNICTWA MEDYCZNEGO NA POZIOMACH A1/A2

Zajęcia (kierunek lekarski, sem. 2., zajęcia 2.) rozpoczynają się od dopasowania czynności do ilustracji, a następnie odsłuchania nagrania i zweryfikowania poprawności odpowiedzi.

Zadanie 1. Wprowadzanie czasowników związanych z rutyną na poziomie A1 (fragment)

**2. Proszę połączyć czynności i obrazki, a następnie wysłuchać poprawnych odpowiedzi.**

(🎵 Rutyna \_czasowniki)

A. uczyć się (ja uczę się, ty uczysz się)	B. spać (ja śpię, ty śpisz)	C. mieć zajęcia (ja mam, ty masz)
---	-----------------------------	-----------------------------------

D. rozmawiać przez telefon (ja rozmawiam, ty rozmawiasz)	E. gotować obiad (ja gotuję, ty gotujesz)	F. oglądać telewizję (ja oglądam, ty oglądasz)
--	---	--



--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne

Następnie zadaniem studentów jest połączenie tekstu w logiczną całość (Zadanie 2), dzięki czemu utrwalają poznane wcześniej słownictwo ogólne, dotyczące rutyny, opisywania dnia z uwzględnieniem pór i określeń częstotliwości wykonywanych czynności. Baza ta została wzbogacona o komponent medyczny, co jednocześnie nadało tekstowi personalnego charakteru.

Zadanie 2. Czytanie ze zrozumieniem – utrwalanie słownictwa ogólnego

### 3. Proszę ułożyć fragmenty tekstu w odpowiedniej kolejności.

1	Anna <b>studiuje medycynę na Uniwersytecie</b>
	<b>Medycznym w Łodzi.</b> Codziennie rano ona wstaje, bierze prysznic, myje
	<b>na uniwersytecie: wykłady, ćwiczenia i laboratoria.</b> Przed
	komputerze. Niestety <i>nigdy</i> nie chodzi spać wcześniej, bo długo rozmawia przez
	południem ma krótką przerwę na drugie śniadanie. Anna <i>często</i> je drożdżówkę i pije
	wodę
	obiad, <i>czasem</i> zamawia pizzę, a później <b>uczy się anatomii, biofizyki i</b>
2	telefon lub siedzi w Internecie. W nocy Anna śpi, rzadko czyta książki.
	zęby i robi śniadanie. Ona <i>zawsze</i> je kanapkę i jajecznicę. <i>Zwykle</i> pije kawę z
	niegazowaną. Po południu Anna robi zakupy i wraca do domu. Gotuje
	mlekiem. <i>Od czasu do czasu</i> pije też herbatę z cytryną. Potem Anna ma <b>zajęcia</b>
	<b>polskiego.</b> Wieczorem ogląda film lub gra na

Źródło: opracowanie własne


Bezpośrednio pod tekstem zamieszczony został słowniczek uwzględniający wybrane kolokacje, np.: *wracać do domu, mieć zajęcia, mieć przerwę* lub

pojedyncze słowa, np.: *drożdżówka*, *wyklady* itp. Studenci mogli utożsamiać się z bohaterką zadania, bowiem przywołane nazwy przedmiotów odpowiadają zajęciom z siatki godzin studentów medycyny. Pojawiają się odniesienia kulturowe (*drożdżówka*), pozwalające na podjęcie dyskusji o charakterze socjolingwistycznym.

Kolejnym etapem było wykorzystanie poznanych odpowiednio wcześniej struktur gramatycznych i leksykalnych w celu wprowadzenia terminologii medycznej.

Zadanie 3. Czytanie ze zrozumieniem – wprowadzanie leksyki z zakresu JS medycznego

#### 14. Tata Anny to lekarz. To jego typowy tydzień. (♪) Dzień lekarza\_present)

A. w <i>Centrum Zdrowia Matki Polki (CZMP) w Łodzi</i> .	B. mecz lub gra na saksofonie. O 23:00 bierze
C. obiad. Od 14:00 do 16:00 tata ma wykład	D. 12:45 <b>badania pacjentów, wypisuje recepty na leki</b>
E. <b>rozmawia o leczeniu i nowych lekach.</b> O 19:00 wraca	F. pije kawę i czyta gazetę. Od 8:15
	<p>Mój tata to <b>lekarz internista</b>. On pracuje ...A... Codziennie wstaje o 6:30, a w weekend o 9:00. O 7:00 je śniadanie, ..... do 9:30 tata robi zakupy. O 9:45 on idzie do szpitala. Pracuje od 10:00 do 18:00. Od 10:00 do ..... i skierowania na badania, stawia diagnozę. O 13:00 ma przerwę na ..... dla studentów medycyny. Od 16:30 do 18:00 spotyka się ze specjalistami i ..... do domu i je kolację. Od 21:00 do 22:30 czyta i pisze maile, ogląda ..... prysznic, a potem idzie spać. W weekend mój tata...</p>

Źródło: opracowanie własne

Zadaniem studentów było samodzielne uzupełnienie tekstu, a następnie odsłuchanie nagrania w celu zweryfikowania poprawności odpowiedzi, jak również poznania właściwej wymowy nowych słów. Po omówieniu leksyki i typowych ćwiczeniach na jej utrwalenie, słuchacze mieli za zadanie opracować w grupach plan tygodnia lekarza w oparciu o tekst, co dało przyczynek do wykorzystania nowego słownictwa medycznego: negocjowania znaczeń, upewniania się co do poprawności tłumaczenia i użycia leksyki. Następnie wspólnie mieli zdecydować, co bohater tekstu może robić w wolnym czasie (w weekend) – produkcja tekstu własnego. W tym celu studenci mogli wykorzystać znane już czasowniki lub też posłużyć się tłumaczem dla urozmaicenia wypowiedzi. Większość, zachęcona nieograniczonymi możliwościami, próbowała wygenerować własne, autorskie propozycje. Choć często były to zdania zawierające błędy gramatyczne i leksykalne, ważniejsza dla prowadzącego była wartość komunikacyjna, rozwijanie sprawności produktywnych oraz inicjowanie swobodnych, samodzielnych wypowiedzi własnych, przejmowanie inicjatywy i wywieranie realnego wpływu na kształt i charakter zajęć.

Zadanie 4. Rutyna lekarza – ćwiczenia leksykalne, utrwalające i poszerzające leksykę z zakresu JO i JS

**16 C. Proszę uzupełnić tabelę informacjami z tekstu.**

**17 D. Proszę zdecydować, co tata Anny robi w weekend? Proszę uzupełnić tabelę (praca w parach/grupach)**

	PONIEDZIAŁEK – PIĄTEK	SOBOTA – NIEDZIELA
Rano	<i>Tata wstaje, je śniadanie...</i>	
Przed południem		
W południe		
Po południu		
Wieczorem		
W nocy		

Źródło: opracowanie własne

Mimo iż ćwiczenie miało na celu przede wszystkim osiągnięcie kompromisu w drodze dyskusji i mediacji, praca w mniejszych zespołach i bardziej intymne rozmowy studentów na temat ostatniej części zadania (17. D) okazały się ciekawsze od części 16. C (odtworzenie znanych informacji) i przyniosły interesujące efekty. Praca w grupach wielokulturowych i niejednorodnych etnicznie dała studentom możliwość rozwijania kompetencji społecznych czy kulturowych (skonfrontowanie wiedzy o tym, co w wolnym czasie może robić lekarz w Polsce, a co w krajach studentów, jakie aktywności są popularne w Polsce i innych krajach, itp.).

Niewątpliwie trudnym w realizacji tematem było wprowadzanie informacji dotyczących poszczególnych układów i narządów wewnętrznych, z uwagi na ilość słownictwa specjalistycznego. Chcąc zerwać z powielanym w wielu podręcznikach schematem, w który wpisuje się: dłuższy tekst o charakterze informacyjnym, słowniczek oraz ćwiczenia na rozumienie globalne i selektywne, nadano lekcji formę dialogową.

Zadanie 5. Dialogi wprowadzające słownictwo specjalistyczne z zakresu wybranych układów (fragmenty)

### Ciało człowieka

Sara: Cześć Ahmed!

Ahmed: Cześć Sara! Co słuchać?

Sara: Wszystko w porządku. Co robisz jutro po południu?

Ahmed: Hmm... Chyba nie mam planów.

Sara: To świetnie! Mam bilety do muzeum!

Ahmed: Do muzeum?! To nudne... Może pójdziemy do

Czekolady? 😊



Sara: Nie, to wcale nie jest nudne! W muzeum jest wystawa „Ciało człowieka”. To coś dla nas!

Ahmed: No dobrze...

## W MUZEUM

**Sara i Ahmed są w muzeum.**

Ahmed: Dokąd idziemy? To miejsce jest ogromne!

Sara: Zobacz, tu jest plan muzeum.

Ahmed: Obejrzyjmy najpierw salę: „Układ kostny”.

Sara: Zobacz, tu jest cały szkielet człowieka! To jest czaszka, a to żebro.

Ahmed: Tak, widzę żebra. A tu jest mostek i kręgosłup. To chyba szkielet osiowy.

Sara: Tak, a tu jest szkielet kończyn. Są tu wszystkie kości, aż 206!

Ahmed: Ja jestem świetny z układu krążenia!

Sara: Tak, tak! Ty i twoje sercowe problemy! :)

Ahmed: Sara, mówię serio! Zobacz, to jest serce, a to naczynia krwionośne: tętnice i żyły, a w nich krąży krew.



Sara: No proszę!

Ahmed: Umieję nie tylko dobrze tańczyć. Jestem też dobrym studentem!

Sara: Teraz moja kolej! Tu jest układ pokarmowy.

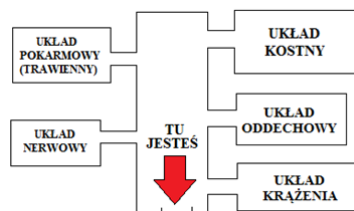
Ahmed: Układ trawienny!

Sara: To to samo! Tu jest jama ustna, gardło, żołądek i...

Ahmed: Nie pamiętasz? To łatwe. Tu jest...

1. a) jelito cienkie b) tchawica c) krew
2. a) serce b) jelito grube c) oskrzela
3. a) tętnica b) tchawica c) wątroba
4. a) oko b) trzustka c) żyła

Sara: OK, resztę sprawdzimy w akademiku... :)



Źródło: opracowanie własne

Bohaterami rozmów są studenci medycyny: Ahmed (student z Bliskiego Wschodu) i Sara (studentka z Kanady) uosabiający odmienne kultury, temperamento i charaktery, w których niejednokrotnie kursanci upatrują samych siebie. Konwersacja ma charakter bardzo swobodny, zbliżony do naturalnej rozmowy dwojga młodych ludzi, w której, obok komponentu medycznego, znalazły się związki frazeologiczne i idiomy zaczerpnięte z języka ogólnego, a nawet potocznego (*sercowe problemy, mówię serio, znam (coś) na piątkę*), co nadaje rozmowie wiarygodności i autentyczności.

Krótkie, zabawne partie dialogowe, duża zmienność form zaproponowanych zadań (czytanie bierne i aktywne – ćwiczenie na wybór odpowiedniego

dla kontekstu słowa) wzbogaconych materiałami audio, kolorowymi ilustracjami i schematami spotykają się z bardzo pozytywnym odbiorem słuchaczy. Przyjęcie wspomnianej struktury pozwoliło na wyselekcjonowanie tylko niezbędnej na potrzeby zajęć leksyki (*Sara: (...) resztę sprawdzimy w akademiku*), a pominięcie innych elementów układów człowieka nie nasuwa pytań ani wątpliwości (bohaterowie dość naturalnie ucinają dyskusję i przechodzą do kolejnej sali muzeum). Warto dodać, iż dużym atutem partii dialogowych są oryginalne nagrania stworzone przez autorkę niniejszego artykułu z udziałem lektorów Centrum Nauczania Języków Obcych UM w Łodzi.

## 6.2. EWALUACJA WŁASNYCH OSIĄGNIĘĆ I OKREŚLANIE POTRZEB

Obok tradycyjnych metod ewaluacji, koniecznych dla zachowania procedur akademickich i spełnienia wymogów uczelni, za niezbędne uznano wprowadzenie autooceny kompetencji komunikacyjnych, lingwistycznych, socjokulturowych oraz umiejętności heurystycznych i efektywnego uczenia się JS, a na tej podstawie określenia własnych mocnych i słabych stron, potrzeb i celów (por. ESOKJ 2003, s. 94–100).

Zaproponowano, w ramach powtórzenia i utrwalenia przed testem określonych zagadnień, odegranie kilku scenek komunikacyjnych na zajęciach. Studenci zostali uprzednio poinformowani o konieczności przyswojenia struktur gramatycznych i leksyki charakterystycznych dla danej przestrzeni interakcji. Zadaniem studentów było wcielenie się w następujące role:

- a. pacjenta (I rok) – rozmowa w rejestracji do lekarza ogólnego lub specjalisty,
- b. pacjenta (I rok) – wizyta w gabinecie lekarza ogólnego,
- c. pacjenta (I rok) – zakupy w aptece.
- d. lekarza (II rok) – wizyta w gabinecie lekarza ogólnego.

Ich rozmówcami byli polskojęzyczni studenci kierunków medycznych zaproszeni specjalnie w tym celu za zajęcia. Studenci nie byli wcześniej informowani o stopniu zaawansowania językowego kursantów, dzięki czemu ich wypowiedzi zachowały pełną naturalność, stanowiąc pewne wyzwanie dla cudzoziemców. Mimowolnie, w kontakcie z obcojęzyczną grupą, Polacy starali się upraszczać swoje wypowiedzi lub też zmieniać je i dostosowywać tak, aby były one w pełni lub choćby częściowe zrozumiałe dla słuchaczy. Z drugiej strony studenci anglojęzyczni mogli wykorzystywać język werbalny i niewerbalny do osiągnięcia porozumienia, z zastrzeżeniem, że jedynym językiem komunikacji jest język polski. Rozmowy odbywały się pojedynczo, często jednak



w kooperacji (pary lub grupy) przy biernym lub niewielkim udziale lektora będącego moderatorem zadania. Jego rola ograniczała się do organizacji przebiegu konwersacji, na rzecz studentów, którzy chętnie przejmowali rolę lidera, tłumacza i decydenta. Za cel nadrzędny zadania postawiono osiągnięcie zamierzonego rezultatu (podejście zadaniowe) – zapisanie się na wizytę do lekarza, opisanie dolegliwości i uzyskanie szybkiej pomocy medycznej, opisanie dolegliwości i zakupienie odpowiednich leków, przeprowadzenie wywiadu medycznego wraz z badaniem fizykalnym oraz zdiagnozowanie pacjenta.

Zaproponowane ćwiczenie pozwoliło na dużą autonomię w procesie uczenia się – studenci byli zmotywowani do osiągnięcia postawionego celu komunikacyjnego i zrozumienia rodzimego użytkownika języka polskiego niebędącego nauczycielem, chętniej wchodzili w interakcje z osobą polskojęzyczną w zbliżonym wieku, przejmowali rolę mówcy, w sposób kreatywny odnajdywali się w niesterowanej sytuacji komunikacyjnej, umiejętnie rozpoczynali, podtrzymywali i kontrolowali przebieg rozmowy, uskuteczняли techniki mediacyjne i strategie komunikacyjne. Potrafili odnaleźć się w nowej sytuacji (umiejętności heurystyczne), umiejętnie przekazywali informacje i, kiedy było to konieczne, wykorzystywali różnorodne pomoce (robienie notatek na użytek własny – wywiad medyczny, zapisywanie dat na kartkach – rejestracja itp.). Po zakończonym zadaniu studenci byli proszeni o podzielenie się swoimi odczuciami, przeżyciami i refleksjami dotyczącymi nowej dla nich sytuacji komunikacyjnej. Większość była zdania, iż ćwiczenia tego rodzaju są trudne, stresujące, ale bardzo przydatne, a ich wartość praktyczna – język w użyciu – nieoceniona. Co ciekawe, wiele osób o wysokich kompetencjach językowych przyznało, że pomimo znajomości leksyki, nie było im łatwo skonstruować poprawne zdania, a strach przed porażką i nagła, chwilowa blokada działały równie motywująco, co deprymująco. Zadanie oceniono bardzo pozytywnie i wyrażono chęć ponownego uczestniczenia w zajęciach z rodzimymi użytkownikami języka polskiego.

Dla osób nieśmiałych, wycofanych i niechętnych do publicznego wypowiedzenia się na zajęciach zaproponowano alternatywę w postaci samodzielnego opracowania dialogu dla jednej spośród zaproponowanych sytuacji komunikacyjnych. Ćwiczenie składało się z dwóch części: stworzenia i spisania dialogu oraz nagrania go przy pomocy urządzeń elektronicznych (smartfon, tablet, laptop) w formie filmiku. Propozycja tego typu zadania cieszyła się dużą popularnością wśród młodego pokolenia studentów, którzy lubią dokumentować różne aspekty swojego życia (otrzymywane przez lektorkę filmiki często były już opatrzone logo znanych platform rozrywkowych i mediów społecznościowych).

## 7. WNIOSKI

Podsumowując omawiane w artykule różne aspekty specjalistycznego języka medycznego ze szczególnym uwzględnieniem jego miejsca w glottodydaktyce polonistycznej, uznano, iż można go wprowadzać równolegle z językiem polskim ogólnym na niskich poziomach zaawansowania językowego. Warunkiem koniecznym do rzetelnego poprowadzenia kursu, zgodnego z założeniami ESOKJ i metodyki kształcenia cudzoziemców, jest precyzyjne określenie profilu słuchacza i jego potrzeb, stworzenie korpusu tematycznego, gramatycznego i leksykalnego, koniecznego dla osiągnięcia celu komunikacyjnego na podstawie wielokierunkowych badań (rozmowy ze specjalistami z danej dziedziny – lekarzami, pracownikami UM; językoznawcza analiza dyskursu medycznego), jasne postawienie celów i sprecyzowanie wymogów. Przy czym głównym celem dla studentów kierunków medycznych nie jest osiągnięcie zaawansowania językowego odpowiadającego danemu poziomowi na skali ogólnej, a poznanie zaawansowanego słownictwa medycznego nie gwarantuje biegłości językowej w ogóle. Co więcej, znajomość branżowego języka specjalistycznego nie jest w tej sytuacji tożsama ze znajomością języka akademickiego z danego zakresu tematycznego (lektorat jpjo to nie kurs przygotowawczy dla kandydatów na studia medyczne).

Jak podkreślają badacze, niezbędne jest kształcenie nauczycieli w zakresie analizy dyskursu, typologii gatunku oraz tworzenia korpusu tekstu jako bazy do typologizacji i tworzenia zadań pisemnych i ustnych (Gajewska, Sowa 2015, s. 231), aby wiedza i nabyte doświadczenie pozwoliły im na tworzenie autorskich propozycji zajęć i niepowielanie programów i schematów oferowanych przez ustandaryzowane kursy (por. Aleksandrowska 2011; Sobkowiak 2011). Jest to także konieczność autorefleksji nad kształtem kursu jako całości, jak i poszczególnych tematów, krytycznej oceny i nieustannej weryfikacji materiałów własnych i tych zawartych w podręcznikach do nauczania języka obcego, aby były w najwyższym stopniu użyteczne i dostosowane do potrzeb i poziomu kursantów, ukierunkowane na osiągnięcie konkretnych kompetencji. Należy przy tym dodać, iż, choć specjaliści wskazują na konieczność dostosowania kursu do potrzeb rynku usług glottodydaktycznych, brak jednak podręczników i materiałów wspomagających proces nauczania JS (w tym także medycznego) na potrzeby lektoratu języka polskiego dla osób studiujących w języku angielskim.

Tym samym, uznając studenta za świadomego uczestnika i równorzędnego partnera procesu dydaktycznego, należy pozwolić mu na osiągnięcie autonomii w uczeniu się języka obcego: podejmowanie spontanicznych działań komunikacyjnych i mediacyjnych, przejmowanie kontroli nad rozmową czy

samodzielne prowadzenie konwersacji, za cenę rezygnacji z poprawnych językowo wypowiedzi i chwilowej utraty kontroli nad procesem kształcenia. Właściwe jest także podnoszenie motywacji za sprawą gradacji materiału i stawiania nowych wyzwań uczestnikom zajęć (kreatywne projekty i przedsięwzięcia wpisujące się w nauczanie zorientowane na działanie). Istotne jest utwierdzenie studentów w przekonaniu o poczuciu użyteczności przyswajanych treści, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wspomaganych (rozmowy z pacjentem polskojęzycznym w czasie zajęć klinicznych z udziałem prowadzącego) i samodzielnych (rozmowy z pacjentem polskojęzycznym w czasie odbywania praktyk wakacyjnych), w których konieczna jest komunikacja w języku polskim, a wzbudzenie zaufania pacjenta kluczem do prawidłowego wywiadu i trafnej diagnozy.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowska O., 2011, *Kształcenie w zakresie języków specjalistycznych a potrzeby i oczekiwania studentów filologii angielskiej*, Seria „12/15”, nr 2, Lublin, s. 44–52.
- Biernacka M., 2023, *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 265–282. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.17>
- Cholewa J., 2011, *Specyfika adresata w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Seria „12/15”, nr 2, Lublin, s. 61–67.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV; CEFR – Companion volume], 2020, Strasbourg, [online] <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [20.01.2024].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gajewska E., Sowa M., 2015, *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog”, nr 44/2, s. 221–235. <https://doi.org/10.14746/n.2015.44.2.07>
- Gębał E.P., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 19–33. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.02>

- Kierczak A.W., 2011, *Zwykłe niezwykle potrzeby językowe studentów farmacji*, Seria „12/15”, nr 2, Lublin, s. 53–60.
- Komorowska E., 2017, *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 167–181. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.12>
- Lukszyn J., Zmarzer W., 2001, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- Ławnicka-Borońska M., Kubacka K., 2016, *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 23, s. 215–235. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.17>
- Magajewska M., 2016, *Specjalistyczny język medyczny a multimedialny kurs języka zawodowego dla pielęgniarek*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 199–213.
- Piotrowski S., 2011, *O potrzebach i autonomii w nauce języka specjalistycznego*, Seria „12/15”, nr 2, Lublin, s. 7–9.
- Seretny A., 2017, *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 149–166.
- Sobkowiak P., 2011, *O potrzebach uczenia kursu języka specjalistycznego*, Seria „12/15”, nr 2, Lublin, s. 68–80.
- Terka B., Rogala D., Wawrzeń M., Burzyńska M., Rodzińska W., Gruchała W., 2019, *U lekarza. Słucham i rozumiem! Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2–B2*, Kraków.
- Wojtczak E., 2016, *Nauka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Potrzeby studentów w świetle badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 23, s. 237–248. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.18>



Joanna Kaźmierczak<sup>1</sup>, Rafał Maćkowiak<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8316-8946>  <https://orcid.org/0000-0003-3905-9854>

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ZAKRESIE BIOLOGII

**Streszczenie:** Artykuł jest wynikiem wieloletniej pracy z cudzoziemcami, którzy na przestrzeni lat byli uczestnikami kursu przygotowującego do podjęcia studiów medycznych w Polsce. Kursy odbywały się w Łodzi w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, to one były punktem wyjścia do napisania niniejszego artykułu. W jego pierwszej części pokazano specyfikę nauczania przedmiotu innego niż język polski, w tym przypadku biologii, właśnie w łódzkim Studium. W kolejnej części zaprezentowano przewidywane efekty kształcenia w zakresie wszystkich sprawności językowych – słuchania, mówienia, czytania i pisania. Ostatnią i zarazem najważniejszą częścią niniejszej pracy jest przedstawienie treści kształcenia, których głównym elementem jest tabela, ukazująca, jakie słownictwo, struktury językowe i specyficzne zwroty należy wprowadzić podczas nauczania biologii w języku polskim.

**Słowa kluczowe:** kurs biologii, program nauczania, język specjalistyczny, język polski jako obcy

### TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FIELD OF BIOLOGY

**Abstract:** The article is the result of many years of work with foreigners who over the years have been participants of the course preparing for medical studies in Poland. The courses were held in Lodz at the Polish Language Center for Foreigners of the University of Lodz, and they were the starting point for writing this article. Its first part shows the specificity of teaching a subject other than Polish, in this case biology, in the Study Center in Lodz. The next part

<sup>1</sup> joanna.kazmierczak@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź.

<sup>2</sup> rafal.mackowiak@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź.

presents the expected learning outcomes in all language skills – listening, speaking, reading and writing. The last and at the same time the most important part of this work is the presentation of the content of education, the main element of which is a table showing what vocabulary, language structures and specific phrases should be introduced when teaching biology in Polish.

**Keywords:** biology course, curriculum, specialist language, Polish as a foreign language

## 1. WSTĘP

Temat nauczania specjalistycznych odmian języka polskiego jako obcego coraz częściej poruszany jest na różnego rodzaju konferencjach językoznawczych czy glottodydaktycznych<sup>3</sup> oraz w artykułach naukowych i monografiach pokonferencyjnych<sup>4</sup>. Jest to obecnie bardzo ważna gałąź glottodydaktyki, zapewne też jej przyszłość, bo np. coraz więcej osób chce uczyć się języka polskiego, żeby później móc aplikować na wymarzone studia medyczne w Polsce<sup>5</sup>. Nie ulega jednak wątpliwości, że o ile temat taki jak nauczanie języka polskiego medycznego jako obcego został w pewnym, dość dużym, stopniu opracowany<sup>6</sup>, o tyle zagadnienie

<sup>3</sup> Konferencje poświęcone językom specjalistycznym odbywają się praktycznie co roku. Do tej pory zorganizowane zostały między innymi takie, jak: *Języki specjalistyczne – praktyka i teoria IV* (13 września 2019 r. w Rzeszowie), *Języki specjalistyczne w ujęciu diachronicznym i synchronicznym* (22 listopada 2018 r. w Rybnej koło Krakowa), *Języki specjalistyczne w dydaktyce i translatoryce: teoria i praktyka* (17–18 listopada 2017 r. w Poznaniu) czy *Odmiany specjalistyczne i stylistyczne w nauczaniu języków obcych i języka polskiego jako obcego/drugiego* (13–14 maja 2016 r. w Łodzi).

<sup>4</sup> Należy wymienić artykuły, które były pionierskie w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych oraz te, które rozwijały dane zagadnienie, np.: *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców* (Mazur 1996), *Nauczanie języka specjalistycznego, a nie tylko terminologii* (Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996) czy *Pojęcie języka specjalistycznego* (Kubiak 2002).

<sup>5</sup> Potwierdza to coraz większa liczba grup medycznych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, czyli w jednostce, która od wielu lat zajmuje się kształceniem językowym przyszłych medyków.

<sup>6</sup> Wyszczególnić tutaj można między innymi takie artykuły, jak: *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* (Danecka-Chwals, Pukas-Palimąka, Chłopicka 1979), *Dobór materiału językowego do nauczania obcokrajowców polskiego języka medycznego* (Pukas-Palimąka, Chłopicka 1989) czy *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza* (Ławnicka-Borońska, Kubacka 2016).

nauczania różnych przedmiotów po polsku (np. matematyki, biologii, historii) praktycznie nie zostało zbadane<sup>7</sup>.

Warto też podkreślić, że konstruowanie kursów w taki sposób, jak do tej pory robi np. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ<sup>8</sup> (SJPdC)<sup>9</sup>, staje się wręcz koniecznością, jeśli dana jednostka chce pozyskać słuchaczy z różnych programów stypendialnych finansowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Obecnie Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (podległa ministerstwu) w dokumencie *Regulamin postępowania o nadanie akredytacji Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na organizację Kursów języka polskiego w latach 2021–2023*<sup>10</sup> zaznaczyła, że jednostki dydaktyczne, które chcą pozyskać słuchaczy, muszą zorganizować „minimum 240 godzin zajęć z przedmiotów kierunkowych na studia” (*Regulamin postępowania...*, s. 6) z takich przedmiotów jak: „historia, biologia, chemia, matematyka, fizyka, geografia, filozofia, psychologia, informatyka” (*tamże*). Chcąc sprostać wymaganiom NAWA, jednostki muszą przygotować nie tylko program zajęć z języka polskiego, ale również z przedmiotów kierunkowych. Nie ulega wątpliwości, że jest to wyjątkowo trudne zadanie dla szkół językowych, które nigdy nie prowadziły zajęć z przedmiotów kierunkowych dla obcokrajowców. Trudność tego zadania potwierdza także Grażyna Zarzycka, pisząc, że każdy nauczyciel przygotowujący program takiego kursu staje przed swoistym wyzwaniem, a następnie dodaje, że wybór materiału do danego kursu „zwykle odbywa się (...), przynajmniej w Polsce, metodą prób i błędów, w znaczny sposób intuicyjnie” (Zarzycka 2017, s. 136).

Niniejszy artykuł ma na celu pokazanie, jak można przygotować kurs języka polskiego jako obcego w zakresie biologii, który przeznaczony jest dla

<sup>7</sup> Poza jednym opublikowanym artykułem dotyczącym nauczania matematyki (Wróbel, Zielińska 2016) oraz nieopublikowaną pracą dokorską poświęconą nauczaniu fizyki (Rubaj 1979) nie odnotowaliśmy istnienia innych tego typu prac.

<sup>8</sup> Najobszerniejszą pracą poświęconą SJPdC jest ta napisana przez Dorotę Wielkiewicz-Jałmużną (2008). Powstało też dużo artykułów na ten temat, np.: *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki* (Ostromięcka-Frażczak 2010), *Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Przykłady korelacji międzyprzedmiotowej* (Wilhelms 2016) czy *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* (część 1 – Gaze, Maćkowiak 2021, część 2 – Maćkowiak, Gaze 2021).

<sup>9</sup> Plan zajęć przypomina lekcje w tradycyjnej polskiej szkole – poza językiem polskim słuchacze SJPdC mają też zajęcia z innych przedmiotów (np. historii, wiedzy o Polsce, matematyki).

<sup>10</sup> Dokument opublikowany został na stronie <https://nawa.gov.pl/images/users/629/Akredytacja-NAWA---regulamin-postepowania.pdf> i zawiera wszystkie niezbędne informacje o wymaganiach, które trzeba spełnić, żeby móc zorganizować kurs dla stypendystów programów NAWA.



słuchaczy chcących podjąć studia na kierunkach medycznych w Polsce. Jest to druga, po matematyce (Wróbel, Zielińska 2016), publikacja, która prezentuje sprawdzoną i zweryfikowaną przez lata doświadczeń specyfikę nauczania przedmiotu innego niż język polski, w tym przypadku biologii.

## 2. CHARAKTERYSTYKA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ZAKRESIE BIOLOGII

Czas trwania kursu jest dostosowany do potrzeb słuchaczy i wynosi odpowiednio 110 godzin lekcyjnych dla grup polonijnych<sup>11</sup> i 130 godzin dla grup cudzoziemskich<sup>12</sup>. W grupach polonijnych realizuje się materiał szybciej, stąd różnica w liczbie przeznaczonych na to godzin<sup>13</sup>.

Celem kursu jest przygotowanie młodzieży polonijnej i cudzoziemskiej do studiów na kierunkach medycznych w Polsce poprzez:

1. zapoznanie słuchaczy kursu z terminologią i strukturami gramatycznymi charakterystycznymi dla języka naukowego stosowanego przy opisie budowy ciała człowieka, podstawowych procesów oraz czynności życiowych organizmu ludzkiego;
2. wyrównanie reprezentowanego przez słuchaczy poziomu posiadanej wiedzy z biologii do poziomu wymaganego od polskich kandydatów na studia medyczne;
3. przygotowanie przyszłych studentów do czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych i popularnonaukowych w języku polskim, a także do czynnego posługiwania się językiem naukowym.

Słownictwo i struktury gramatyczne (szczegółowo przedstawione w części trzeciej artykułu) są początkowo wprowadzane i utrwalane wyłącznie w oparciu o teksty preparowane oraz przygotowane przez nauczyciela. W dalszych częściach kursu, szczególnie w przypadku grup polonijnych o wyższych

---

<sup>11</sup> Są to głównie studenci pochodzący z krajów Europy Wschodniej. Obecnie najwięcej osób jest z Białorusi.

<sup>12</sup> Są to przede wszystkim studenci, którzy zaczynają naukę języka polskiego. Zwykle pochodzą oni z krajów innych niż te, które są w Europie Wschodniej.

<sup>13</sup> W grupach polonijnych na początku kursu (ze względu na lepszy poziom językowy) więcej czasu można poświęcić na zagadnienia związane z biologią, podczas gdy w grupach zaczynających naukę języka polskiego główny nacisk położony jest na ćwiczenie umiejętności językowych.

kompetencjach językowych, możliwe jest wykorzystywanie w czasie zajęć dostępnych w Polsce podręczników akademickich oraz repetytoriów<sup>14</sup>.

Słuchacze, przystępując do kursu, powinni reprezentować znajomość języka polskiego co najmniej na poziomie A1, np. w SJPdC nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie biologii rozpoczyna się po ukończeniu przez słuchaczy wstępnego kursu języka polskiego, czyli po około siedmiu tygodniach nauki.

Kurs biologii w języku polskim jest prowadzony równolegle z kursem języka polskiego i z nim skorelowany. Oznacza to, że w większości przypadków zagadnienia z zakresu gramatyki są wprowadzane jednocześnie na zajęciach języka polskiego i zajęciach biologii po polsku. Mimo to nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie biologii niesie ze sobą wiele problemów. Są one wynikiem:

1. złego przygotowania merytorycznego w zakresie biologii słuchaczy przystępujących do kursu – często słuchacze Studium uczą się biologii od podstaw w języku obcym;
2. braku wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się języków obcych;
3. dużej liczby nowych pojęć wprowadzanych na lekcjach biologii po polsku.

Podczas zajęć zaleca się, żeby nauczyciele często wykorzystywali różne pomoce naukowe, takie jak: tablice, filmy dydaktyczne czy modele budowy narządów. Warto też przeprowadzać proste eksperymenty naukowe obrazujące przebieg procesów życiowych.

W nauczaniu języka polskiego jako obcego w zakresie biologii w grupach medycznych główny nacisk kładzie się na rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz pisania, ponieważ na kierunkach medycznych większość zaliczeń i egzaminów ma charakter testu. W efekcie podczas kursu biologii obserwuje się brak zbieżności faz nauczania z poziomami kompetencji językowych. Cechą charakteryzującą nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie biologii jest częste wprowadzanie wybranych struktur językowych z poziomów wyższych od tego, na którym znajdują się słuchacze w danym momencie nauczania, co jest wymuszone względami merytorycznymi, np.: podczas gdy słuchacz posiada znajomość ogólnego języka polskiego na poziomie A2, w czasie zajęć pojawiają się struktury charakterystyczne dla poziomu B2.

<sup>14</sup> Znaczna część wykorzystywanych podczas zajęć materiałów została zebrana i opublikowana w postaci podręczników i słowników wydanych nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego. Warto odnotować takie pozycje, jak: *Atlas anatomii człowieka* (Stelmasiak, Osemlak 1981), *Słownik biologiczny polsko-hispański dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców* (Wnuk, Rodriguez 1983), *Podręczny arabsko-polski słownik medyczny* (Madej, Janzi, Zastrzeżyńska 1992), *Wybrane zagadnienia z anatomii i fizjologii człowieka* (Hahn-Piłat 2002), *Podstawy cytologii i genetyki* (Kaźmierczak, Gosztowt 2012).

Naturalnie w takiej sytuacji trzeba więcej czasu poświęcić na wyjaśnienie danych zagadnień, ale jest to działanie niezbędne, żeby doprowadzić słuchacza do odpowiedniego, wymaganego poziomu.

## 2.1. PRZEWIDYWANE EFEKTY KSZTAŁCENIA

### 2.1.1. SŁUCHANIE

Po zakończeniu kursu języka polskiego w zakresie biologii student w aspekcie słuchania powinien rozumieć wypowiedziane w naturalnym tempie pytania i polecenia ustne nauczyciela dotyczące zagadnień biologicznych.

### 2.1.2. CZYTANIE

1. W zakresie rozumienia treści słuchacz:
  - a. powinien rozumieć znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w tekstach naukowych z zakresu biologii oraz dostrzegać znaczenia ukryte, wyrażone w tekstach pośrednio;
  - b. powinien rozumieć treść pytań zawartych w testach kontrolnych i egzaminacyjnych;
2. W zakresie realizacji fonicznej, słuchacz powinien umieć głośno czytać teksty polskie z zakresu biologii z dopuszczeniem obcego akcentu, który nie zakłóca komunikacji.

### 2.1.3. PISANIE

Słuchacz powinien umieć napisać poprawnie w języku polskim krótkie notatki na podstawie tekstu naukowego, popularnonaukowego lub wykładu.

### 2.1.4. MÓWIENIE

Słuchacz, z zastosowaniem słownictwa i struktur gramatycznych charakterystycznych dla języka specjalistycznego, powinien umieć:

1. nazywać elementy budowy komórek eukariotycznych i prokariotycznych;
2. nazywać tkanki ludzkie oraz elementy ich budowy;
3. nazywać narządy ciała ludzkiego oraz elementy ich budowy;
4. wskazywać funkcje spełniane w organizmie człowieka przez narządy i układy narządów;
5. tworzyć krótkie, spójne wypowiedzi na tematy, które są mu znane, np.: opisywać budowę narządów, przebieg podstawowych procesów życiowych, wskazywać związki między budową narządów a ich funkcją;
6. nazywać wybrane jednostki chorobowe człowieka oraz wskazywać ich przyczyny i objawy.

### 3. TREŚCI KSZTAŁCENIA

Przedstawiona poniżej tabela ma za zadanie ukazać, jaka leksyka i frazeologia oraz jakie struktury językowe i specyficzne zwroty są stosowane podczas nauczania biologii w języku polskim jako obcym. Ponadto tabela zawiera działania językowe i umiejętności, jakich oczekujemy od słuchaczy po ukończeniu kursu. Pierwsza kolumna tabeli prezentuje bloki tematyczne realizowane podczas kursu biologii. Druga kolumna tabeli przedstawia centralne (bazowe) słownictwo, służące ukazaniu danych zagadnień. Leksyka jest pogrupowana według zagadnień, np.: nazwy czynności życiowych: oddychanie, wzrost, metabolizm, synteza; rozkład; substancja odżywcza. W trzeciej części tabeli podano przykłady najważniejszych, w danym bloku tematycznym, struktur językowych oraz zdań z ich użyciem<sup>15</sup>. Ich przyswojenie wymaga od uczących się podjęcia działań językowych opisanych w kolejnej kolumnie. Poszczególne działania powtarzane przez uczących się prowadzą do wykształcenia umiejętności w zakresie rozumienia tekstu i słów, wskazywania różnic, formułowania wypowiedzi na podstawie wykresów lub tabel, a także wyjaśniania przyczyn, wnioskowania, przewidywania rezultatów doświadczenia, definiowania itd. W ostatniej kolumnie podano przewidywany czas realizacji bloku tematycznego w zależności od aktualnych kompetencji językowych słuchaczy w danej grupie dydaktycznej.

---

<sup>15</sup> Tabela jest wynikiem wieloletnich prac. Po każdym roku nauki udoskonalano ją (konsultowano z innymi nauczycielami biologii czy też języka polskiego). Kilka konstrukcji językowych zaproponował nieżyjący już Stefan Hrabec. Bardzo mu za to dziękujemy.

Tabela 1.

Tematyka	Leksyka i frazeologia	Struktury językowe i specyficzne zwroty	Działania językowe / umiejętności	Liczba jednostek lekcyjnych, 0 – grupy polonijne, [] – grupy cudzoziemskie
<b>CYTOLOGIA</b>				
Budowa komórki eukariotycznej	<p>życie; komórka; organizm; roślina; zwierzę; budowa; element; jednostka; nazwy organelli komórkowych, np.: błona komórkowa, mitochondrium; nazwy elementów budowy organelli komórkowych, np.: jąderko, pęcherzyk, cysterna aparatu Golgiego; czynności życiowe; nazwy czynności życiowych, np.: oddychanie, wzrost, metabolizm, synteza; rozkład; substancja; przymiotniki określające właściwości substancji, np.: organiczna, odżywcza, lepka; nazwy wybranych substancji chemicznych, np.: woda, celuloza; barwnik; chlorofil; funkcja; czynność; transport aktywny; transport bierny; osmoza; dyfuzja; roztwór; wewnątrz komórki; na zewnątrz komórki, plazmoliza, deplazmoliza, żel, zol</p>	<p>M + jest zbudowane z + D;  <i>Komórka jest zbudowana z organelli komórkowych.</i>  M + jest elementem + D;  <i>Jąderko jest elementem budowy jądra komórkowego.</i>  M + nazywamy + N;  <i>Transport wody przez błonę komórkową nazywamy osmozą.</i>  M + wypełnia + B;  <i>Cytoplazma wypełnia komórkę.</i>  w + Ms. + występuje + M;  <i>W chloroplastach występuje zielony barwnik.</i>  w + Ms. + odbywa się + M;  <i>W komórce odbywa się synteza związków chemicznych.</i>  roztwór + D + w + Ms.;  <i>Roztwór substancji organicznych w wodzie.</i>  transport + D + przez + B;  <i>W komórce odbywa się transport substancji chemicznych przez błonę komórkową.</i>  M + bierze udział w + Ms.;  <i>Lizosom bierze udział w trawieniu substancji odżywczych.</i>  M + powstaje w + Ms.;  <i>ATP powstaje w mitochondrium.</i></p>	<p>Nazywanie plazmatycznych i nieplazmatycznych struktur komórkowych oraz opisywanie ich budowy.  Definiowanie pojęć: komórka, plazmoliza, osmoza, dyfuzja, transport bierny, transport aktywny.  Wskazywanie funkcji, jakie spełniają struktury komórkowe.  Opisywanie procesów transportu przez błonę komórkową.</p>	<p>(11)  [12]</p>

<p>Podział komórki</p>	<p>proces; cykl komórkowy; podział; mitoza; mejoza; amitoza; cytokineza; kariokineza; faza; wrzeczono mitotyczne; chromosom; chromatydy; centromer; replikacja; spiralizacja chromatyny; rekombinacja genów; komórki macierzyste; komórki potomne; nazwy faz mitozy i mejozy, np.: profaza, metafaza, diakineza; przebieg procesu</p>	<p>proces + D; <i>Mitoza to jest proces podziału komórki.</i> M + kieruje + N; <i>Jądro kieruje podziałem komórki.</i> podział + D + na + B; <i>Mitoza to jest podział komórki macierzystej na komórki potomne.</i> M.+ dzieli się na + B; <i>Cykl komórkowy dzieli się na fazy.</i> M + powstaje z + D; <i>Komórka potomna powstaje z komórki macierzystej.</i></p>	<p>Rozumienie opisów procesów podziału komórki. Wskazywanie różnic między różnymi rodzajami podziału komórki. Interpretowanie procesów zachodzących podczas cyklu komórkowego.</p>	<p>(2) [2]</p>
<p><b>HISTOLOGIA</b></p>				
<p>Budowa i funkcja tkanek człowieka</p>	<p>tkanka; organ; narząd; układ narządów; grupa; zespół; nazwy tkanek człowieka, np.: nabłonek, tkanka tłuszczowa, krew; nazwy elementów budowy tkanek, np.: krwinki, osteocyty, neuron, włókno kolagenowe; nazwy wybranych substancji chemicznych, np.: glukoza, tlen; warstwa; włókno; gruczoł; wydzielina; produkt; chrząstka; kość; mięsień; skurecz; rozkurecz; praca; czynnik; dawca; biorca; aglutynacja; hemoliza; surowica, skrzep, transfuzja; bodziec; impuls; polaryzacja; synapsa</p>	<p>M + zawiera + B; <i>Tkanka kostna zawiera komórki kostne i włókna kolagenowe.</i> M + pokrywa + B; <i>Nabłonek pokrywa narządy.</i> M + wytwarza/produkuje + B; <i>Gruczoł wytwarza/produkuje wydzieliny.</i> wydzielać + B + do + D; <i>Gruczoł wydziela hormony do krwi.</i> M + składa się z + D; <i>Krew składa się z osocza i krwinek.</i> przetoczenie + D; <i>Przetoczenie krwi ratuje życie.</i> M + transportuje + B; <i>Krew transportuje tlen.</i> uszkodzenie + D; <i>Uszkodzenie naczynia krwionośnego jest niebezpieczne dla zdrowia.</i> M + reaguje na + B; <i>Organizm reaguje na bodźce.</i> M + przewodzi + B; <i>Neuron przewodzi impulsy nerwowe.</i> M.+ okrywa/wyściela + B.; <i>Nabłonek pokrywający okrywa lub wyściela narządy.</i> M + rozpuszcza się w + Ms.; <i>Fibrynogen rozpuszcza się w osoczu krwi.</i> aglutynacja + D; <i>Aglutynacja krwinek.</i> przekazywanie + D; <i>W synapsach odbywa się przekazywanie impulsów nerwowych.</i></p>	<p>Nazywanie różnych rodzajów tkanek człowieka oraz elementów ich budowy. Definiowanie pojęć takich jak np.: synapsa, dendryt, akson, włókno mięśniowe. Wskazywanie różnic w budowie i funkcji tkanek. Analizowanie funkcji różnych elementów tworzących tkankę. Wskazywanie związku między budową tkanki a jej funkcją. Tworzenie wypowiedzi ustnej na podstawie tabeli lub wykresu.</p>	<p>(14) [14]</p>

Tabela 1. (cd.)

ANATOMIA I FIZJOLOGIA CZŁOWIEKA				
Organizm jako całość	anatomia; fizjologia; czynność (organizmu); nazwy części ciała człowieka, np.: głowa, szyja, ręka, dłoń oczy, nos, kończyna górna i dolna	w + Ms. + wyróżnia się + B; <i>W twarzy wyróżnia się: nos, oczy, usta, policzki i brodkę.</i>	Nazywanie części ciała człowieka i określanie ich położenia w przestrzeni.	(1) [2]
Układ ruchu	szkielet; struktura; połączenie; staw; nazwy elementów budowy układu ruchu, np.: klatka piersiowa, mięsień szkieletowy; nazwy kości budujących szkielet, np.: lemiesz, kość miedniczna, obojczyk, kość udowa; przymiotniki określające kształt i wielkość elementów budowy układu ruchu, np.: płaska, różnokształtna (kość); krzywizna; łuk; zrost; kanał; trzon; odcinek; część; liczba; budowa prawidłowa (fizjologiczna); patologia; ruch; aktywacja skurczu; nazwy rodzajów mięśni szkieletowych, np.: mięsień okrężny, mięsień płaski; zginać; prostować; przywodzić; odwodzić; obracać; zwierać; nazwy wybranych jednostek chorobowych układu ruchu, np. skolioza	podział + D + ze względu na + B; <i>Podział kości ze względu na kształt.</i> M + łączy się z + N; <i>Kość miedniczna łączy się z kością udową.</i> między + N + a + N; <i>Połączenie między kością miedniczną a kością udową nazywamy stawem kulistym.</i> M + różni się + N; <i>Kości różnią się kształtem.</i> ruch + D; <i>Ruch kończyny dolnej.</i> skurcz + D; <i>Skurcz mięśnia szkieletowego.</i> M + gromadzi się w + Ms.; <i>Kwas mlekowy gromadzi się w mięśniach szkieletowych.</i> M + wykorzystuje + B + do + D; <i>Organizm wykorzystuje glukozę do produkcji energii.</i> przemiana + D + w + B; <i>W wątrobie zachodzi przemiana kwasu mlekowego w glukozę.</i>	Nazywanie elementów budowy szkieletu człowieka. Rozumienie sposobu współdziałania biernego i czynnego układu ruchu. Wskazywanie przyczyn powstawania zmęczenia mięśnia. Interpretacja zjawisk zachodzących podczas oddychania komórkowego – tworzenia energii do pracy. Opisywanie mechanizmu odpoczynku mięśnia.	(13) [15]
Układ oddechowy	nazwy narządów układu oddechowego, np.: krtań, płuca, opłucna; nazwy elementów budowy narządów układu oddechowego, np.: płąt, szczelina, pęcherzyk płucny; nazwy wybranych jednostek chorobowych, np.: gruźlica, astma oskrzelowa; atmosfera; powietrze; gaz; nazwy gazów oddechowych, np.: tlen, dwutlenek węgla; ciśnienie; objętość; pojemność; regulacja; wentylacja; wdech; wydech; akt czynny/bierny; nazwy form transportu gazów we krwi, np.: oksyhemoglobina;	M + oddycha + N; <i>Człowiek oddycha powietrzem atmosferycznym.</i> M + zamyka + B; <i>Nagłośnia zamyka wejście do krtani.</i> B + otacza + M; <i>Pluca otacza opłucna.</i> M.+ jest + N.; <i>Wdech jest aktem czynnym.</i> Objętość + D + w + Ms.; <i>Objętość powietrza w płucach.</i> pojemność + D; <i>Pojemność płuc.</i> wentylacja + D; <i>Wentylacja płuc.</i>	Nazywanie elementów budowy układu oddechowego i opisywanie ich budowy. Definiowanie i opisywanie pojęć takich jak oddychanie zewnętrzne i wewnętrzne. Rozumienie procesów fizjologicznych towarzyszących procesowi oddychania. Formułowanie wypowiedzi na temat przyczyn dyfuzji gazów w płucach i tkankach.	(5) [6]

<p>Układ oddechowy cd.</p>	<p>przymiotniki określające położenie: pionowo, poziomo, poprzecznie, górny, dolny, prawy, lewy</p>	<p>wymiana + D + między + N + a + N; <i>Wymiana gazów oddechowych między tkankami a krwią.</i> pobierać + B + z + D; <i>Organizm pobiera tlen z powietrza atmosferycznego.</i> w + Ms. + odbywa się + M; <i>W płucach odbywa się proces wymiany gazowej.</i> M + występuje w postaci + D; <i>We krwi tlen występuje w postaci oksyhemoglobiny.</i> M + nagrzewa się / oczyszcza się / nawilża się w + Ms.; <i>Powietrze nagrzewa się / oczyszcza się / nawilża się w jamie nosowej.</i></p>		
<p>Układ krążenia</p>	<p>unaczynienie; składnik; nazwy narządów budujących układ krążenia, np.: serce, naczynie krwionośne, żyła, tętnica, węzeł chłonny, naczynie limfatyczne; nazwy elementów budowy narządów układu krążenia, np.: zastawka, komora; automatyzm; badanie; tony serca; nazwy wybranych jednostek chorobowych, np. miażdżycy</p>	<p>unaczynienie (ukrwienie) + D; <i>Unaczynienie (ukrwienie) tkanki lub organu.</i> M + krąży/płynie w + Ms.; <i>Krew krąży/płynie w naczyniach krwionośnych.</i> krążenie + D + w + Ms.; <i>Krążenie krwi w naczyniach krwionośnych.</i> ciśnienie + D + w + Ms.; <i>Ciśnienie krwi w aorcie.</i> M + dostarcza + B + do + D; <i>Krew dostarcza tlen i substancje odżywcze do komórek organizmu.</i> M + leży (jest położone) w + Ms.; <i>Serce leży (jest położone) w klatce piersiowej.</i> M + jest przyczyną/ skutkiem + D; <i>Nadmiar cholesterolu w organizmie jest przyczyną miażdżycy.</i> M + rozpoczyna się w + Ms.; <i>Duży obieg krwi rozpoczyna się w lewej komorze serca.</i> M + przeciwdziała + C; <i>Heparyna przeciwdziała krzepnięciu krwi.</i></p>	<p>Nazywanie elementów budowy układu krążenia oraz opisywanie ich budowy i funkcji. Analizowanie procesu pracy serca. Interpretacja zjawisk elektrycznych towarzyszących skurczowi serca. Nazywanie chorób serca i wskazywanie ich przyczyn. Opisywanie różnych rodzajów krążenia krwi. Wyjaśnianie przyczyn zawału serca.</p>	<p>(11) [12]</p>
<p>Procesy odpornościowe...</p>	<p>odporność; wrażliwość; drobnoustrój; zakażenie; droga zakażenia; patogen; toksyna; antygen; przeciwciała; stan zapalny; reakcja; nazwy komórek biorących udział w wytworzeniu odporności,</p>	<p>odporność + D + na + B; <i>Odporność organizmu na patogeny i toksyny.</i> reakcja + D + na + B; <i>Reakcja organizmu na zakażenie.</i></p>	<p>Nazywanie komórek budujących układ odpornościowy człowieka i wskazywanie ich funkcji. Opisywanie mechanizmów tworzenia się odporności organizmu.</p>	<p>(2) [3]</p>



Tabela 1. (cd.)

Procesy odpornościowe organizmu	np.: limfocyt, makrofag; nazwy typów odporności, np.: odporność swoista, odporność nabyta, bierna, sztuczna; szczepionka; surowica odpornościowa; nazwy wybranych jednostek chorobowych, np.: alergia, AIDS	nabywać + B; <i>Nabywać odporność.</i> M + powstaje w wyniku + D; <i>Odporność powstaje w wyniku szczepienia ochronnego.</i>	Definiowanie rodzajów odporności. Definiowanie pojęć takich jak: odporność organizmu, szczepionka, surowica odpornościowa, patogen, toksyna.	
Układ pokarmowy	pokarm; odżywianie; sole mineralne; białka; tłuszcze; cukry; witaminy; treść pokarmowa; nazwy narządów budujących układ pokarmowy, np.: żołądek, jelito cienkie, wątroba; nazwy elementów budowy narządów układu pokarmowego, np.: wpust, kosmki jelitowe, dwunastnica; nazwy enzymów rozkładających substancje pokarmowe, np.: lipaza trzustkowa, amylaza ślinowa, pepsyna; nazwy wybranych substancji chemicznych, np.: kwas tłuszczowy, aminokwas, glikogen, skrobia, glicerol; forma; defekacja; kał; stolec; nazwy wybranych jednostek chorobowych, np.: owrzodzenie, zatrucie pokarmowe; aktywność katalityczna enzymów; ruchy perystaltyczne jelit i żołądka	zapotrzebowanie + D + na + B; <i>Zapotrzebowanie organizmu na witaminy.</i> rozdrabnianie + D + w + Ms.; <i>Rozdrabnianie pokarmu w jamie ustnej.</i> mieszanie + D + z + N; <i>Mieszanie treści pokarmowej z sokiem żołądkowym.</i> trawienie/wchłanianie + D + w + Ms.; <i>Trawienie białek w żołądku.</i> rozkład + D + przez + B; <i>Rozkład cukrów przez amylazę ślinową.</i> M + jest formą + D; <i>Pepsyna jest aktywną formą enzymu.</i> udział + D + w + Ms.; <i>Jaki jest udział trzustki w trawieniu pokarmów?</i> M + jest wchłaniane do + D; <i>Glukoza jest wchłaniana do krwi.</i> wydalanie + D; <i>Wydalanie kahu.</i> M + magazynuje/gromadzi + B; <i>Wątroba magazynuje/gromadzi cukry i witaminy.</i> aktywacja + D + przez + B; <i>W żołądku zachodzi aktywacja pepsynogenu przez kwas solny.</i> M + uchodzi do + D; <i>Przełyk uchodzi do żołądka.</i>	Nazywanie elementów budowy układu pokarmowego oraz opisywanie ich budowy i funkcji. Wskazywanie funkcji składników pokarmowych w procesie odżywiania się. Nazywanie nieaktywnych i aktywnych form enzymów trawiennych i wskazywanie ich funkcji. Wyjaśnianie, w jaki sposób zachodzi aktywacja niektórych enzymów trawiennych. Wskazywanie związku pomiędzy budową narządów układu pokarmowego a przebiegiem procesów trawienia. Definiowanie pojęć takich jak: trawienie enzymatyczne, mechaniczne, wchłanianie. Tworzenie wykresu lub tabeli na podstawie informacji tekstowej.	(11) [13]
Układ moczowy	nazwy narządów budujących układ moczowy, np.: nerka, moczowód, pęcherz moczowy; nazwy elementów budowy narządów układu moczowego, np.: nefron, kanalik kręty bliższy, kłębuszek naczyni włosowatych; nazwy składników moczu, np.: amoniak, mocznik, urobilinogen; nazwy procesów	filtracja/resorpcja/sekrecja + D; <i>Filtracja/resorpcja/sekrecja substancji chemicznych.</i>	Nazywanie elementów budowy układu moczowego. Opisywanie budowy i funkcji elementów układu moczowego. Analizowanie procesów tworzenia moczu. Nazywanie chorób układu moczowego oraz rozumienie znaczenia procesu wydalania moczu.	(6) [7]

Układ moczowy cd.	zachodzących w nerce: filtracja kłębuszkowa; resorpcja kanalikowa; se- krecja kanalikowa; nazwy substancji wydzielanych przez nerkę, np.: mocz, renina, erytropoetyna			
Pokrycie ciała człowieka	skóra; naskórek; wytwory naskórka; paznokcie; włosy; receptory; termo- regulacja; odmrożenie; oparzenie; promieniowa- nie; grzybica	M + chroni + B; <i>Skóra chroni organizm.</i> M + chroni + B + przed + N; <i>Skóra chroni organizm przed uszkodzeniami mechanicznymi.</i> M + paruje z + D; <i>Pot pa- ruje z powierzchni skóry.</i> M + ochładza + B; <i>Pot ochładza skórę.</i>	Nazywanie elementów budowy skóry. Wskazywanie funkcji skóry. Opisywanie znaczenia wytworów naskórka. Nazywanie chorób skóry i określanie ich przyczyn.	(1) [2]
Układ hormonalny	endokrynologia, hormon, sprzężenie, homeosta- za, nadmiar, niedobór, nadczynność, niedoczyn- ność, nazwy gruczołów endokrynowych, np.: przy- sadka mózgowa, tarczyca, szyszynka, trzustka; nazwy hormonów, np.: tyroksyna, adrenalina, insulina, soma- totropina, gastryna; zabu- rzenie hormonalne; nazwy wybranych jednostek chorobowych wywołanych zaburzeniami hormonalny- mi, np.: cukrzyca, choroba Cushinga	nadmiar/niedobór + D + w + Ms.; <i>Nadmiar/niedo- bór insuliny we krwi.</i> nadczynność/niedoczyn- ność + D; <i>Nadczynność/ niedoczynność gruczołu endokrynowego.</i> M + wywołuje + B; <i>Niedobór insuliny we krwi wywołuje cukrzycę.</i> M + pobudza do + D; <i>Hor- mony tropowe pobudzają gruczoły endokrynowe do pracy.</i> M + hamuje + B.; <i>Nadmiar hormonu we krwi hamuje aktywność wydzielniczą gruczołu.</i> poziom + D + w + Ms.; <i>Wysoki lub niski poziom hormonu we krwi.</i> M + współdziała z + N; <i>Hormony współdziałają ze sobą.</i> Podwyższać/obniżyć + B; <i>Glukagon podwyższa, a insulina obniża poziom glukozy we krwi.</i> hamować + B; <i>Statyny ha- mują wydzielanie hormo- nów przysadki mózgowej.</i>	Nazywanie gruczołów dokrewnych i wydziela- nych przez nie hormonów. Określanie funkcji hormonów. Definiowanie pojęć takich jak: homeostaza, sprzę- żenie zwrotne, nadmiar, niedobór. Opisywanie współdziała- nia wybranych hormonów w organizmie. Wskazywanie skutków niedoboru lub nadmiaru hormonów w organizmie. Wyjaśnianie przyczyn wystąpienia choroby endokrynologicznej na podstawie objawów chorobowych.	(5) [7]
Układ nerwowy	nazwy elementów budowy układu nerwowego, np.: mózgowie, nerwy rdzenio- we; odruch, łuk odrucho- wy, elementy budowy łuku odruchowego, np.: receptor, efektor, czynności świadome (dowolne),	odbierać + B z + D; <i>Odbie- rać bodźce ze środowiska.</i> reakcja + D na + B; <i>Reak- cja organizmu na bodziec.</i> M + kontroluje + B; <i>Auto- nomiczny układ nerwowy kontroluje czynności narzą- dów wewnętrznych.</i>	Nazywanie elementów budowy układu nerwo- wego oraz opisywanie ich budowy i funkcji. Interpretowanie doświad- czeń Iwana Pawłowa. Wyjaśnianie zależności pomiędzy różnymi	(10) [12]

Tabela 1. (cd.)

Układ nerwowy cd.	czynności nieświadome (mimowolne)	w + Ms. + odbywa się + M; <i>W synapsach odbywa się przekazywanie impulsów nerwowych.</i> czucie + D; <i>Receptory umożliwiają czucie bólu.</i>	częściami układu nerwowego. Definiowanie pojęć takich jak: mózgowie, ośrodek nerwowy, zwój i splot nerwowy.	
Narządy zmysłów	nazwy elementów budowy narządów zmysłów np.: soczewka, rogówka, błona bębenkowa; nazwy zmysłów np.: węch, słuch; nazwy zaburzeń widzenia np.: astygmatyzm, daltonizm, ślepotą zmierzchowa	M + utrzymuje kontakt z + N; <i>Narządy zmysłów utrzymują kontakt ze środowiskiem.</i> drżania + D; <i>Drgania cząsteczek powierza przenoszą kosteczki słuchowe.</i>	Nazywanie poszczególnych elementów budujących narządy zmysłów. Opisywanie mechanizmu widzenia i słyszenia. Nazywanie chorób narządu wzroku i słuchu. Wskazywanie przyczyn wad wzroku i sposobu ich korekcji.	(3) [4]
Układ płciowy	płeć; nazwy narządów budujących układ płciowy męski i żeński, np.: jajowód, prącie; wzwód; jajczkowanie; gameta żeńska, gameta męska; komórka jajowa; plemnik; nasienie; rozmnażanie płciowe; rozwój; płód; błona płodowa; nazwy błon płodowych, np.: owodnia, kosmówka; ciąża, poród, połów; laktacja	rozwój + D; <i>Rozwój zarodka ludzkiego.</i> M + rozwija się w + Ms.; <i>Zarodek rozwija się w macicy.</i> dojrzewanie + D; <i>W jajnikach odbywa się dojrzewanie komórek jajowych.</i> M + zagnieżdża się w + Ms.; <i>Zarodek zagnieżdża się w błonie śluzowej macicy.</i> wykształca się + M; <i>Po trzech miesiącach wykształca się łożysko.</i>	Nazywanie elementów budowy układu płciowego oraz opisywanie ich budowy i funkcji. Opisywanie procesów zaplemnienia, zapłodnienia i ciąży. Definiowanie pojęć takich jak: łożysko, błona płodowa, pępowina. Interpretowanie wykresów obrazujących zmiany stężenia hormonów płciowych, które są związane z fazami cyklu jajnikowego.	(2) [4]
Rozwój zarodka ludzkiego	zaplemnienie; zapłodnienie; zygota, zarodek; listek zarodkowy; nazwy etapów rozwoju zarodka ludzkiego, np.: morula, blastula; bruzdkowanie; gastrulacja, cechy płciowe	implantacja + D + w + Ms.; <i>Implantacja blastuli w macicy.</i>	Opisywanie procesu rozwoju zarodka. Definiowanie pojęć takich jak: blastula, morula, gastrula, implantacja, histogeneza, organogeneza. Wskazywanie na zagrożenia dla zdrowia płodu podczas ciąży.	(1) [1]
<b>GENETYKA</b>				
Podstawy dziedziczenia cech	dziedziczenie; gen; allele genu; genotyp; fenotyp; cecha recesywna; cecha dominująca; rozkład cech; populacja; pokolenie; potomstwo; organizm diploidalny; organizm haploidalny; zmienność, prawdopodobieństwo; sprzężenie, determinacja płci, krzyżówka wsteczna	dziedziczyć + B + po + Ms.; <i>Dziedziczyć cechy po ojcu lub matce.</i> Rozkład + D + w + Ms.; <i>Rozkład cech w populacji.</i> Prawdopodobieństwo + D; <i>Jakie jest prawdopodobieństwo wystąpienia cechy u potomstwa danej pary rodziców?</i>	Definiowanie pojęć genetycznych. Interpretowanie wyników krzyżówek genetycznych. Określanie prawdopodobieństwa wystąpienia choroby genetycznej.	(5) [5]

Podstawy dziedziczenia cech cd.		M + jest sprzężone z + N; <i>Cecha jest sprzężona z płcią.</i> M + ujawnia się w + Ms.; <i>Allele recesywne ujawniają się tylko w homozygotie recesywnej.</i> krzyżować z + N; <i>W krzyżówce wstecznej krzyżujemy homozygotę recesywną z heterozygotą.</i>		
Genetyka molekularna	kwas dezoksyrybonukleinowy; kwas rybonukleinowy; nukleotydy; zasada purynowa; zasada pirymidynowa; zasada azotowa; nazwy zasad azotowych budujących DNA i RNA, np.: adenina, tymina; pentoza; łańcuch; kodon; transkrypcja; składanie genu; redagowanie genu; sekwencja genu; translacja; operon; mutacja; mutagen; nazwy rodzajów mutacji, np. mutacja punktowa; nazwy chorób wywołanych mutacjami, np.: zespół Downa, zespół Klinefeltera, zespół Turnera	M + jest komplementarne do + D; <i>Adenina jest komplementarna do tyminy.</i> M + koduje + B; <i>Jeden kodon koduje jeden aminokwas.</i> Podczas + D + następuje + M; <i>Podczas mejozy następuje rekombinacja genów.</i>	Analizowanie i wskazywanie różnic w budowie DNA i RNA. Opisywanie budowy i funkcji kwasów nukleinowych. Nazywanie rodzajów mutacji genetycznych i wskazywanie ich skutków. Odróżnianie mutacji dziedzicznych i niedziedzicznych. Opisywanie procesu biosyntezy białka u eukariont. Przewidywanie niebezpieczeństw związanych z krzyżowaniem się osób spokrewnionych.	(3) [3]
<b>PODSTAWY PARAZYTOLOGII</b>				
Budowa i czynności życiowe wybranych pasożytów człowieka	pasożyt; pasożytniczy tryb życia, bakteria; wirus; pierwotniak; robak płaski (plazincic); robak obły (oblenieć); samiec; samica; dymorfizm płciowy; larwa; żywiciel pośredni; żywiciel ostateczny; stadium życia; nazwy pasożytów człowieka, np.: tasiemiec uzbrojony, lamblia jelitowa; nazwy stadiów larwalnych, np.: wągier, cercaria	M + jest przerosicielem + D; <i>Komar widliszek jest przerosicielem zarodźca.</i> M + przebijają się przez + B; <i>Larwy przebijają się przez ściany jelita.</i>	Opisywanie cykli rozwojowych wybranych pasożytów. Wskazywanie sposobów szerzenia się zakażeń pasożytami oraz nazywanie chorób wywołanych przez wybrane pasożyty. Wskazywanie związku utrzymywania higieny ze zdrowiem.	(4) [6]

Źródło: opracowanie własne

#### 4. PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł jest kolejną publikacją, po artykule Danuty Wróbel i Alicji Zielińskiej (2016), która dotyczy nauczania obcokrajowców (w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ) przedmiotów innych niż język polski. Artykuły opublikowane do tej pory (włącznie z tym) dotyczyły wyłącznie takich przedmiotów, jak matematyka i biologia. W perspektywie dalszych badań jest opracowanie, w podobny sposób do już opublikowanych, kolejnych artykułów dotyczących innych przedmiotów nauczanych w SJPdC, np.: fizyki, chemii czy informatyki.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja okaże się przydatna przy układaniu programu zajęć z biologii w innych jednostkach zajmujących się nauczaniem obcokrajowców. Jej największym atutem jest obszerna tabela, która zawiera struktury językowe oraz leksykę i frazeologię, które należy wprowadzić podczas kursu biologii dla obcokrajowców, pragnących zostać studentami na różnych polskich uczelniach.

#### BIBLIOGRAFIA

- Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., 1989, *Dobór materiału językowego do nauczania obcokrajowców polskiego języka medycznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 2, s. 29–38.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego, a nie tylko terminologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, s. 69–80.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny”, t. 5, z. 4, s. 73–82.
- Gaze M., Maćkowiak R., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny*, „Archive of Social Social Science and Humanities”, t. 1, s. 41–52.
- Hahn-Piłat M. (red.), 2002, *Wybrane zagadnienia z anatomii i fizjologii człowieka*, Łódź.
- Kaźmierczak J., Gosztowt I., 2012, *Podstawy cytologii i genetyki*, Łódź.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Ławnicka-Borońska M., Kubacka K., 2016, *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 215–235. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.17>

- Maćkowiak R., Gaze M., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część II. Aspekt techniczny*, „Archive of Social Social Science and Humanities”, t. 1, s. 53–67.
- Madaj E., Janzi K., Zastrzeżyńska J., 1992, *Podręczny arabsko-polski słownik medyczny*, Łódź.
- Mazur J., 1996, *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, s. 5–11.
- 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.
- Regulamin postępowania o nadanie akredytacji Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na organizację Kursów języka polskiego w latach 2021–2023*, [online] <https://nawa.gov.pl/images/users/629/Akredytacja-NAWA---regulamin-postepowania.pdf> [26.04.2023].
- Rubaj S., 1979, *Kierunki i metody doskonalenia procesu nauczania fizyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź (nieopublikowana praca doktorska).
- Stelmasiak M., Osemlak J., 1981, *Atlas anatomii człowieka*, Warszawa.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 15, Łódź.
- Wilhelms I., 2016, *Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Przykłady korelacji międzyprzedmiotowej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 115–125. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.09>
- Wnuk M., Rodriguez J., 1983, *Słownik biologiczny polsko-hispański dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców*, Łódź.
- Wróbel D., Zielińska A., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie matematyki. Charakterystyka procesu dydaktycznego i treści kształcenia*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 127–140. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.10>
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 136–148. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.10>



*Agnieszka Jasińska*<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-4848-1945>

## PROGRAMY NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DO CELÓW AKADEMICKICH – STAN OBECNY I PROPOZYCJE NA PRZYSZŁOŚĆ

**Streszczenie:** Celem artykułu jest dokonanie przeglądu literatury i stanu badań na temat stylu naukowego oraz języka polskiego do celów akademickich. Autorka prezentuje także aktualną ofertę programową związaną z tym zagadnieniem oraz propozycje na przyszłość. W artykule zwraca uwagę na potrzebę umieszczania w pomocach dydaktycznych do nauczania języka polskiego do celów akademickich zadań rozwijających kompetencję słownikową w zakresie słownictwa specjalistycznego, gramatyczną dotyczącą składni tekstów naukowych oraz tę, która umożliwia tworzenie gatunków.

Sygnalizuje konieczność budowania programów w oparciu o komponenty takie jak: ustalenie grupy odbiorczej, analizę potrzeb, wyznaczenie celów, dobór metody i treści, ewaluację i ocenę. Dwa z podanych komponentów – analiza potrzeb oraz ewaluacja i ocena stanowią największe wyzwanie dla twórców programów, ponieważ nie mają one jeszcze dostatecznej reprezentacji w polskiej literaturze przedmiotu.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, język polski do celów akademickich, programy

### CURRICULA FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC PURPOSES – PRESENT SITUATION AND PROPOSALS FOR THE FUTURE

**Abstract:** The aim of this paper is to review the literature and the current state of knowledge on the issue of academic style and Polish language for academic purposes. It also presents the current

---

<sup>1</sup> [agnieszka.jasinska@up.krakow.pl](mailto:agnieszka.jasinska@up.krakow.pl), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Filologii Polskiej, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków.



educational offer related to this issue and suggestions for the future. The author draws attention to the need to include in the aids for teaching Polish for academic purposes tasks that help to develop specialist vocabulary, grammar and syntax of academic texts, as well as genre-specific knowledge.

What is also stressed is the need to develop educational programmes based on such aspects as the target group, specific needs and goals, methods and content, evaluation and assessment. Two of the aforementioned aspects, needs analysis, as well as evaluation and assessment, present the greatest challenges for specialists responsible for the development of such programmes, as they are not yet sufficiently covered in the Polish literature on the subject.

**Keywords:** Polish as a foreign language, Polish for academic purposes, curricula

Od kilku lat obserwuje się systematyczny wzrost liczby zagranicznych studentów na polskich uczelniach. Według Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku 2021/2022 było ich ponad 80 tysięcy, co oznacza współczynnik umiędzynarodowienia polskich uniwersytetów na poziomie 7%<sup>2</sup>. Dużą popularnością cieszą się studia prowadzone w języku angielskim, ale spora liczba studentów cudzoziemskich decyduje się na naukę po polsku. Podstawowym warunkiem przyjęcia na studia po polsku jest przedstawienie zaświadczenia o znajomości języka polskiego na poziomie minimum B1.

Wzrost liczby studentów z zagranicy wymusza potrzebę tworzenia programów języka polskiego do celów akademickich. W polskiej literaturze językoznawczej mamy wiele pozycji dotyczących stylu naukowego, tymczasem potrzeby kandydatów z zagranicy są nieco odmienne.

Opisem stylu naukowego w języku polskim zajmują się m.in. Zenon Klemensiewicz (1953), Halina Kurkowska i Stanisław Skorupka (2001), Teresa Skubalanka (1976), Maria Rachwałowa (1986), Aleksander Wilkoń (2000) i przede wszystkim Stanisław Gajda (1982, 1994, 2001). Styl naukowy w ujęciu wymienionych autorów to odmiana języka stosowana w tekstach, które prezentują wyniki działań poznawczych człowieka. Nie jest on jednorodny, a wynika to ze zróżnicowania metodologicznego i przedmiotowego oraz sposobu przekazywania informacji w tym stylu (Zdunkiewicz-Jedynak 2008).

Według Gajdy (2001, s. 185) podstawowym wykładnikiem stylu naukowego jest terminologia, czyli jednostki leksykalne pełniące funkcję znaku fachowego. Stanowią one od 20% do 50% słów użytych w tekście naukowym. Cechy słownictwa naukowego to:

- ścisłość znaczenia tożsamego z pojęciem,
- systemowość,
- ograniczoność,

---

<sup>2</sup> Źródło MEiN: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/najpopularniejszy-kierunek-to-zarządzanie-raport-opi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce> [26.09.2023].

- gramatyka terminu,
- internacjonalizacja.

W literaturze związanej ze stylem naukowym poświęca się też sporo uwagi różnicowaniu genologicznemu. Zagadnieniem tym zajmują się przede wszystkim wspomniani wyżej S. Gajda (1982, 2001) oraz Maria Wojtak (2019). Gajda wyróżnił 88 gatunków stosowanych w nauce. Należą do nich m.in.: artykuł, dysertacja, rozprawa, esej, sprawozdanie, a także gatunki mówione, takie jak: wykład, pogadanka, konsultacja, dyskusja, polemika. Niektóre gatunki związane ze stylem naukowym wiążą się z codzienną stroną pracy badacza lub studenta. Są to np.: bibliografia, słownik, instrukcja.

Gajda wyróżnia także cztery odmiany stylu naukowego, czyli:

- a. teoretyczno-naukowa, którą posługują się między sobą specjaliści,
- b. dydaktyczno-naukowa, służąca kontaktom specjalistów z adeptami danej dziedziny,
- c. popularnonaukowa, stosowana w kontaktach specjalistów z niespecjalistami,
- d. praktyczno-naukowa, związana z zastosowaniem nauki. (Gajda 2001, s. 191).

Pierwsza z odmian stanowi centrum stylu naukowego, jednak dwie kolejne są szczególnie interesujące w kontekście poniższych rozważań.

Odmiana dydaktyczno-naukowa związana jest z przekazywaniem wiedzy i zwiększaniem umiejętności jej stosowania. Kluczowym problemem w komunikowaniu się między nauczycielem a adeptem danej dziedziny jest dystans poznawczo-językowy.

W odmianie dydaktyczno-naukowej i popularnonaukowej jedną z najbardziej istotnych kwestii jest idea popularyzacji, która wymaga od popularyzującego umiejętności „przekładu” tekstu specjalistycznego na język zrozumiały dla słuchacza. Według Gajdy (2001, s. 191) istnieją dwa typy popularyzacji wiedzy naukowej: przystosowanie języka do potencjału słuchacza oraz nauczanie zasad myślenia naukowego i języka nauki. Ten pierwszy jest ważny w odmianie popularno-naukowej, drugi – w dydaktyczno-naukowej.

Kolejnym istotnym komponentem omawianego zjawiska jest kultura języka naukowego rozumiana jako przestrzeganie ogólnych zasad komunikacji (wyrażona w aktach mowy) oraz reguł rządzących stylem naukowym: prawdą, kompletnością przekazywanej wiedzy, jasnością wywodu, racjonalnością i logiką w uogólnianiu oraz wnioskowaniu.

W Polsce na przełomie XX i XXI wieku obserwuje się nasilenie migracji zawodowej i edukacyjnej, co spowodowało konieczność opracowania materiałów do nauczania języków do celów specjalistycznych. Jedną z odmian specjalistycznych jest język do celów akademickich, w którym aspekt opisowy języka naukowego powinien być wsparty przez aspekt stosowany.

Termin *język specjalistyczny* został spopularyzowany w Polsce przez takich badaczy, jak Franciszek Grucza (1991), Jan Lewandowski (2002), Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014).

Problematyka *języka do celów akademickich* (*English for academic purposes*) została podjęta po raz pierwszy w Wielkiej Brytanii w latach siedemdziesiątych minionego wieku. Jego funkcjonowanie miało związek ze zwiększającą się liczbą migrantów, także tych, którzy planowali podjąć studia na brytyjskich uczelniach. Autorami najważniejszych prac poświęconych językowi do celów akademickich są: Tom Hutchinson i Alan Waters (1987), John Swales (2007), R.R. Jordan (2009), Ken Hyland (2006), Jim Cummins (2008), Jean-Marc Mangiante i Chantal Parpette (2011), Jeff Zwiers (2014) oraz Laurence Anthony (2018).

Podstawową cechą języka do celów akademickich jest to, że nie służy on jedynie do codziennej komunikacji, ale jest to „zaawansowany poznawczo dyskurs umożliwiający nabywanie wiedzy i umiejętności w danej dyscyplinie” (Cummins 2008, s. 71).

Programy do nauczania języka do celów akademickich zawierają trzy niezbędne komponenty: słownictwo specjalistyczne, składnię i elementy dyskursu cechującego środowisko akademickie (Zwiers 2014, s. 351). W ramach dyskursu popularne jest podejście gatunkowe proponowane przez Swalesa. Gatunek według tego badacza to „szereg zdarzeń komunikacyjnych, których uczestnicy dzielają komunikacyjne cele. Uczestnicy ci stanowią wspólnotę dyskursywną, co stanowi uzasadnienie używania takiego, a nie innego gatunku” (Swales 1990, s. 58). W polskiej literaturze przedmiotu warto wyróżnić dwie definicje gatunku. Pierwszą z nich proponuje Gajda. Gatunek to „kulturowo i historycznie ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec komunikacji tekstu” (Gajda 2001, s. 255). Według Wojtak gatunek to „twór abstrakcyjny (model, wzór) mający jednak różnorodne, konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (2019, s.272).

Przygotowanie programów do nauczania języka do celów akademickich powinno zawierać następujące elementy: ustalenie grupy odbiorczej, analizę potrzeb, wyznaczenie celów, dobór metody i treści, ewaluację i ocenę (Mangiante i Parpette 2011, Anthony 2018).

**Ustalenie grupy odbiorczej** może być zadaniem stosunkowo łatwym, jeśli dany uniwersytet oferuje kurs języka do celów akademickich w ramach np. wymiany studenckiej z uczelnią partnerską. Przyjeżdżająca na wymianę grupa jest homogeniczna, ma zbliżony status, poziom językowy, potrzeby itd. Jeśli grupa jest mniej jednolita, uczestnicy pochodzą z różnych środowisk edukacyjnych, mają różne doświadczenia i potrzeby, przygotowanie programu wymaga

większego nakładu pracy. W tym przypadku należy szczegółowo określić profil potencjalnego uczącego się. W większości adeptów języka do celów specjalistycznych, w tym akademickich, chodzi o osoby dorosłe, choć należy mieć na względzie, że studenci ze Wschodu, stanowiący większość wśród kandydatów na studia w Polsce, są niepełnoletni – wynika to ze specyfiki kształcenia w tym regionie świata, gdzie edukację zaczyna się wcześniej, a maturę zdaje się przed ukończeniem osiemnastego roku życia.

**Analiza potrzeb** ma silny bezpośredni związek z identyfikacją grupy odbiorców i wraz z nią jest kluczowa w ustaleniu **celów i treści nauczania**. Według Jordana (2009) istnieje wiele sposobów gromadzenia danych w celu przeprowadzenia analizy potrzeb przyszłych studentów. Są to: testy językowe, kwestionariusze i ankiety, wywiady, studia przypadków, narzędzia autoewaluacyjne oraz monitorowanie sytuacji na lekcji języka ogólnego. Analiza potrzeb powinna również uwzględniać wymogi akademickie i kompetencje oczekiwane przez wykładowców. Oprócz rozumienia wykładów i tworzenia pisemnych gatunków akademickich, oczekuje się, że przyszły student opanuje też umiejętność wygłaszania referatów i prezentacji, szeroko pojętą kompetencję studiowania wraz z takimi elementami jak komunikowanie się z pracownikami uczelni na poziomie naukowym i administracyjnym oraz uczestnictwo w życiu studenckim.

Dobór metody i treści oprócz wyżej wymienionych komponentów powinno poprzedzić gromadzenie danych. Odbywa się ono z jednej strony poprzez zbieranie takich dokumentów jak: nagrania, prace pisemne, prace egzaminacyjne ustne i pisemne, a także dokumenty autentyczne adekwatne do planowanego kursu. Z drugiej strony wskazane jest stworzenie bazy materiałów, które wynikają z przeprowadzonych na uczelni badań, takich jak wywiady z nauczycielami akademickimi, pracownikami uczelni i samymi studentami. Analiza danych pozyskanych w wyniku ich gromadzenia to jedno z najtrudniejszych zadań w przygotowaniu kursu, ponieważ wiąże się z selekcją zgromadzonego, bardzo bogatego i zróżnicowanego materiału.

**Opracowanie materiałów dydaktycznych** na podstawie zebranych danych może wymagać postawienia sobie kluczowego pytania: jakiego języka uczymy? Czy związanego z daną dyscypliną naukową, czy raczej języka ogólnoakademickiego. Innymi słowy, czy planowany kurs będzie ukierunkowany na specyficzną dyscyplinę, czy będzie dotyczył wszystkich studentów planujących podjęcie studiów. Ważna jest również decyzja opracowującego pomoce dydaktyczne o selekcji materiału językowego i funkcjonalnego z wybranego zakresu. Istotne są również metody, techniki i formy pracy, narzędzia tradycyjne i multimedialne i inne kwestie, które brane są pod uwagę przy planowaniu każdego innego kursu. Program do nauczania języka do celów akademickich nie jest stałym, jednolitym „bytem”, wszyscy badacze

zajmujący się tą problematyką podkreślają jego wieloaspektowość i stąd konieczność przeprowadzenia procedur zaprezentowanych powyżej.

**Ewaluacja i ocena** dotyczy zarówno etapu przygotowawczego (a więc prawidłowego oszacowania potrzeb i celów, a także kompetencji na starcie), jak i końcowego. Powinna mieć formę trafnego i rzetelnego testu osiągnięć w formie pisemnej i ustnej.

W Polsce pojęcie *języka do celów akademickich* zostało spopularyzowane znacznie później niż w krajach Zachodu z powodu dużo skromniejszych doświadczeń migracyjnych i relatywnie niewielkiego stopnia umiędzynarodowienia uczelni. W ostatnich dwudziestu latach, a w szczególności po wejściu Polski do Unii Europejskiej oraz w obliczu przyjęcia dużej liczby migrantów, problematyka ta zyskuje na znaczeniu.

Sam termin *język polski do celów akademickich* w polskiej glottodydaktyce spopularyzowała Grażyna Zarzycka, według której „(...) nawet jeśli nie zgodzimy się ze stwierdzeniem, że istnieje jedna ogólna odmiana polszczyzny akademickiej, można przecież wyodrębnić wspólne treści socjokulturowe i językowe, które pojawiają się (...) w programach różnych kursów przygotowujących kandydatów na studia w Polsce (...). Owe wspólne treści należy potraktować jako trzon (bazę programową) kursów jpjo przygotowujących do studiów w Polsce” (2017, s. 138). To niezwykle ważne, ponieważ obcokrajowcy w Polsce wybierają z szerokiej palety dyscyplin: od prawa, ekonomii i nauk społecznych przez dziennikarstwo po nauki o zdrowiu. Blisko 10% kandydatów decyduje się na studia humanistyczne i artystyczne oraz te związane z usługami. Na dalszych miejscach plasują się uczelnie techniczne i kierunki takie jak informatyka czy budownictwo.

Wspomniane treści Zarzycka ujęła w formie pierwszego programu nauczania do celów akademickich, którego głównymi filarami są:

- a. elementy kompetencji socjokulturowej związanej z realiami studiów wyższych w Polsce,
- b. umiejętności studiowania,
- c. wybrane zagadnienia językowe (Zarzycka 2017).

Problematyka dotycząca nauczania obcokrajowców języka polskiego jako obcego do celów akademickich pojawia się także w publikacjach Samanty Busiło (2022), Izabeli Kugiel-Abuhasny (2021), Agnieszki Jasińskiej (2019), Anny Dunin-Dudkowskiej (2018). Wszystkie wymienione badaczki proponują inny aspekt związany z nauczaniem języka polskiego jako obcego w odmianie akademickiej. Prace Dunin-Dudkowskiej i Busiło koncentrują się wokół dyskursu naukowego i podejścia gatunkowego. Dunin-Dutkowska (2018) prezentuje konkretne postulaty związane z wybranymi gatunkami takimi jak np. artykuł naukowy, z kolei Busiło (2022) przedstawia listę gatunków akademickich i naukowych, z którymi zetknie się obcokrajowiec rozpoczynający

studia w Polsce. Busiło podaje przykłady odmiennego rozumienia gatunku przez przedstawicieli różnych narodowości, a więc innej tradycji akademickiej. Podkreśla tym samym znaczenie różnic kulturowych w tworzeniu określonych form wypowiedzi ustnych czy pisemnych.

Jasińska (2019) zwraca uwagę na kwestie poprawności w nauczaniu języka polskiego jako obcego kandydatów na studia w Polsce. Badanie przeprowadzone przez nią wśród wykładowców akademickich pokazuje, że jednym z największych problemów osób planujących studia w Polsce jest niedostatecznie rozwinięta kompetencja gramatyczna i leksykalna. Aż 57,7% badanych nauczycieli akademickich zakwestionowało poziom językowy kandydatów na studia w Polsce. Inne problemy adeptów polskich uczelni, które ujawniło badanie to: różnice kulturowe (46% respondentów wskazało taką odpowiedź), błędy wynikające z niestosowności socjolingwistycznej w wypowiedziach ustnych i pisemnych (42,3%), a 38% badanych zasygnalizowało niskie kompetencje uczących się w zakresie przygotowywania prac pisemnych.

Interesującą propozycję budowania słownika specjalistycznego w nauczaniu do celów akademickich proponuje Izabela Kugiel-Abuhasna (2021). Zainspirowana słynną *Academic Word List*, autorstwa Averil Coxhead (2011) z Nowej Zelandii, Kugiel-Abuhasna prezentuje metodologię tworzenia podstaw polskiego ekwiwalentu tej listy. Analizuje leksykę o najwyższej frekwencji i randze, która mogłaby stać się ważną pomocą w realizacji celów edukacyjnych kursantów. Kugiel-Abuhasna bazuje także na pracach Rachwałowej (1986) dotyczących słownictwa naukowego. Rachwałowa zebrała w swoich badaniach próby z tekstów naukowych z dyscyplin takich jak: językoznawstwo i literaturoznawstwo, historia, pedagogika, nauki ścisłe oraz techniczne. Drugą pracą, która zainspirowała Kugiel-Abuhasnę do stworzenia postulatu budowania polskiej wersji listy akademickiej, jest *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* Anny Seretny (2011). Autorka proponuje listę kategorii pojęciowych słownictwa naukowego, które mogłoby być włączone do programów nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich wraz z tworzącymi je leksemami. Kategorie te nazwane zostały następująco: 1. Działalność intelektualna: myślenie naukowe, nawiązania i polemiki, 2. Wiedza naukowa, 3. Proces poznania naukowego, 4. Opis przedmiotu badań, 5. Naukowe procedury porządkujące, 6. Operacje intelektualne (procesy myślowe), w tym opisy procesu i analizowanie, 7. Określenia (przymiotniki), 8. Pozostałe terminy, które trudno włączyć do jakiegokolwiek grupy powyżej, a których wysoka frekwencja uprawnia autorkę do włączenia ich do słownika.

Kugiel-Abuhasna jest także autorką jednej z pierwszych pozycji do nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich, czyli *Studiologii* (2019). Podręcznik zawiera teksty o tematyce ogólnoakademickiej oraz ćwiczenia do pracy z materiałem naukowym. Uczący się – oprócz słownictwa

i tekstów do czytania ze zrozumieniem oraz słuchania – otrzymuje mały przewodnik po strategiach czytania i słuchania, co stanowi ważne wsparcie w nauce języka dla kandydatów na studia po polsku.

Inną ważną pomocą dydaktyczną do nauczania i nauki języka polskiego jako obcego dla przyszłych studentów w Polsce jest *Wśród ludzi i ich spraw* Ewy Bajor i Elizy Madej (2012). Książka o tematyce ogólnoakademickiej (choć autorki zaznaczają, że jest to podręcznik dla humanistów) zawiera szeroki wachlarz zadań związanych z podnoszeniem językowych kompetencji komunikacyjnych w ramach rozumienia tekstów pisanych i mówionych, pisania, a także ważne propozycje ćwiczeń słowotwórczych i składniowych.

Glottodydaktyka polonistyczna oferuje także wiele pozycji do nauki języków specjalistycznych związanych z określonymi dziedzinami (ekonomia, prawo, medycyna), jednak na potrzeby tego artykułu ograniczono się do opisu dwóch najbogatszych materiałowo podręczników do nauki języka polskiego do celów ogólnoakademickich.

Możliwość korzystania z doświadczeń zachodnich oraz pierwsze propozycje dydaktyczne do nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich stanowią doskonałą podstawę do rozwijania tej części glottodydaktyki. Istnieją dobre wzory oraz coraz wyższa świadomość niezbędnych elementów programu nauczania języka polskiego jako obcego.

Oczekuje się, że w kolejnych latach będzie powstawać więcej pomocy dydaktycznych związanych z trzema głównymi komponentami języka do celów akademickich (według Zwiersa), czyli słownictwem, składnią i dyskursem. Ważną pomocą dla przyszłych studentów byłyby opracowania dotyczące strategii pracy z tekstem, szeroko rozumianego przetwarzania tekstu pisanego i mówionego, stylistyki praktycznej, a także – co szczególnie istotne w środowisku dwu- i wielokulturowym – materiały wzbogacone o elementy nauczania interkultury.

Autorzy przyszłych opracowań do nauki języka polskiego do celów akademickich powinni także baczniej przyjrzeć się dwom komponentom, na które zwracają uwagę wymienieni wcześniej badacze Mangiante i Parpette oraz Anthony: analizie potrzeb na początku procesu oraz ocenie i ewaluacji pod koniec kursu językowego. Trudno bowiem znaleźć w polskiej glottodydaktyce zarówno opis naukowy, jak i praktyczne narzędzia do badania szczegółowych potrzeb kandydatów na studia (w tym testy kwalifikacyjne na kurs specjalistyczny) oraz testy osiągnięć sprawdzające opanowanie programu minimum umożliwiającego podjęcie nauki na polskich uczelniach. Opracowanie materiałów ewaluacyjnych jest sporym wyzwaniem dla autorów programów i uczących. W odróżnieniu od języka ogólnego przygotowanie egzaminów wymaga sprawdzenia podwójnej kompetencji, czyli języka plus dziedziny specjalistycznej. Według Gajewskiej i Sowy (2020) trudno jest ustalić sam sposób definiowania i wyodrębniania języka specjalistycznego, a po drugie, problemem jest

praktyka dydaktyczna i kontekst instytucjonalny, w jakim owo egzaminowanie następuje. Zdaniem autorek w ustaleniu przedmiotu egzaminowania nie pomaga Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, ponieważ nie zawiera precyzyjnych wskazówek związanych z tym etapem nauki. Brak jest w nim np. informacji na temat progresji materiału czy ewaluacji kompetencji w zakresie zawodowym czy akademickim.

Istotne są również kompetencje twórcy egzaminów i egzaminatorów: z doświadczenia i badań wyżej cytowanych autorek wynika, że osoby zajmujące się certyfikacją specjalistyczną mają wykształcenie filologiczne, natomiast nie posiadają doświadczenia w pracy w specjalistycznej dziedzinie, dla której przygotowują egzamin. Należy jednak dodać, że w przypadku języka do celów akademickich ten rozdzwięk między wykształceniem a doświadczeniem pedagogicznym i specyfiką języka akademickiego nie musi być tak duży. Osoba ucząca języka może być jednocześnie aktywnym wykładawcą, co znacznie ułatwia przygotowanie trafnego i rzetelnego testu sprawdzającego opanowanie umiejętności przewidzianych na kursie języka polskiego do celów akademickich.

## BIBLIOGRAFIA

- Anthony L., 2018, *Introducing English for Specific Purposes*, London. <https://doi.org/10.4000/asp.7251>
- Bajor E., Madej E., 2012, *Wśród ludzi i ich spraw*, Łódź.
- Busiło S., 2022, *Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie*, „Poradnik Językowy”, t. 1/2022, s. 226–247. <http://dx.doi.org/10.33896/porj.2022.1.12>
- Coxhead A., 2011, *The Academic Word List 10 Years On: Research and Teaching Implications*, “TESOL Quarterly”, vol. 45, s. 355–361.
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, w: B. Street, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy*, New York, s. 487–499. [http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 15, s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.19>
- Diennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa dnia 12 czerwca 2018 roku, Poz. 1125, Rozporządzenie Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego z 5 czerwca 2018 w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001125/O/D20181125.pdf> [26.07.2023].
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław.



- Gajda S., 1994, *Styl naukowy*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 173–189.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 255–268.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gajewska E., Sowa M., 2020, *Czego spodziewać się po pracowniku z certyfikatem z języka biznesowego, czyli o kłopotach z testowaniem umiejętności językowych w kontekście zawodowym*, w: A. Dąbrowski, R. Kucharczyk, A. Leńko-Szymańska, J. Sujeczka-Zajac (red.), *Kompetencje XXI wieku: certyfikacja biegłości językowej / Competences of the 21<sup>st</sup> century: Certification of language proficiency*, Poznań, s. 203–215.
- Grucza F., 1991, *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, w: F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 11–44.
- Hutchinson T., Waters A., 1987, *English for Specific Purposes, a learning-centred approach*, Cambridge.
- Hyland K., 2006, *English for Academic Purposes*, London, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203006603>
- Jasińska A., 2019, *BI i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, t. 51/3, s. 129–142. <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9>
- Jordan R.R., 2009, *English for Academic Purposes, A guide and resource book for teachers*, Cambridge.
- Klemensiewicz Z., 1953, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Kugiel-Abuhasna I., 2019, *Studiologia*, Kraków.
- Kugiel-Abuhasna I., 2021, *Tekst naukowy pod glottodydaktyczną lupą. O potrzebie polskiej Academic Word List*, w: B. Maliszewski, M. Rzeszutko (red.), *Teksty kultury: oblicza komunikacji XXI wieku*, t. 3, Lublin, s. 295–304.
- Kurkowska H., Skorupka S., 2001, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa.
- Lewandowski J., 2002, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, w: J. Lewandowski (red.), *Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 27–40.
- Mangiante J.-M., Parpette Ch., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble. <https://doi.org/10.4000/books.apu.13673>
- Rachwałowa M., 1986, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Skubalanka T., 1976, *Założenia analizy stylistycznej*, w: H. Markiewicz, J. Sławiński (red.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków, s. 250–273.
- Swales J., 2007, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.

---

Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej, propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 135–148.  
<https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.10>

Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.


Zwiers J., 2014, *Building Academic Language*, San Francisco.

**Netografia:**

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/najpopularniejszy-kierunek-to-zarzadzanie-raport-0pi-cudzoziemcy-na-uczelniach-w-polsce> [26.09.2023].



*Katarzyna Jachimowska*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6770-3988>

## DWUJĘZYCZNOŚĆ BIMODALNA CODA JAKO PRZYKŁAD BADAŃ INTERDYSCYPLINARNYCH

**Streszczenie:** Wykorzystana w badaniach metoda to studium przypadku 55-letniej słyszającej kobiety, która wychowywała się w rodzinie niesłyszących. Celem badań było określenie specyfiki dwujęzyczności osoby badanej, czyli wskazanie na aspekty, które mogą definiować tę dwujęzyczność, stanowić jej charakterystykę i w jakiś sposób ją wyróżnić na tle innych dwujęzyczności, które są przedmiotem zainteresowań m.in. glottodydaktyki i logopedii. W związku z tym skupiono się na określeniu: typu dwujęzyczności, strategii jej nabywania, statusu poszczególnych języków oraz kontekstu posługiwania się językiem migowym. Efektem badań był wniosek, że dwujęzyczność badanej można określić jako równoczesną, zrównoważoną, uśpioną, zaś jej nabywanie dokonywało się poprzez strategię osoby i miejsca.

**Słowa kluczowe:** dwujęzyczność, słyszące dzieci niesłyszących rodziców (CODA), studium przypadku

### BIMODAL BILINGUALISM OF CODA AS AN EXAMPLE OF GLOTTODIDACTIC AND SURDOPEDAGOGIC RESEARCH

**Abstract:** This article is based on a case study of a 55 year old hearing woman, which was brought up in a non-hearing family. The goal of the research was to assess the specifics of bilingualism of the respondent i.e. to point to the aspects which may define this bilingualism, its characteristics and its distinguishing elements from other bilingualism, which are in the scope of glottodidactic and logopedic research. As a result, the author concentrated on: the type of the bilingualism, strategy of its acquisition, the status of the respective languages and the context of

<sup>1</sup> [katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl](mailto:katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173. 90-236 Łódź.

sign language use. A conclusion was reached that bilingualism of the respondent can be described as simultaneous, balanced, dormant and was acquired through the strategy of person and place.

**Keywords:** bilingualism, Children of Deaf Adults (CODA), case study

## 1. WSTĘP

Interdyscyplinarność poruszanego w artykule zagadnienia dwujęzyczności, która jest związana z procesem nabywania języka w rodzinach o mieszanym statusie słyszenia, zachęca do badań zarówno socjolingwistycznych, glottodydaktycznych, jak i surdologopedycznych oraz surdopedagogicznych. Przedmiot badań może też skłaniać do zajęcia się nim w kontekście glottodydaktyki kulturowej. Nie do przecenienia jest bowiem wpływ czynników socjologicznych, w tym kultury niesłyszącej mniejszości społeczno-językowej, na przyswajanie języka przez słyszące dzieci wychowywane przez niesłyszących<sup>2</sup> (Głuchych) rodziców (Children of Deaf Adults – CODA<sup>3</sup>).

Ponad 90% osób niesłyszących, które posługują się językiem migowym (Głusi<sup>4</sup>), ma słyszące dzieci (Clark 2003). Są one w istocie dziećmi „o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podobnie jak inne dzieci dwukulturowe i dwujęzyczne, jednak do tej pory w Polsce nie zostały za takie uznane. Oznacza to, że w większości nie uzyskują koniecznego wsparcia na terenie szkoły, czy ze strony specjalistycznych placówek” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska 2016, s. 4). Bilingwizm jest zjawiskiem niezwykle złożonym, a proces opanowywania języka pierwszego (L1) i drugiego/innego (L2) może nieść za sobą zarówno korzyści, jak i zagrożenia natury nie tylko lingwistycznej, ale także psychologicznej, socjologicznej czy pedagogicznej. Wydaje się, iż warto odejść od definiowania dwujęzyczności na rzecz jej opisu, gdyż kryterium użycia języków i wyznacznik kompetencji (stopień sprawności komunikacyjnej w mówieniu, pisaniu, czytaniu oraz sprawność percepcyjna) (Lipińska 2003, s. 99–118) pozostawiają wiele otwartych pytań.

---

<sup>2</sup> Termin *niesłyszący* rezerwuje się dla medycznego określenia osób z zaburzeniami słuchu.

<sup>3</sup> Dorosłe słyszące dzieci rodziców niesłyszących.

<sup>4</sup> Pisownia wyrazu „Głuchy” wielką literą służy podkreśleniu faktu identyfikacji osób niesłyszących z mniejszością społeczno-kulturową posługującą się polskim językiem migowym.

## 2. STAN BADAŃ

Liczba prac poświęconych wieloaspektowemu zagadnieniu dwujęzycznego funkcjonowania CODA i ich sytuacji społecznej jest niewielka. Takie badania przeprowadziła w 2010 roku Urszula Bartnikowska, która dostrzegła występujące w polskiej literaturze przedmiotu znaczne różnice w ocenie specyficznego rozwoju osobowości CODA. Ponadto zwróciła uwagę na naturalny proces równoczesnej akwizycji dwóch języków – fonicznego i migowego. Jak zauważa badaczka, formowanie się dwujęzyczności słyszących dzieci niesłyszących rodziców ma charakter unikalny, ponieważ kształtuje się w oparciu o dwie odrębne modalności – słuchową i wzrokową (Bartnikowska 2010, s. 92).

Na społeczne konteksty rozwoju słyszących dzieci niesłyszących rodziców zwrócili też uwagę autorzy rozdziałów w książce pod red. Dominiki Wiśniewskiej (2020). Z kolei Małgorzata Czajkowska-Kisil jako CODA, osoba wielojęzyczna, badaczka polskiego języka migowego, opisuje specyficzną dwujęzyczność KODA<sup>5</sup> (Kid/Kids of Deaf Adults), podkreślając fakt, iż jest to dwujęzyczność bimodalna – foniczno-wizualna (2016). Nadal jednak słabo rozpoznane są problemy dzieci wynikające z przyswajania dwóch języków o odmiennych kanałach przetwarzania percepcyjnego.

Na odmiennosc doświadczeń słyszących dzieci niesłyszących (Głuchych) rodziców zwraca uwagę Dominika Wiśniewska, wyróżniając takie przesłanki, jak:

- „odmienność kodów komunikacyjnych (foniczny vs wizualno-przestrzenny);
- odmienność kulturowa (społeczność Głuchych vs społeczność słyszących);
- inna wrażliwość (skoncentrowanie na aspektach wizualnych vs skoncentrowanie na aspektach dźwiękowych);
- przekaz rodzinny dotyczący relacji między Głuchymi a słyszącymi (co rodzice mówią o słyszących i Głuchych, jak opisują świat i rolę w nim dziecka);
- niepełnosprawność czy odmienność kulturowa środowiska osób Głuchych;
- trudności z dostępem do języka polskiego osób Głuchych – to dziecko nabywa lub nie nabywa pełnych kompetencji (sic!) w obu językach: języku polskim i polskim języku migowym” (Wiśniewska 2019, s. 158).

Duża część słyszących dzieci niesłyszących rodziców jest dwujęzyczna. Wiele spośród tych dzieci nabywa od urodzenia jednocześnie język migowy oraz język foniczny. Może być tak, że dziecko nabywa w sposób naturalny język migowy od swoich rodziców, a język mówiony od dziadków lub

<sup>5</sup> Słyszące dzieci do 17. roku życia wychowywane przez rodziców niesłyszących.

starszego rodzeństwa. Zdarza się, że tylko jedno z rodziców posługuje się wyłącznie językiem migowym, a drugie potrafi również porozumiewać się za pomocą języka fonicznego. Pozostaje wówczas kwestia stopnia sprawności językowej rodziców (tak gramatycznej i leksykalnej, jak i na płaszczyźnie prozodii). Wówczas dziecko wychowujące się w takiej rodzinie może przyswajać dwa języki naturalnie, w różnym jednak stopniu kształtować swoją zdolność do właściwych zachowań językowych, w tym w kategoriach sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej. Jest to nietypowy rodzaj dwujęzyczności, ponieważ – jak już wcześniej podkreślono – języki te mają odmienne modalności – słuchową i wzrokową. Często zdarza się, iż znaki języka migowego pojawiają się wcześniej w rozwoju komunikacji dziecka niż słowa w języku mówionym (tak jak jest to w naturalnej akwizycji języka ojczystego U – gest wyprzedza słowo). Ponieważ języki te różnią się znacznie między sobą na płaszczyźnie gramatycznej, może dochodzić do zjawiska interferencji, czyli wzajemnego oddziaływania na siebie dwóch systemów językowych. Dziecko może na przykład posługiwać się językiem fonicznym, używając składni języka migowego. Badania przeprowadzone w 1976 roku przez Mayberry dowodzą, że CODA najskuteczniej porozumiewają się, mając do dyspozycji dwa języki. Ich sprawności językowe i komunikacyjne zmniejszają się w przypadku porozumiewania się tylko za pomocą języka fonicznego lub tylko wizualno-przestrzennego. Szczególnie jest to widoczne w zakresie leksyki. Często poziom kompetencji dziecka w języku fonicznym nie zależy od poziomu kompetencji językowej rodziców w tym języku. Jednak kompetencje komunikacyjne w języku migowym są wprost proporcjonalne do kompetencji niesłyszących opiekunów (Bartnikowska 2010, s. 91–100). Ciekawe wnioski płyną z badań Iwony Jagoszewskiej (2015), która zwróciła uwagę na konsekwencje wychowywania słyszących dzieci przez niesłyszących rodziców w postaci innego funkcjonowania społecznego CODA. Wyróżniła CODA pozytywnego i CODA negatywnego. CODA pozytywny identyfikuje się tożsamościowo ze społecznością Głuchych i czynnie uczestniczy w ich życiu i kulturze, ceniąc posługiwanie się polskim językiem migowym. Natomiast CODA negatywny identyfikuje się ze społecznością osób słyszących, a niesłyszących traktuje w sposób paternalistyczny. Tę ukrytą inność badaczka wiąże z formami komunikowania się oraz zamianą ról rodzinnych.

Proces akwizycji języka przez słyszące dziecko niesłyszących rodziców jest przedmiotem zainteresowań niewielu psychologów, socjologów, glotto-dydaktyków, lingwistów czy logopedów. Tę obserwację potwierdza Malwina Kocoń (2019), wskazując na niedostateczną liczbę badań specyficznego środowiska lingwistycznego rodzin CODA. Podobnie sama dwujęzyczność CODA jest słabo rozpoznana – o sposobach porozumiewania się w różnych

sytuacjach komunikacyjnych pisała Marzena Możdżyńska (2017). Wyniki pochodziły z badań dwojga niesłyszących rodziców oraz ich trzech słyszących córek<sup>6</sup>.

CODA w środowisku osób słyszących mogą mieć wiele problemów, wynikających z mniej oczywistych różnic między znanymi sobie językami. Pierwszą taką różnicą jest nasilenie kontaktu wzrokowego. W języku migowym kontakt wzrokowy jest utrzymywany nieustannie podczas całego aktu komunikacji ze względu na wzrokowy kanał przekazu komunikatu. CODA mogą czuć się nieswojo w przypadku znikomego kontaktu wzrokowego ze strony słyszących rozmówców. Działa to też w drugą stronę – rozmówcy mogą odczuwać dyskomfort z powodu nieprzerwanej interakcji wzrokowej ze strony CODA. Z przyzwyczajenia CODA nie zaczynają rozmowy, gdy nadawca nie patrzy na odbiorcę, a także przerywają ją, gdy rozmówca odwraca wzrok. Kolejną różnicą jest dystans przestrzenny. CODA mogą mieć tendencję do naruszania przestrzeni osobistej rozmówcy. Podczas kontaktu z głuchymi rodzicami słyszące dzieci nabywają pewne nawyki, takie jak poklepywanie rozmówcy po ramieniu w celu zwrócenia uwagi. Może to wprawiać w zakłopotanie i być negatywnie odebrane przez słyszących rozmówców, którzy nie znają odmiennych zachowań komunikacyjnych Głuchych i ich rodzin, w tym zachowań grzecznościowych. Sferę norm i zachowań społecznych Głuchych opisały Urszula Bartnikowska i Małgorzata Mickiewicz (2015). Warto też zwrócić uwagę na wykorzystywanie przez CODA mimiki i gestykulacji. W języku migowym są one bardzo żywe, ekspresyjne, służą też często do wyrażania zależności gramatycznych. Zbyt wyraziste gesty CODA mogą być odbierane przez użytkownika języka fonicznego jako natarczywe, a nawet agresywne. Wyrazista mimika, na przykład marszczenie brwi podczas zadawania pytania lub tworzenia trybu rozkazującego, może zostać odebrana jako pretensja lub gniew (Czajkowska-Kisil, Klimczewska 2016, s. 10–14). Różnice między porozumiewaniem się za pomocą polskiego języka migowego i języka fonicznego warunkują trudności komunikacyjne KODA/CODA w przypadku porozumiewania się z osobami słyszącymi. W jakimś stopniu determinują też ich dwujęzyczność. Taki bilingwizm można nazwać społecznym, a jego badanie powinno zainteresować zarówno glottodydaktyków, jak i logopedów oraz lingwistów.

---

<sup>6</sup> Wydaje się, iż metoda studium przypadku najlepiej sprawdza się w badaniach rodzin CODA, które mogą być bardzo zróżnicowane pod względem relacji rodzinnych i sposobów komunikacji, w tym idiolektów.



### 3. UWAGI METODOLOGICZNE

Przedmiotem badań uczyniono dwujęzyczność 55-letniej słyszącej kobiety, która wychowywała się w rodzinie niesłyszących. W badaniach wykorzystano metodę studium przypadku. Głównym zadaniem tej jakościowej metody badawczej jest obserwacja, opis oraz analiza zjawisk i procesów w ich określonym, specyficznym dla przypadku kontekście, ponieważ żadne zjawisko społeczne nie może być w pełni zrozumiane w oderwaniu od otoczenia, w jakim zachodzi. Studium przypadku jest szczególnie pomocne w wyjaśnianiu złożoności ludzkich zachowań, w badanym przypadku – zachowań komunikacyjnych. Wykorzystaną techniką był wywiad osobisty częściowo ustrukturyzowany. Posiadał scenariusz w postaci zagadnień, pozwolił też na dowolną kolejność zadawanych pytań oraz na pytania dodatkowe, które umożliwiały rozwinięcie wypowiedzi przez respondentkę.

Głównym celem badań było określenie specyfiki dwujęzyczności osoby badanej, czyli wskazanie na aspekty, które mogą definiować tę dwujęzyczność, stanowić jej charakterystykę i w jakiś sposób ją wyróżniać na tle innych dwujęzyczności. W związku z tym skupiono się na określeniu:

- typu dwujęzyczności,
- strategii nabywania dwujęzyczności,
- statusu poszczególnych języków,
- kontekstu posługiwania się poszczególnymi językami,
- przynależności językowo-kulturowej badanej osoby.

Ponadto artykuł zwraca uwagę na perspektywy badań dwujęzyczności bimodalnej – od aspektu psychologicznego (psycholingwistycznego) i socjologicznego (socjolingwistycznego), poprzez możliwe badania glottodydaktyczne (glottodydaktyka kulturowa), po konteksty logopedyczne.

Inspiracją do napisania artykułu były przemyślenia wypływające z kontaktów z osobami należącymi do Stowarzyszenia „CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice”.

### 4. STUDIUM PRZYPADKU

Wywiad z dorosłą osobą posiadającą wykształcenie wyższe, wychowywaną przez niesłyszących rodziców, zamieszkałą obecnie w Warszawie, został przeprowadzony 29.03.2022 roku zdalnie – za pomocą komunikatora internetowego Skype. Matka respondentki miała niedosłuch postlingwalny

o typie przewodzeniowym, posługiwała się językiem migowym, późniejsze zaaparowanie nie przyniosło spodziewanych rezultatów w postaci poprawy komunikacji w języku fonicznym. Matka potrafiła mówić w polskim języku, pomimo braku autokontroli słuchowej. Poza tym potrafiła czytać z ruchu warg. Wystarczyło mówić w sposób wyraźny, stać przodem i w ten sposób można było porozumiewać się bez konieczności użycia języka migowego. Jednak jeżeli poruszane były jakieś trudniejsze tematy, wymagające użycia określonej leksyki (badana wspomina tu potrzebę wyrażania emocji), mamie respondentki dużo wygodniej było porozumiewać się w języku migowym.

Ojciec stracił słuch jako dziecko w wieku 5 lat po przebytej szkarlatynie, stwierdzono u niego niedosłuch perilingwalny o typie odbiorczym. Ojciec nie potrafił porozumiewać się werbalnie. Komunikaty do córki i syna kierował w języku migowym. Matka respondentki miała zachowaną umiejętność mówienia i nauczyła się odczytywać mowę z ust, przez większość czasu porozumiewała się ze swoimi dziećmi w sposób werbalny. Jak wcześniej zasygnalizowano, używała języka migowego podczas rozmowy z dziećmi tylko wtedy, gdy jej kompetencje w języku fonicznym były niewystarczające. Respondentka także zaczynała migać do mamy wtedy, kiedy wiedziała, że będzie to lepsza (szybsza) forma komunikacji lub kiedy mama jej nie rozumiała. Ojciec natomiast nie miał wykształconej mowy i porozumiewał się ze wszystkimi członkami rodziny tylko za pomocą języka migowego. Ponieważ respondentka, zwracając się do mamy, posługiwała się najczęściej językiem fonicznym, natomiast do taty zwracała się wyłącznie za pomocą języka migowego, można uznać to za przykład **nabywania dwujęzyczności poprzez strategię osoby** – porozumiewając się z jednym z rodziców, badana posługiwała się L1, a z drugim rodzicem – L2. Ten sposób komunikacji funkcjonował od urodzenia respondentki, więc można tu mówić o **dwujęzyczności równoczesnej**.

Badana od wczesnego dzieciństwa miała styczność z językiem fonicznym poza domem. Uczęszczała zarówno do żłobka, jak i przedszkola, więc nie było niedoboru bodźców werbalnych w jej rozwoju językowym. Nigdy nie miała problemów logopedycznych typu opóźniony rozwój mowy czy dyslalia<sup>7</sup>. Nie miała także trudności w konstruowaniu komunikatów w języku migowym, kiedy rozmawiała z ojcem czy innymi głuchymi – znajomymi rodziców. Naturalna akwizycja dwóch języków zapewniła jej dobre funkcjonowanie zarówno w środowisku niesłyszących, jak i słyszących. Nigdy nie było potrzeby dodatkowego „douczenia się” któregoś z języków. Przy takiej dwujęzyczności bimodalnej prozodia mowy respondentki nie odbiega od normy. Takie posługiwanie się dwoma językami można określić mianem **dwujęzyczności zrównoważonej**.

---

<sup>7</sup> Według Jadwigi Baran (1996) ponad 22% słyszących dzieci niesłyszących rodziców ma wady wymowy.

Moment rozpoczęcia edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wyznaczył nową strategię nabywania dwujęzyczności przez respondentkę – **strategię miejsca**. W domu porozumiewała się językiem migowym lub fonicznym, a poza domem najczęściej językiem fonicznym, z pewnymi wyjątkami. Poza domem rodzinnym było jeszcze kilka innych miejsc, w których obowiązywało porozumiewanie się za pomocą języka migowego. Rodzina uczęszczała na msze do kościoła, w którym działała wspólnota osób z zaburzeniami słuchu. Msze święte były odprawiane w języku migowym. Rodzice mieli także wielu głuchych znajomych. Badana wspomina, że w ich domach używała języka migowego. Zdarzało się, że w domach znajomych również były słyszące dzieci niesłyszących rodziców i wówczas respondentka stosowała L1 i L2 wymiennie, aby porozumieć się ze znajomymi rodziców lub z ich dziećmi. Respondentka wspomina płynność takich wymian. W wywiadzie badana wskazała jeszcze inne miejsce, w którym komunikacja interpersonalna odbywała się naprzemiennie. Jeździła często z rodzicami do klubu dla niesłyszących, gdzie posługiwała się głównie językiem migowym, a językiem fonicznym tylko w przypadku kontaktu z innym KODA.

W okresie adolescencji wystąpiła wyraźna przewaga komunikacji werbalnej nad niewerbalną, ale – co ciekawe – biegłość w języku migowym została zachowana, chociaż po śmierci rodziców respondentka rzadko posługuje się językiem wizualno-przestrzennym. Wymieniła tylko dwa rodzaje sytuacji, w których używa tego języka. Po pierwsze, kiedy podejdzie do niej osoba niesłysząca. Po drugie zdarza jej się posługiwać językiem migowym podczas komunikacji ze swoim bratem. Kiedy brat badanej przyjeżdża do niej w odwiedziny i robią razem zakupy, czasem migają do siebie, „aby nie musieć krzyczeć przez całą alejkę”. Jest to wygodny sposób komunikacji na odległość. W związku z tym spośród znanych sobie systemów językowych wybierają ten, który w danej sytuacji sprawdzi się najlepiej. Respondentka określa takie posługiwanie się językiem migowym jako „odruchowe i naturalne”. Obecnie można więc określić **dwujęzyczność respondentki jako uśpioną**.

W wywiadzie z 55-letnią badaną został poruszony problem określenia Jej tożsamości<sup>8</sup>, która ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczne CODA, w tym nabywanie sprawności pragmatycznej. Z literatury przedmiotu badań wiadomo, iż „z powodu stałej bariery komunikacyjnej, kultura Głuchych rozwija się niejako obok większościowej kultury dominującej, a często nawet w opozycji do niej. Oznacza to, że rozwinęła własne wartości, reguły myślenia i postępowania, typowe dla niej środki wyrazu. KODA i CODA są jedynymi słyszącymi, którzy mają do niej pełny dostęp. Podobnie jak inni ludzie, dziedziczą kulturę po rodzicach, dlatego nazywa się ich czasem „Głuchymi z pochodzenia” (Deaf by heritage). Pojawiają się też głosy, aby uznać CODA za tzw. «trzecią kulturę»

<sup>8</sup> Tożsamość – „refleksyjny stosunek podmiotu do samego siebie” (Kłoskowska 1996, s. 99).

– wielu badaczy wskazuje na podobieństwa z hybrydyczną kulturą dzieci imigrantów” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska 2016, s. 8). Respondentka zwróciła uwagę, iż w dzieciństwie miała problemy tożsamościowe, które wynikały z dyskryminacji KODA ze strony słyszącego otoczenia, z faktu przypisywania cech negatywnych dziecku (brak inteligencji, opóźniony rozwój językowy) ze względu na głuchotę rodziców. Odczuwała to jako stygmatyzację i czuła się wykluczona z grona rówieśników. Częste pełnienie roli tłumacza i bycie pośrednikiem między światem głuchych a słyszących również przyczyniły się do problemów tożsamościowych respondentki. W okresie dzieciństwa badana określiła swoją tożsamość jako „coś pomiędzy”, w okresie adolescencji świat słyszących stał się bliższy respondentce ze względu na poszerzone kontakty w tym środowisku. Równocześnie w wywiadzie podkreśliła, iż dwukulturowość wzbogaciła jej osobowość, lecz zanim to sobie uświadomiła, przysporzyła jej wielu problemów, które nasiliły się w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej.

## 5. PODSUMOWANIE – PERSPEKTYWY BADAWCZE

Chociaż język migowy jest językiem zapewniającym skuteczną komunikację, należy pamiętać, że rodziny składające się z niesłyszących i słyszących członków wypracowują też własne systemy komunikacji, będące wynikiem ich specyficznej sytuacji. Systemy te mogą obejmować zarówno oba języki (polski i migowy), jak też różne rodzaje hybryd mówiono-migowych, znaki czy swoiste gesty prywatne, tzw. „domowe języki migowe”, a nawet pisanie do ręki czy inne, równie unikalne sposoby porozumiewania się, wypracowane na użytek tej właśnie szczególnej rodziny (idiolekty). Dwujęzyczność KODA może mieć więc różne podłoże. Warto w tym miejscu (na marginesie studium przypadku) przytoczyć słowa osoby o nicku poprostuagniecha, która na stronie deaf.pl dzieli się swoimi refleksjami dotyczącymi sposobów komunikacji CODA:

Spotkanie drugiego CODA, migającego, to coś czego nie da się opisać 😊Przed wszystkim dlatego, że nie muszę wtedy kompletnie myśleć o tym, JAK mam się wyrazić :) Jakiegokolwiek kodu użyję, mój rozmówca podąży za mną... Mogę w jednym zdaniu – pierwsze słowo powiedzieć, drugie zamigać, trzecie zamigać i powiedzieć, czwarte tylko bezgłośnie wyartykułować, a zamiast piątego zmarszczyć nos... i będę zrozumiana! 😊

Należy też zwrócić uwagę na to, że termin *środowisko głuchych/Głuchych (niesłyszących)* nie jest jednoznaczny, a sama społeczność głuchych/Głuchych nie jest grupą jednorodną (Jachimowska 2013). Stąd też duże zróżnicowanie

społecznych i komunikacyjnych uwarunkowań dwujęzyczności słyszących dzieci wychowujących się w rodzinach, w których rodzice są niesłyszący lub niedosłyszący. Wydaje się więc, że wybór metody studium przypadku jest najodpowiedniejszy w przypadku prac badawczych poświęconych CODA.

W literaturze przedmiotu badań zwraca się uwagę na to, że KODA/CODA są zwykle zaradne, bardzo samodzielne i dojrzałe jak na swój wiek, ale często brakuje im wsparcia rodziny w odkrywaniu własnej drogi życiowej. „Bycie «osobą z pogranicza» języków, światów i kultur oznacza unikalne i wzbogacające doświadczenia, ale wiele dzieci KODA doświadcza wyobcowania w obu światach, nigdzie nie czując się w pełni «u siebie», stąd możliwe są częste i silne kryzysy tożsamości” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska 2016, s. 35). Ponadto wizualność języka migowego sprawia, iż sytuacja dzieci słyszących rodziców niesłyszących jest różna od sytuacji dzieci imigrantów – wykorzystywanie innego, ekspresywnego wizualno-przestrzennego sposobu przekazu komunikatów zawsze zwraca uwagę osób słyszących. Stąd też podnoszony w tym artykule postulat konieczności prowadzenia badań interdyscyplinarnych – w tym psychologicznych oraz logopedycznych. Umożliwi to uwzględnienie wszystkich psychospołecznych uwarunkowań w analizie problemu dwujęzyczności bimodalnej.

Dwujęzyczność implikuje dwukulturowość, a ta z kolei określa tożsamość człowieka. Pozbawiona negatywnej konotacji dwujęzyczność KODA jest kluczem do prawidłowego rozwoju słyszących dzieci Głuchych rodziców (Zurer Pearson 2008) i prawidłowego społecznego funkcjonowania CODA. Specyficzne środowisko lingwistyczne rodzin CODA prowokuje kolejne pytania badawcze, np.: czy strategia mieszania języków w rodzinach CODA, gdzie tylko jeden z rodziców jest osobą niesłyszącą, jest skuteczna w procesie przyswajania przez dziecko dwóch języków (migowego i fonicznego) w stopniu pozwalającym na swobodną komunikację w obu środowiskach? Jak kształtuje się świadomość metajęzykowa CODA? Jakie są konsekwencje nierozpoznanego bilingwizmu CODA? Odpowiedzi na te pytania przyczyniłyby się do zapewnienia potrzebnego wsparcia rodzinom o mieszanym statusie słyszenia.

Studium przypadku może dostarczyć wielu cennych informacji, lecz nie można na podstawie indywidualnego przypadku rozstrzygać, co jest unikalne dla badanego zjawiska, a co wspólne z innymi, i generalizować wyników badania. Stąd tak istotne jest zwiększanie wiarygodności wyników badań poprzez opis kolejnych przypadków i systematyczne zbieranie empirycznych danych w celu eksploracji tematu dwujęzyczności CODA, tak w aspekcie glottodydaktycznym, jak i socjolingwistycznym, psycholingwistycznym, logopedycznym czy surdopedagogicznym. Pomimo pewnych różnic np. w podejściu do przedmiotu badań między poszczególnymi dziedzinami nauki i subdyscyplinami, korzyści płynące z interdyscyplinarności tworzą przestrzeń dla innowacyjnych i holistycznych działań na rzecz poprawy jakości życia CODA.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Baran J., 1996, *Dziecko słyszące w rodzinie głuchych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. XXI, s. 43–57.
- Bartnikowska U., 2010, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń.
- Bartnikowska U., Mickiewicz M., 2015, *Savoir vivre społeczności Głuchych jako element akcentujący odmienność kulturową: badania etnograficzne*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 17, s. 27–38.
- Clark K., 2003, *Communication & parenting issues in families with deaf parents and hearing children*, [online] <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/coda.htm> [04.02.2023].
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., 2016, *CODA – inność nie rozpoznana*, Warszawa.
- Jachimowska K., 2013, *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Łódź.
- Jagoszewska I., 2015, *Relacje w rodzinie CODA*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 11, nr 1, s. 319–333.
- Kłóskowska A., 1996, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kocoń M., 2019, *Wyzwania rodzicielskie i komunikacyjne głuchych matek słyszących dzieci (KODA)*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, t. XXIV, nr 2, s. 130–141. <https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.19.011.11088>
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Możdżyńska M., 2017, *Codziennosc słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, Wrocław, s. 300–312.
- Wiśniewska D., 2019, *Dziecko słyszące rodziców niesłyszących – kontekst rozwojowy, możliwości wspierania*, „Edukacja”, 4 (151), s. 157–165. <https://doi.org/10.24131/3724.190411>
- Wiśniewska D. (red.), 2020, *Dorastanie między dwoma światami. Społeczne konteksty rozwoju słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Warszawa.
- Zurer Pearson B., 2008, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań.

**Netografia:**

[www.deaf.pl](http://www.deaf.pl) [05.01.2020].



*Grażyna Zarzycka*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

## NIESTRUDZONY. WSPOMNIENIE O PROFESORZE WŁADYSŁAWIE MIODUNCE (1945–2024)



<sup>1</sup> [grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl](mailto: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.



Niełatwo wyobrazić sobie glottodydaktykę polonistyczną bez Profesora Władysława Miodunki. Można bez przesady powiedzieć, że Łódź, w której płyniemy my – badacze i animatorzy procesu nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego – straciła sternika. Płyniemy dalej, ale osamotnieni i zasmuceni.

Profesor Władysław Miodunka zaczął zajmować się nauczaniem i badaniem jppo już w latach siedemdziesiątych zeszłego stulecia, a od lat osiemdziesiątych podjął działania, których celem było unaukowanie glottodydaktyki polonistycznej, uznawanej dotąd za dziedzinę praktyczną, oraz koordynacja działań praktyków i badaczy, którym zależało na rozwoju dyscypliny oraz na uczynieniu jej częścią glottodydaktyki światowej. Profesor bowiem uważał, że glottodydaktyka polonistyczna to coś znacznie więcej niż jedna z subdziedzin polonistycznego językoznawstwa stosowanego.

Był osobą niestrudzoną w podejmowaniu skutecznych działań prowadzących do przekształcenia glottodydaktyki w autonomiczną, atrakcyjną dla coraz młodszych pokoleń badaczy, dyscyplinę naukową. Służyły temu różnorodne innowacyjne działania podejmowane przez Niego w środowisku lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Wspomnę o kilku z nich. Ważnym krokiem było z pewnością przekształcenie centrum kształcenia polonistycznego cudzoziemców Uniwersytetu Jagiellońskiego w ośrodek o charakterze dydaktyczno-naukowym. Szybko stało się on ważnym miejscem badań w zakresie nauczania języka polskiego i drugiego, wytyczającym ścieżki rozwoju kolejnym ośrodkom. Rolę Profesora jako osoby konsolidującej środowisko glottodydaktyków polonistycznych utrwaliły m.in. organizowane już od lat osiemdziesiątych ważne krajowe i międzynarodowe polonistyczne konferencje naukowe o charakterze glottodydaktycznym, zapoczątkowanie integracji środowiska glottopolonistycznego w ramach Stowarzyszenia „Bristol”, skupiającego nauczycieli języka polskiego i badaczy procesu nauczania jppo w Polsce i w świecie (Profesor był pierwszym przewodniczącym „Bristolu”), zainicjowanie procesu państwowego poświadczania znajomości jppo, kierowanie pracami Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju Rady Języka Polskiego czy stałe uczestnictwo w Spotkaniach Polonistyk Trzech Krajów – Chin, Korei, Japonii. Podobna pracowitość i dynamika charakteryzowały Profesora Władysława Miodunkę jako naukowca. Był autorem dziesiątek prac naukowych, które weszły do kanonu najczęściej cytowanych w glottodydaktyce polonistycznej. Tą, która utorowała drogę wielu badaczom zagadnień związanych z wielojęzycznością i tożsamością przedstawicieli polskiej diaspory, była książka *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii* (Kraków 2003), a monografia *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (Kraków 2016) stanowi z pewnością najważniejsze dotychczas podsumowanie osiągnięć dyscypliny badającej proces uczenia się – nauczania jppo.

Profesorowi Mioduncze nieobce były stany zauroczenia: ludźmi, ideami, książkami, artykułami. Jedne zauroczenia były krótkotrwałe, inne przetrwały lata. Miałam to szczęście, że moja międzyuczelniana znajomość z Profesorem należała do relacji stabilnych. Zapoczątkowana w końcu lat 90., przetrwała ćwierćwiecze. Profesor, najpierw jako recenzent mojej rozprawy doktorskiej, później habilitacyjnej, stał się obserwatorem moich dokonań naukowych. Niektóre z koncepcji zawartych w moich artykułach, jak ta, w której scharakteryzowałam wspólnotę dyskursywną glottodydaktyków polonistycznych, wydały Mu się na tyle trafne lub atrakcyjne, że włączył je na stałe do swoich rozważań podsumowujących rozwój naszej dyscypliny naukowej. Przyjmował życzliwie rzeczowe uwagi krytyczne odnoszące się do formułowanych przez Niego tez, jak tę wyrażoną przez mnie w omówieniu Jego monografii, że wśród wyodrębnionych przez Niego subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej zabrakło glottokulturoznawstwa polonistycznego.

Profesor Władysław Miodunka od lat towarzyszył rozwojowi czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (KPC). Był samodzielnym recenzentem czterech tomów KPC (1/1988, 5/1994, 6/1996, 11/2000) oraz autorem trzech artykułów opublikowanych w czasopiśmie (w tomach 2/1989, 10/1998, 27/2020). Ostatnim z nich był obszerny anglojęzyczny tekst o charakterze metadyskursywnym, w którym Profesor omówił osiągnięcia i perspektywy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Od 2012 roku był członkiem Rady Programowej KPC. Cieszył się z nowych tomów, współtworzonych także przez rzeszę Jego uczniów, omawiał i promował w swoich publikacjach treści zawarte w poszczególnych rocznikach.

Mam w pamięci wiele spotkań z Profesorem. Na przykład te z Instytutu Polonijnego UJ w Przegorzalach, gdzie w latach 2000–2003 brałam udział w pracach kameralnego międzyuczelnianego Zespołu Roboczego, tworzącego standardy państwowego systemu poświadczania znajomości jpjo. Także glottokulturoznawcze seminarium z udziałem badaczy z różnych uczelni, z zaangażowaniem i swadą poprowadzone przez Profesora na UJ w 2003 roku; przedstawione na nim wystąpienia zostały następnie włączone do niewielkiej, ale istotnej dla rozwoju glottokulturoznawstwa polonistycznego monografii zbiorowej: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (Kraków 2004). Utrwalił mi się w pamięci obraz Profesora, który w latach 2020–2024 w ramach prac Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju RJP z wielkim zaangażowaniem przedstawiał kolejnych badaczy zajmujących się polszczyzną w świecie.

Ostatnie publiczne wystąpienie Profesora odbyło się w trybie zdalnym 5 kwietnia 2024 roku podczas zorganizowanej przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w Warszawie konferencji z okazji jubileuszu dwudziestu lat egzaminów certyfikatowych z jpjo. Byliśmy pełni uznania dla Profesora,

już bardzo schorowanego i kruchego, że zdecydował się na to wystąpienie. A było ono najważniejszym punktem tego jubileuszowego wydarzenia. Wywołującym wspomnienia, ale też spektrum różnych emocji powiązanych z kondycją ludzką.

\*\*\*

Prezentowany powyżej obrazek, autorstwa Andrzeja Nowickiego, został wręczony Profesorowi Władysławowi Mioduncze z okazji zorganizowanej w czerwcu 2015 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim konferencji z okazji Jego 70. urodzin. Pozostawiam go bez komentarza.

## BIBLIOGRAFIA

- Miodunka W.T., 1989, *Koncepcja ogólne przygotowania danych do nauczania obcokrajowców gramatyki i słownictwa języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 2, s. 69–80.
- Miodunka W.T., 1998, *Polskie i zagraniczne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, s. 183–193.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2020, *The achievements and development prospects of teaching Polish as a non-native language*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 13–39. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.34>
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.



REDAKTOR INICJUJĄCY  
*Katarzyna Smyczek*

KOREKTA TECHNICZNA  
*Wojciech Grzegorzczak*

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2024  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2024

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.11493.24.0.Z

Ark. druk. 24,75

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