

Aktywizacja – innowacja – akulturacja (Glotto)dydaktyka a kryzys migracyjny

The cover features a series of orange circles of varying sizes scattered across the page. Three thick, dark red lines are drawn over the circles, creating a complex, abstract pattern that suggests movement and connection. One line starts at the top right, another at the top left, and a third at the bottom left, all weaving through the circles.

pod redakcją
Pauliny Kaźmierczak
Martyny Marszał
Agnieszki Dobrowolskiej

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Aktywizacja
– innowacja
– akulturacja
(Glotto)dydaktyka
a kryzys migracyjny



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Aktywizacja – innowacja – akulturacja (Glotto)dydaktyka a kryzys migracyjny

pod redakcją
Pauliny Kaźmierczak
Martyny Marszał
Agnieszki Dobrowolskiej

PAULINA KAŻMIERCZAK, MARTYNA MARSZAŁ, AGNIESZKA DOBROWOLSKA
– UNIwersYTET ŁÓDZKI, WYDZIAŁ FILOLOGICZNY, ZAKŁAD LINGWISTYKI STOSOWANEJ
I KULTUROWEJ
90-236 ŁÓDŹ, UL. POMORSKA 171/173

RECENZENCI

EMILIA KUBICKA, BARTŁOMIEJ MALISZEWSKI

REDAKTOR INICJUJĄCY

URSZULA DZIECIĄTKOWSKA

SKŁAD I ŁAMANIE

RAFAŁ MAĆKOWIAK

PROJEKT OKŁADKI

TOMASZ KOCHELSKI

© COPYRIGHT BY AUTHORS, ŁÓDŹ 2024

© COPYRIGHT FOR THIS EDITION BY UNIwersYTET ŁÓDZKI, ŁÓDŹ 2024

PUBLIKACJA JEST UDOSTĘPNIONA NA LICENCJI CREATIVE COMMONS
UZNANIE AUTORSTWA-UŻYCIE NIEKOMERCYJNE-BEZ UTWORÓW ZALEŻNYCH 4.0
(CC BY-NC-ND)

[HTTPS://DOI.ORG/10.18778/8331-664-2](https://doi.org/10.18778/8331-664-2)

WYDANE PRZEZ WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO

WYDANIE I. W.11516.24.0.K

ARK. WYD. 8,0 ARK. DRUK. 10,875

ISBN 978-83-8331-663-5

E-ISBN 978-83-8331-664-2

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO

90-237 ŁÓDŹ, UL. JANA MATEJKI 34A

WWW.WYDAWNICTWO.UNI.LODZ.PL

E-MAIL: KSIEGARNIA@UNI.LODZ.PL

TEL. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

WSTĘP

AGNIESZKA DOBROWOLSKA, MARTYNA MARSZAŁ

AKTYWIZACJA – INNOWACJA – AKULTURACJA. (GLOTTO)DYDAKTYKA A KRYZYS MIGRACYJNY – ISTOTA ZAGADNIENI 9

KOMUNIKACJA A KULTURA

AGNIESZKA BANACH

FAŁSZYWI PRZYJACIELE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO UKRAIŃCÓW 21

MAŁGORZATA SYREK

OMÓWIENIE NA TLE STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH W WYPOWIEDZIACH OBCOKRAJOWCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 31

AGNIESZKA DOBROWOLSKA

CO MA WSPÓLNEGO ROBERT LEWANDOWSKI Z ANDRZEJEM DUDĄ? O ZNAJOMOŚCI SŁYNNYCH POLAKÓW WŚRÓD UKRAIŃCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO 45

KREATYWNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE

MARTA BURSIK

PODCAST KRYMINALNY NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 59

PATRYCJA KOWNACKA

DIY. PRZEPIS NA LEKCJĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
Z ELEMENTAMI ARTETERAPII (NA PRZYKŁADZIE DZIENNIKA
WDZIĘCZNOŚCI) 75

KATARZYNA ŻĄK-CAPLOT

MUZEUM NA ZAJĘCIACH I ZAJĘCIA W MUZEUM, CZYLI JAK WY-
KORZYSTAĆ EDUKACJĘ MUZEALNĄ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POL-
SKIEGO JAKO OBCEGO 87

DIALOG MIĘDZYKULTUROWY**MICHALINA KONIUK**

INTERAKCJE KULTUROWE PODCZAS ROCZNEGO KURSU JĘZYKA
POLSKIEGO. STUDENCI Z KONGA I ANGOLI – STUDIUM PRZY-
PADKU. 105

ALEKSANDRA LUDWICKA

RÓŻNICE KULTUROWE MIĘDZY POLSKĄ A KAMBODŻĄ W KON-
TEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STU-
DIUM PRZYPADKU 117

MARTYNA MARSZAŁ

DWUJĘZYCZNOŚĆ POLSKO-NIEMIECKA. STUDIUM PRZYPADKU . 127

CUDZOZIEMIEC W POLSKIEJ SZKOLE**JOANNA KOSTRZEWA**

CELE ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU NA LEKCJACH JĘZYKA
POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ – WYZWANIA WSPÓŁ-
CZESNOŚCI A KANON LEKTUR 141

KORNELIA MAZOWIECKA, WIKTORIA TATAR

CODZIENNE WYZWANIA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO
W PRACY Z UCZNIAMI UKRAIŃSKIEGO POCHODZENIA 151

PAULINA PAWLIK

POROZUMIENIE KULTUR, CZYLI LITERATURA DLA DZIECI JAKO
NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA WRAŻLIWOŚCI NA WIELOKULTU-
ROWOŚĆ 163



WSTEP

Agnieszka Dobrowolska
Martyna Marszał



<https://orcid.org/0009-0003-8874-6228>
<https://orcid.org/0009-0009-9748-9562>



agnieszka.dobrowolska@edu.uni.lodz.pl
martyna.marszal@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.01>



Uniwersytet Łódzki
Uniwersytet Łódzki

AKTYWIZACJA – INNOWACJA – AKULTURACJA (GLOTTO)DYDAKTYKA A KRYZYS MIGRACYJNY – ISTOTA ZAGADNIEŃ

Słowa kluczowe: migracja, aktywizacja, innowacja, akulturacja, glottodydaktyka

Streszczenie. Artykuł został podzielony na dwie części. W pierwszej z nich omówione zostało zagadnienie migracji i istotne dla niej uwarunkowania społeczne. Objasniono kluczowe w kontekście tego zjawiska pojęcia – aktywizację, innowację, akulturację i zwrócono uwagę na istotę komunikacji międzykulturowej. Druga część traktuje o artykułach zawartych w tomie pokonferencyjnym – każdy z nich został krótko opisany.

Współcześnie zjawisko migracji jest powiązane ze zmianami klimatycznymi, ekonomicznymi, politycznymi. Wpływ na nie ma także globalizacja, tj. „proces polegający w skali świata na coraz szerszej wymianie handlowej, nasileniu przepływu kapitału, ludzi [...] i w efekcie na zacieraniu się różnic kulturowych” (WSJP PAN¹). W kontekście tego zjawiska jednym z ważniejszych momentów było przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Ten dziejowy kamień milowy spowodował, że „nasz kraj stał się częścią wielkiej wspólnej europejskiej przestrzeni ekonomicznej, społecznej i edukacyjnej” (Bernacka-Langier i in. 2010, s. 7). W 2018 roku temat ten został poruszony przez Samantę Busiło:

Polska stopniowo modyfikuje prawo i wdraża nowe rozwiązania, jednak raporty (Najwyższej Izby Kontroli¹ z 2015 roku, dotyczący pomocy społecznej

¹ Informacja o wynikach kontroli. Pomoc społeczna dla uchodźców, Warszawa 2015 (za: Busiło 2018, s. 86).

uchodźcom, oraz Instytutu Spraw Publicznych² z 2016 roku poświęcony edukacji językowej uchodźców w ośrodkach) wykazują poważne niedostatki. Mimo różnych koncepcji modelu edukacji migrantów nikt nie kwestionuje znaczenia znajomości języka polskiego jako obcego w procesie integracji. (2018, s. 86).

Wskazany powyżej postulat integrowania cudzoziemskich uczniów z polskimi rówieśnikami nabrał jeszcze istotniejszego znaczenia, po rozpoczęciu pełnoskalowej inwazji na Ukrainę w lutym 2022.

Większe możliwości w przekraczaniu granic przyczyniły się więc do napływu migrantów, a to pociągnęło za sobą inne zmiany m.in. dotyczące sytuacji w placówkach edukacyjnych. Nauczyciele, dydaktycy, metodycy musieli zmierzyć się z nowym wyzwaniem, którym było pojawienie się uczniów migranckich na zajęciach języka polskiego. Wymagało to nie tylko wprowadzenia zmian formalnych, czyli chociażby programowych, ale także zmian w sferze mentalnej. Nauczyciele, jako quasi-przewodnicy, musieli zadbać o to, żeby dotychczasowi uczniowie z otwartością podchodzili do często różniących się od nich rówieśników. Placówki edukacyjne musiały stawić czoła nowym wyzwaniom, ponieważ:

[...] szkoła powinna być ważnym środowiskiem promującym wielokulturowość i otwartość na szeroko pojętą inność. Tylko odpowiednio wyedukowani w tym zakresie nauczyciele mogą pomóc dzieciom z innych kręgów kulturowych w procesie integracji jednostki z grupą (klasą). Świadomi takich wyzwań pedagodzy są w stanie wykształcić wśród swoich uczniów (zarówno polskich, jak i cudzoziemskich) oczekiwane umiejętności psychospołeczne, niezbędne w edukacji międzykulturowej (Bernacka-Langier i in. 2010, s. 10).

Dydaktycy, także ci pracujący z migrantami, muszą zadbać o trzy ważne rzeczy. Po pierwsze, aktywizować grupy poprzez wykorzystywanie odpowiednich metod oraz technik, po drugie, dostosowywać materiały do ciągle zmieniających się potrzeb swoich uczniów. Po trzecie, usprawniać proces akulturacji wśród rówieśników (i nie tylko w ich gronie). Sytuacja społeczna, podobnie jak język, ulega ciągłym zmianom, a badacze, dydaktycy, metodycy i inni są zobowiązani, żeby dostosowywać do nich zarówno siebie, jak i osoby będące odbiorcami przekazywanych przez nich treści. Badacze obserwują nowo powstające zjawiska i wysnuwają kolejne wnioski, zmieniające dotychczasową perspektywę. Dydaktycy i metodycy dopasowują przekazywane treści do nowej publiczności, której oczekiwania nie są i nie będą jednakowe.

Aktywizacja jest procesem pobudzania do działania. W świetle nauczania języka polskiego jako obcego odgrywa niezwykle ważną rolę. Wielu glottodydaktyków widzi potrzebę zastąpienia metod podających

² R. Bałczyński-Sielaczek, *Język polski w ośrodkach. Wyniki badania ewaluacyjnego*, Warszawa 2016 (za: Busiło 2018, s. 86).

(np. pogadanka, wykład) tymi aktywizującymi (Komorowska 1978). Strategie stosowane podczas nauki mają za zadanie zwiększyć zaangażowanie uczniów oraz skłonić ich do samokształcenia. Do technik, które są powszechnie stosowane na lekcjach języka polskiego jako obcego, zalicza się: technikę projektu, burzę mózgów, odgrywanie ról, dramy, symulację, metaplan, drzewo decyzyjne, debatę czy dyskusję (Dziewanowska 2010). Dzięki nim uczniowie, prócz aktywizacji, uczą się również pracy zespołowej. W sytuacji kryzysu migracyjnego ma to szczególne znaczenie. Takie metody mogą pozwolić na przełamanie pierwszych barier wśród adeptów polszczyzny.

Rozwój technologii i szeroki dostęp do jej zdobyczy powoduje, że wzbudzenie zainteresowania wśród uczących się jpjo jest coraz większym wyzwaniem. Praca z samym podręcznikiem, bez użycia dodatkowych materiałów, może być nużąca dla niektórych grup, a w szczególności dzieci (Ziółkowski 2016, s. 7). Nauczyciele, zarówno ci pracujący w polskich szkołach, jak i ci prowadzący lekcje języka polskiego jako obcego, postawieni są przed zadaniami, w których muszą wykazać się kreatywnością. Zdają sobie oni sprawę, że nauka i zabawa powinny iść w parze, ponieważ uczniowie chętniej angażują się w takie zajęcia, a zagadnienia przedstawione w interesujący sposób bardziej zapadają w pamięć (Tamże, s. 11).

O innowacjach³ dydaktycznych zaczęto dyskutować już na początku drugiej połowy ubiegłego wieku. Bywają traktowane jako nowe wynalazki czy kombinacje, jednakże nie każda nowinka staje się innowacją (Piekarz-Thien 2018, s. 47). Zastosowanie technik ludycznych – również w postaci narzędzi online – to temat, którym zajmuje się wielu glottodydaktyków, a wśród nich: Teresa Siek-Piskozub, Augustyn Surdyk czy Krzysztof Kotuła. Siek-Piskozub (1994) zbadała wpływ zabaw i gier na przyswajanie języka angielskiego przez dzieci i młodzież. Surdyk (2023, s. 49–69) w jednym ze swoich artykułów dotyczących kształcenia anglistów przedstawił różnice i podobieństwa w podejściu do gier w Polsce i za granicą. Natomiast Kotuła (2022) opisał wykorzystanie gier komputerowych (cyfrowych) na lekcjach języka francuskiego w szkole. Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej również nie brakuje publikacji poruszających wspomniane zagadnienie, czego przykładem jest m.in. dysertacja Pauliny Kaźmierczak pod tytułem *(E-)ludyczność w glottodydaktyce polonistycznej. Techniki rozwijające kompetencję językową* (2023). Badaczka zaprezentowała aplikacje mobilne, które można wykorzystać na zajęciach języka polskiego jako obcego w celu zwiększenia atrakcyjności lekcji.

³ Innowacja – 'wprowadzenie nowego rozwiązania' (WSJP PAN 2).

Innym rodzajem innowacji są zajęcia teatralne. Badaczami zajmującymi się tym tematem są Michalina Biernacka i Piotr Horbatowski. Biernacka w artykule *Podjęcie działańowe a rozwój (nie tylko) cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego – na przykładzie spektaklu „Pieśń lasu”* (2024, s. 147–170) na podstawie badań ankietowych, przeprowadzonych wśród osób zaangażowanych w tytułową sztukę, ukazała jakie korzyści może przynieść tego rodzaju przedsięwzięcie artystyczno-dydaktyczne. Horbatowski w swym tekście *Zajęcia teatralne jako forma dialogu międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2021, s. 341–342) również przedstawia, jak realizacja spektakli teatralnych wspiera naukę języka polskiego oraz buduje dialog międzykulturowy.

Kolejnym tematem, na który wskazuje tytuł konferencji, jest akulturacja rozumiana jako:

proces wymiany kulturowej, następującej w sytuacji bliskiego i długotrwałego kontaktu między różniącymi się od siebie kulturowo grupami etnicznymi i narodowymi lub należącymi do nich jednostkami. Zachodzić może na skutek spotkania przedstawicieli różnych kultur, na skutek procesów migracyjnych czy osadnictwa przedstawicieli jednej grupy na terenach zajmowanych przez inną oraz długotrwałego kontaktu między przedstawicielami różnych kultur zachodzącego na obszarach pogranicza kulturowego. (CBH PAN).

Jest więc ona ściśle powiązana ze zjawiskiem migracji. Nowo przybyłe osoby, znalazłszy się w odmiennej rzeczywistości, przystosowują się do zmiany nawyków, wartości, a czasami także tożsamości. Odnalezienie się w nowym otoczeniu to nie lada wyzwanie, zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci, które najczęściej zmieniają miejsce zamieszkania zgodnie z wolą rodziców. „Zdarza się, że odmiennosc kulturowa i nakładające się na nią niskie kompetencje (lub ich brak) w zakresie porozumiewania się w języku polskim powodują, że są one (dzieci) izolowane od grup rówieśniczych”. Takie osamotnienie może prowadzić do separacji bądź marginalizacji, a więc negatywnego w ujęciu asymilacyjnym skutku procesu akulturacji. Istotne jest, żeby osoba mająca styczność z migrantem wykazała się szczególną dozą empatii i pomogła mu spojrzeć przychylniejszym okiem na nową codzienność (Młynarczuk-Sokołowska, Szotak-Król 2019, s. 283).

Zorganizowanie konferencji pt. *Aktywizacja – innowacja – akulturacja. (Glotto)dydaktyka a kryzys migracyjny* potwierdziło istotność wymienionych zagadnień. Spotkanie to odbyło się w Łodzi, w dniach 12–13 kwietnia 2024 roku z inicjatywy członków Koła Naukowego Glottodydaktyków działającego przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego i skupiło (glotto)dydaktyków zdających sobie sprawę z wagi podjętego w tytule konferencji tematu. Wydarzenie

było skierowane przede wszystkim do studentów i doktorantów, jednak kilka wystąpień zostało zaprezentowanych przez bardziej doświadczonych prelegentów. Uczestnicy konferencji mogli wziąć czynny udział w warsztatach, a także mieli możliwość wysłuchania referatów.

To właśnie dzięki wymianie dydaktycznych doświadczeń powstała niniejsza publikacja. Zebrane zostały w niej artykuły dotyczące tematyki kryzysu migracyjnego, aktywizacji, innowacji i akulturacji. Teksty umieszczone w tomie zostały podzielone na cztery działy tematyczne poruszające zagadnienia (glotto)dydaktyki z perspektywy: komunikacji, kreatywności, wielokulturowości, a także nauczania w szkole. Jednym z podstawowych celów przy nauce języka polskiego jako obcego jest wykształcenie umiejętności komunikowania się. Interakcje między lektorami i uczniami przekładają się na późniejsze kontakty z innymi rodzimymi użytkownikami języka, co czyni ten dział prymarnym i wartym zgłębienia. Stawianie na kreatywne rozwiązania przy nauczaniu języków zwiększa motywację uczniów, a tym samym wpływa na efekty kształcenia. Nauka poprzez niekonwencjonalne metody angażuje jednocześnie nauczycieli, którzy uatrakcyjniają formę przekazywania wiedzy, jak i uczniów zachęcanych do pracy w nietypowy sposób. Wielokulturowość natomiast jest ściśle powiązana z migracją, która z biegiem lat staje się coraz bardziej widoczna i odczuwalna. Ważne jest promowanie tolerancji i szacunku dla różnych kultur, ponieważ to stanowi filar globalnego społeczeństwa. Uczestnikami konferencji byli przede wszystkim studenci, dydaktycy, badacze, nauczyciele, którzy na co dzień mają styczność z adeptami polszczyzny, tj. osobami chcącymi nauczyć się języka polskiego jako obcego, często w warunkach szkolnych. Poszerzanie wiedzy w tym zakresie jest więc kluczowe dla efektywnego przekazywania informacji.

Pierwszy rozdział dotyczy szeroko rozumianej komunikacji wobec zagadnienia kultury. Znajdują się tutaj teksty opisujące jej różne formy – zarówno te mówione, jak i pisane. Agnieszka Banach zajęła się tematem fałszywych przyjaciół w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a swoje obserwacje zawarła w artykule pt. *Fałszywi przyjaciele w nauczaniu języka polskiego Ukraińców*. Na podstawie analizy materiałów zebranych podczas rocznej pracy z Ukraińcami autorka przedstawiła problemy, z którymi mierzą się zarówno lektorzy, jak i uczniowie. Wskazała również techniki, dzięki którym można się ustrzec błędów wynikających z podobieństwa języków słowiańskich.

Małgorzata Syrek w artykule *Omówienie jako strategia komunikacyjna w języku mówionym* dokonała analizy omówienia na tle innych strategii komunikacyjnych i zbadała frekwencyjność wykorzystywania tej

strategii wśród cudzoziemców. Autorka dzieli się wynikami swoich czteroletnich badań, opisując różnicę wynikającą ze sposobu prowadzenia zajęć językowych.

Co ma wspólnego Robert Lewandowski z Andrzejem Dudą? O znajomości słynnych Polaków wśród Ukraińców uczących się języka polskiego to tytuł artykułu Agnieszki Dobrowolskiej. Autorka przeprowadziła badania ankietowe w trzech grupach wiekowych: dzieci, młodzieży i dorosłych, zadając pytania o polskie kulturemy. Na podstawie wyników przeanalizowała, co obcokrajowcy wiedzą o znanych Polakach i sformułowała wnioski na temat przyczyn omawianego stanu rzeczy.

Drugi rozdział skupia się wokół problemów kreatywności w glottodydaktyce. Znajdują się tu trzy teksty, w których autorki pokazują, jak w pomysłowy sposób, nie bazując tylko na podręcznikach, można poprowadzić zajęcia języka polskiego jako obcego. Marta Bursiak w artykule *Podcast kryminalny na lekcjach języka polskiego jako obcego* omówiła potencjał, jaki kryją polskie podcasty kryminalne i zaprezentowała kroki, które należy podjąć podczas przygotowywania lekcji. Autorka, na podstawie audycji pt. *Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power?* z kanału *Kryminatorium*, przedstawiła propozycję rozbudowanej serii ćwiczeń.

DIY. Przepis na lekcję języka polskiego jako obcego z elementami arteterapii (na przykładzie Dziennika wdzięczności) to tytuł artykułu napisanego przez Patrycję Kownacką. Badaczka podzieliła tekst na dwie części: teoretyczną i praktyczną. W pierwszej z nich zaprezentowała, czym jest arteterapia, powołując się na takich badaczy jak Dorota Karhut czy Eugeniusz Józefowski. Opisała także gatunki arteterapeutyczne: plastykoterapię, biblioterapię, muzykoterapię, teatroterapię, filmoterapię, choreoterapię, wykazując jednocześnie ich potencjał glottodydaktyczny. W części praktycznej zaprezentowała przebieg warsztatów pilotażowych oraz przedstawiła kroki, które były realizowane podczas przeprowadzania zajęć.

Kolejną osobą, która zaproponowała niekonwencjonalne podejście do nauczania jpjo, była Katarzyna Żák-Caplot. W artykule pt. *Muzeum na zajęciach i zajęcia w muzeum, czyli jak wykorzystać edukację muzealną na zajęciach języka polskiego jako obcego* autorka zamieściła praktyczne porady, które można wykorzystać przy tworzeniu materiałów dydaktycznych w przestrzeni muzealnej. Przywołała przy tym projekty, które były zrealizowane w muzeach i miały na celu naukę języka polskiego jako obcego.

W trzecim rozdziale, oscylującym przede wszystkim wokół zagadnienia wielokulturowości i dialogu międzykulturowego, znalazły się trzy artykuły związane ze studiami przypadków. Teksty dotyczą obser-

wacji osób, które doświadczyły migracji i pochodzą z różnych kontynentów – Afryki, Azji i Europy. Pierwszy artykuł został napisany przez Michalinę Koniuk, która zaprezentowała swoje doświadczenia po rocznym kursie prowadzonym dla studentów z Konga i Angoli. Autorka porównała różnice występujące wśród uczniów, wykorzystując klasyfikację wymiarów kultury zaproponowanych przez Geerta Hofstede, a także badania ankietowe. Badaczka przedstawiła zebrane obserwacje w artykule pt. *Interakcje kulturowe podczas rocznego kursu języka polskiego. Studenci z Konga i Angoli – studium przypadku*.

Aleksandra Ludwicka – autorka artykułu pt. *Różnice kulturowe między Polską a Kambodżą w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego – studium przypadku* także sięgnęła po klasyfikację zaproponowaną przez Hofstede. Swojej obserwacji poddała jednak Khmera, a więc mieszkańca Azji Południowo-Wschodniej. Autorka poszerzyła swoją analizę o wywiad z osobą pochodzącą z Kambodży, który pozwolił jej opisać różnice dotyczące m.in. systemu edukacji, kuchni czy stosunku do ludzi starszych.

Ostatni artykuł pt. *Dwujęzyczność polsko-niemiecka. Studium przypadku* został napisany przez Martynę Marszał, która przebadła wymowę dziecka dwujęzycznego. Autorka, za pomocą programu do analizy audytywno-akustycznej, zweryfikowała wypowiedzi dziewczynki, a błędy pogrupowała według klasyfikacji interferencji fonemicznych polskiego językoznawcy Jacka Perlina. Badanie pozwoliło określić, w jaki sposób znajomość dwóch repertuarów językowych wpłynęła na poprawność wypowiedzi nastolatki.

Na ostatni rozdział, który tematycznie wiąże się przede wszystkim z nauczaniem języka polskiego jako obcego w placówkach edukacyjnych, złożyły się trzy teksty. Ich treść dotyczy zarówno perspektywy nauczycieli, jak i uczniów. W artykule pt. *Cele Zrównoważonego Rozwoju na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej – wyzwania współczesności a kanon lektur* Joanna Kostrzeva omówiła istotę postulatów związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju, które mają zniwelować m.in. problem ubóstwa czy nierówności społecznej. Autorka na przykładzie noweli *Janko Muzykant* przedstawiła, jak można wprowadzać tę istotną tematykę na zajęciach języka polskiego (także języka polskiego jako obcego) i tym samym poszerzać świadomość uczniów na temat interpretowania tekstów lektur tak, by pozwalały lepiej rozumieć otaczający nas świat.

Kornelia Mazowiecka i Wiktoria Tatar przyjrzały się trudnościom, z którymi mierzą się nauczyciele, a przeszkody te omówiły w artykule pt. *Codziennne wyzwania nauczycieli języka polskiego w pracy z uczniami ukraińskiego pochodzenia*. Autorki, za pomocą metody ankietowej,

zadały nauczycielom pytania, w których badani mieli określić swój stosunek do zajęć z obcokrajowcami – czy płynność lekcji jest taka sama jak przed przybyciem nowych uczniów bądź czy w szkołach, w których uczą, prowadzone są zajęcia dla cudzoziemców mających problemy ze zrozumieniem języka polskiego.

Artykuł Pauliny Pawlik pt. *Porozumienie kultur, czyli literatura dla dzieci jako narzędzie kształtowania wrażliwości na wielokulturowość* jest ostatnim tekstem umieszczonym w tomie. Autorka zwróciła uwagę na istotę nauczyciela jako mediatora kulturowego. Przedstawiła, jak za pomocą bajki międzykulturowej dla dzieci (*Inny na uchodźczym szlaku* Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król oraz *Podróż Innego do Krainy Smoka* Eweliny Rusickiej-Karoui) można przekazywać wiedzę na temat odrębności tożsamościowej i w jaki sposób opowieści te poszerzają świadomość odbiorców.

Współczesna glottodydaktyka ulega szybkim przemianom. Niewątpliwie jej rozwój jest warunkowany sytuacją na świecie, m.in. przez pandemię, wojny. Wydarzenia, z którymi wiążą się migracje wymusiły na nauczycielach znalezienie nowych rozwiązań, za pomocą których można efektywnie nauczać języka polskiego jako obcego. Niniejszy tom prezentuje obraz tego, jak wygląda praca lektora w obecnych czasach, a także pozwala poszerzyć wiedzę z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Przedstawia kreatywne rozwiązania mające na celu uatrakcyjnienie sposobu przekazywania wiedzy, a także gromadzi ciekawe badania, które pozwalają zwiększyć świadomość o odrębności innych kultur, co niewątpliwie przyczynia się do lepszego zrozumienia własnej. Tym samym publikacja podkreśla znaczenie aktywizacji, innowacji i akulturacji w perspektywie (glotto)dydaktyki międzykulturowej, szczególnie w obliczu kryzysu migracyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszczuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf> [3.07.2024].
- Biernacka M., 2024, *Podejście działaniowe a rozwój (nie tylko) cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego – na przykładzie spektaklu „Pieśń lasu”*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 31.
- Busiło S., 2018, *Odczarować imigrantów, czyli o słuchaczach szkoleń językowych oczami lektorów*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej: „życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Warszawa, s. 86–102.

- CBH PAN, <https://cbh.pan.pl/pl/akulturacja> [8.09.2024].
- Dziewanowska D., 2010, *Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica”, t. 3, nr 81.
- Horbatowski P., 2021, *Zajęcia teatralne jako forma dialogu międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 341–362.
- Każmierczak P., 2023, *(E-)ludyczność w glottodydaktyce polonistycznej. Techniki rozwijające kompetencję językową*, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/47194> [28.06.2024].
- Komorowska H., 1978, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Kotula K., 2022, *Gra komputerowa na lekcji języka obcego. Procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka francuskiego*, Lublin.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2019, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, w: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa, s. 278–287, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/8682> [10.07.2024].
- Piekarz-Thien M., 2018, *Innowacja na drodze praktycznie użytecznej aplikacji? Przyczynek na rzecz dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem*, „Neofilolog” (50/1), Poznań, s. 45–64.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Surdyk A. 2023, *Ludologia – naukowe badania gier. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audio-visual Communication”, t. 33, nr. 42.
- WSJP PAN 1 – P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, https://wsjp.pl/haslo/do_druku/22984/globalizacja [8.09.2024].
- WSJP PAN 2 – P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/37298/innowacja/4321728/czynnosc> [8.09.2024].
- Ziółkowski P., 2016, *Innowacje metodyczne w glottodydaktyce*, „Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка”, t. 1, nr. 84, Żytomierz.

WYKAZ SKRÓTÓW

CBH PAN – Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie
 WSJP PAN – Wielki słownik języka polskiego Państwowej Akademii Nauk

ACTIVATION – INNOVATION – ACCULTURATION. (GLOTTO)DIDACTICS AND THE MIGRATION CRISIS – THE ESSENCE OF THE ISSUES

Keywords: migration, activation, innovation, acculturation, glottodidactics

Summary. The article was divided into two parts. The first one discusses the issue of emigration and its important social conditions. Important issues in the context of emigration were explained – activation, innovation, acculturation, and attention was paid to the essence of intercultural communication. The second part referred to the articles included in the post-conference volume – each of them was shortly summarized.

KOMUNIKACJA A KULTURA

Agnieszka Banach



<https://orcid.org/0000-0002-2184-6908>



agnieszka.banach@filologia.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.02>



Uniwersytet Łódzki

FAŁSZYWI PRZYJACIELE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO UKRAIŃCÓW

Słowa kluczowe: fałszywi przyjaciele, glottodydaktyka, język ukraiński, język polski, język polski jako obcy

Streszczenie. Celem niniejszego artykułu było zebranie, przedstawienie i opisanie par leksemów z języków polskiego i ukraińskiego, które brzmią identycznie/bardzo podobnie, ale różnią się znaczeniem – tak zwanych fałszywych przyjaciół – oraz wskazanie sposobów, zarówno dla lektorów jak i uczących się, jak uniknąć wynikających z nich problemów w czasie nauki języka polskiego jako obcego. Materiał został zebrany w czasie rocznej pracy z uchodźcami ukraińskimi, którzy uczęszczali na kurs językowy w Centrum Służby Rodzinie w Łodzi. Przeprowadzona analiza wykazuje, że mimo wielu podobieństw między omawianymi językami istnieje dużo różnic i pułapek językowych, które w znaczący sposób mogą utrudniać Ukraińcom proces nauki języka polskiego jako obcego.

1. WPROWADZENIE

Artykuł powstał w oparciu o moje doświadczenia lektorskie zdobyte w czasie nauczania Ukraińców języka polskiego. Od połowy grudnia 2022 roku do połowy grudnia 2023 roku prowadziłam darmowe kursy językowe dla uchodźców z Ukrainy organizowane w ramach działalności Centrum Służby Rodzinie w Łodzi. Wszystkie zajęcia odbywały się na podstawowych poziomach biegłości językowej – głównie A1, sporadycznie A2. W czasie prowadzenia kursów zbierałam przykłady par wyrazów, które brzmią podobnie/identycznie w języku polskim i ukraińskim,

co sprawiało uczącym się dodatkowe trudności w przyswajaniu materiału leksykalnego.

Nie ulega wątpliwości, że języki polski i ukraiński są do siebie bardzo podobne szczególnie na poziomie gramatyki i leksyki. Wynika to z uwarunkowań historyczno-rozwojowych i przynależności do jednej rodziny językowej. Oba przypadki należą do rodziny języków słowiańskich, posiadają wspólnego przodka – język prasłowiański. Jest to niezwykle ułatwienie w procesie komunikacji, szczególnie przy pierwszym zetknięciu przedstawicieli obydwu krajów. Przy odrobinie wysiłku i dobrej woli z obu stron można liczyć na całkiem satysfakcjonującą wymianę zdań. Niestety, prowadzi to do negatywnego zjawiska polegającego na tym, że „silna początkowo motywacja z czasem słabnie, ponieważ dzięki podobieństwu języków uczący się są skuteczni komunikacyjnie mimo popełnianych błędów. Z tego względu wpadają często w tzw. »pułapkę komunikatywności¹«, wychodząc z założenia, że interlokutor i tak zrozumie sens przekazu” (Przechodzka, Hudy 2021, s. 140–141). Jest to zjawisko, które często obserwowałam na wspomnianych kursach – uczący się nie podejmowali nawet minimalnego wysiłku i chcąc mi coś opowiedzieć, mówili do mnie wyłącznie w języku ukraińskim, licząc, że i tak zrozumie, choć wielokrotnie powtarzałam, że nie znam ani ukraińskiego, ani rosyjskiego.

To, co jest ułatwianiem w początkowej fazie kontaktów międzyjęzykowych, może okazać się znacznym utrudnieniem w usystematyzowanym procesie uczenia się i osiągnięciu biegłości językowej. W znacznym stopniu odpowiadają za to pozorne podobieństwa. Radosław Kaleta przestrzega przed niebezpieczeństwami płynącymi ze zbyt dużej ufności pokładanej w podobieństwach języków słowiańskich, stwierdzając, że uczący się często:

[...] zbyt entuzjastycznie oceniają swoją kompetencję językową. Nierzadko wydaje im się, że skoro udaje się im komunikować i w jakimś stopniu rozumieć teksty w podobnym do ojczystego języku obcym, to znaczy to, że dobrze posługują się językiem. Jest to swoista pycha lingwistyczna. Osoby takie, zadowolone ze swojego poziomu opanowania języka, często rezygnują z dalszego rozwoju językowego. Paradoksalnie podobieństwa obu języków często są demotywujące do nauki i równie często są przyczyną błędów (Kaleta 2015, s. 320–321)

Wynikiem tego jest dość powszechne zjawisko, które obserwowałam podczas kursów. Chętni, zgłaszając się na zajęcia, deklarowali poziom znacznie wyższy niż ten, na którym faktycznie się znajdowali.

¹ O „pułapce komunikatywności” pisali między innymi Alicja Skalska i Tadeusz Skalski w artykule *Pułapka komunikatywności*, w: *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, J. Mazur (red.), Lublin 1995, s. 49–57.

Podobnie o problemie wypowiadają się cytowane już wcześniej badaczki: Grażyna Przechodzka i Wiktorija Hudy, przypominając, że „podobieństwo języków przyspiesza niewątpliwie nauczanie polszczyzny w grupach wschodniosłowiańskich, ale – z drugiej strony – może jednak je utrudnić, gdyż w zakresie leksyki czasami bywa tylko pozorne” (Przechodzka, Hudy 2021, s. 141). Ałła Krawczuk wręcz stwierdza, że liczne interferencje są jednym z poważniejszych czynników utrudniających Ukraińcom naukę języka polskiego:

W wypadku uczenia się przez Ukraińców polskiego słownictwa w przyswajaniu leksyki bardzo przeszkadzają liczne interferencje, spowodowane bliskością języka polskiego i ukraińskiego. I właśnie interferencje leksykalne najbardziej zagrażają skutecznemu przebiegowi komunikacji (Krawczuk 2009, s. 171).

Analizą zaś błędów językowych popełnianych przez Ukraińców i próbą ustalenia ich źródła zajmowała się także Anna Czapla (2020). Badaczka wśród błędów wynikających z interferencji językowej wymienia na pierwszym miejscu fałszywych przyjaciół, ale także kalki leksykalne, zapożyczenia, błędy słowotwórcze czy błędy wynikające z hiperpoprawności.

2. FAUX AMIS, CZYLI FAŁSZYWI PRZYJACIELE (TŁUMACZA)

Pary leksemów bazujące na pozornym podobieństwie graficznym i/lub fonetycznym nazywane są z języka francuskiego *faux amis*, co oznacza dosłownie *fałszywi przyjaciele*. Określenie to, choć plastyczne i czytelne, bywa często krytykowane przez środowisko naukowe jako zbyt metaforyczne i mało precyzyjne, nielicujące z powagą badań naukowych (por. Lipczuk 1992, s. 139). Z drugiej strony właśnie ten metaforyczny charakter sprzyja rozpowszechnianiu terminu. Można go odnaleźć na przykład w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego². Jego autorami są francuscy językoznawcy Maxime Koessler i Jule Deroquigny, którzy użyli go po raz pierwszy w 1928 roku w swojej publikacji zatytułowanej *Les Faux Amis, ou les Trahisons du Vocabulaire Anglais*, co można przetłumaczyć jako *Fałszywi przyjaciele, czyli pułapki w angielskim słownictwie*. Jednak mimo krytyki i prób wprowadzenia terminu bardziej naukowego, jak na przykład: homonimia międzyjęzykowa, pseudoekwiwalenty, tautonimy czy aproksymatyzmy

² Przykładem może być podręcznik *Język polski bez granic* (Kwiatkowska i in., 2019) (dla klasy 6, gdzie w lekcji 9, poświęconej mieszkaniu i jego umeblowaniu, znajduje się notka o fałszywych przyjaciółach i krótkie ćwiczenie na ten temat).

(por. Siewert 2012, s. 56) określenie *fałszywi przyjaciele* jest powszechnie znane i używane. Co ważne, czasami termin ten bywa poszerzany do formy *fałszywi przyjaciele tłumacza*, jednak należy pamiętać, że jest to zagadnienie, które w równym stopniu dotyczy tłumaczy, jak również nauczycieli, uczących się języka obcego i leksykografów (por. Kaleta 2010, s. 311). W opracowaniach językoznawczych można także natrafić na określenie *transfer*, które tłumaczone jest następująco: „w gramatyce kontrastywnej i w teorii nauczania języków obcych przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania. Zjawisko to występuje zarówno w fonetyce, jak i w gramatyce i słownictwie [...] niektórzy rozróżniają transfer pozytywny i transfer negatywny” (EJO³, 606). Transfer pozytywny to inaczej facylitacja, czyli zjawisko ułatwiające przyswajanie języka obcego. Transfer negatywny zaś to interferencje językowe, które utrudniają proces uczenia się. W takim ujęciu omawiane zjawisko *fałszywych przyjaciół* stanowi źródło negatywnych transferów⁴.

Jeśli chodzi o definicje *fałszywych przyjaciół*, to są to ‘pary jednakowo albo prawie jednakowo brzmiących wyrazów, z których każdy występuje w innym języku i ma całkiem odmienne znaczenie’⁵ (SWO, s. 182). Z kolei Aleksander Szulc w *Podręcznym słowniku językoznawstwa stosowanego* omawiane zjawisko nazywa *znaczeniem zapożyczonym*, które definiuje jako ‘nadanie leksemowi jednego języka znaczenia lub formy przysługującej jego leksykalnemu odpowiednikowi w innym języku’ (PSJS, s. 266–267), a Ryszard Lipczuk przy określaniu omawianego zjawiska posługuje się terminem *tautonym*, uznając je za pojęcie węższe niż *fałszywi przyjaciele* (por. Lipczuk 1992, s. 139–140). Jednocześnie zachęca do poświęcenia mu większej uwagi, gdyż generuje duże ryzyko interferencji.

Należy także zaznaczyć, że problem nie jest nowym zjawiskiem, a osoby zajmujące się językiem zwracały na niego uwagę już dawno temu. Jak referuje Kaleta „początki udokumentowanych badań nad homonią międzyjęzykową sięgają XVIII wieku. Pierwszym znanym leksykograficznym opisem tego zagadnienia jest praca de Mauvillona pt. *Remarques sur les germanismes*” (Kaleta 2010, s. 313).

³ Rozwinięcie skrótów stosowanych w pracy podaję na końcu artykułu.

⁴ Problem transferu, głównie negatywnego, na przykładzie rozwijania sprawności pisania podjął Bartłomiej Maliszewski w artykule *Pokonując interferencje – nauczanie sprawności pisania w początkujących grupach wschodniosłowiańskich* (2016).

⁵ *Fałszywi przyjaciele* nie zawsze muszą charakteryzować się „całkiem odmiennym znaczeniem”. Czasami można wskazać na pewne elementy wspólne (szczególnie przy pokrewnych językach), jednak zawsze różnić się będą kontekstem występowania.

Ciekawym zjawiskiem praktykowanym przez osoby uczące się języka obcego jest zachowanie odwrotne do omówionego wcześniej, o czym wspomina Katarzyna Bednarska, odnosząc się do ustaleń Terence'a Odolina (1989). Badaczka przytacza opisaną sytuację, w której niderlandzkojęzyczni studenci uczący się języka angielskiego nie korzystali z podobieństw, uznając je za zbyt proste i oczywiste. Bednarska konkluduje: „Takie postępowanie można uznać za pewnego rodzaju mechanizm obronny, gdyż uczniowie nie chcą wpaść w pułapkę podobieństwa języków” (Bednarska 2015, s. 296). W przypadku studentów ukraińskojęzycznych, z którymi pracowałam, takie zachowanie pojawiało się niezwykle rzadko i w jednostkowych przypadkach. Faktem jest, że były momenty, kiedy studenci nie dowierzali, że to, co chcieli wyrazić po polsku, brzmi praktycznie identycznie również w ich języku. Tak dalece idące podobieństwo języków budziło bowiem w nich podejrzliwość. W przeważającej jednak większości prymarną strategią radzenia sobie z brakami leksykalnymi była próba odwołania się do własnego języka i nadzieja na podobieństwo ekwiwalentu polskiego, co niestety często może prowadzić (i niejednokrotnie prowadzi) do błędów i nieporozumień.

3. FAŁSZYWI PRZYJACIELE W JĘZYKU POLSKIM I UKRAIŃSKIM

Poniższa tabela prezentuje pary polsko-ukraińskie, które brzmią podobnie, jednak różnią się (często w istotny sposób) znaczeniem. Są to te przykłady, które pojawiały się na moich zajęciach prowadzonych w Centrum Służby Rodzinie i powodowały konsternację oraz skonfundowanie uczniów w czasie zajęć, a przez to wymagały, aby ich omówieniu poświęcić specjalną uwagę. Odnotowałam też wyjątkową trudność w przyswojeniu prawidłowych znaczeń. Poniższe leksemy były przez większość kursu (czasem nawet cały) bardzo często mylone, mimo szczególnego akcentowania z mojej strony konieczności zwrócenia na nie uwagi.

Tabela 1. Przykłady fałszywych przyjaciół polsko-ukraińskich

Polskie słowo	Ukraińskie słowo	Znaczenie słowa ukraińskiego
arbuz	гарбуз [χarbuz]	‘dynia’
bogato	багато [baχato]	‘dużo’
czaszka	чашка [čaška]	‘filiżanka’
człowiek	чоловік [čolov'k]	‘mężczyzna’ lub ‘mąż’
drużyna	дружина [druž'na]	‘żona’

Tabela 1. (cd.)

Polskie słowo	Ukraińskie słowo	Znaczenie słowa ukraińskiego
dynia	диня [dyńia]	‘melon’
dywan	диван [dyvan]	‘sofa’
kostium	костюм [kost’um]	‘garnitur’
krzesło	крісло [kr’suo]	‘fotel’
lekcja	лекція [lekts’ia]	‘wykład’
łyżwy	лижі [l’yż’]	‘narty’
magazyn	магазин [maχazyn]	‘sklep’
owoce	овочі [ovoč’i]	‘warzywa’
pensja	пенсія [pens’ia]	‘emerytura’
plecy	плечі [pleč’i]	‘barki’
prosto	просто [prosto]	‘po prostu’
recepta	рецепт [recept]	‘przepis’
sklep	склеп [sklep]	‘grobowiec, krypta’
skład	склад [sklad]	‘magazyn’
waza	ваза [vaza]	‘wazon’
wypustka	відпустка [w’idpustka]	‘urlop’
zwyczajnie	звичайно [zvychajno]	‘oczywiście’

Źródło: opracowanie własne

Przykładów jest zapewne znacznie więcej, wystarczy bowiem omawiane zagadnienie wpisać w wyszukiwarce Google, by pojawiły się stosowne artykuły czy grafiki⁶. Od wybuchu wojny w Ukrainie i zwiększania się liczby migrantów w Polsce temat ułatwiania wzajemnej komunikacji polsko-ukraińskiej i potencjalnych w niej problemów jest szeroko komentowany, także przez osoby niezwiązane naukowo czy zawodowo z językiem i komunikacją. Wynika to głównie z dynamicznie zmieniającej się sytuacji polityczno-społecznej i tzw. potrzeby chwili. Jednak już w roku 2017 naukowcy przybyli na konferencję zorganizowaną przez Katedrę Historii Języka Polskiego Wydziału Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie pochyłili się nad tematem szeroko pojmowanej homonimii międzyjęzykowej w obrębie języków: białoruskiego, bułgarskiego, czeskiego, rosyjskie-

⁶ Dla przykładu: Aneta Korycińska prowadząca stronę internetową *baba od polskiego* opublikowała rozdział *Uważaj na słowa. Homonimy w języku polskim i ukraińskim*, <https://babaodpolskiego.pl/uwazaj-na-slowa-homonimy-w-jezyku-polskim-i-ukrainskim/> [9.09.2024]. Z kolei serwis internetowy Joe Monster opublikował tabelaryczne zestawienie najczęściej mylonych słów i zwrotów w języku polskim i ukraińskim – <https://joemonster.org/art/63407> [9.09.2024].

go, ukraińskiego i włoskiego (Majewska red., 2017). Jednak, jak zostało powiedziane we wstępie, niniejszy artykuł powstał na podstawie własnego doświadczenia lektorskiego. Są to przykłady *fałszywych przyjaciół*, które pojawiły się na prowadzonych przeze mnie lekcjach. Zajęcia, które prowadziłam, ograniczały się do nauczania słownictwa i umiejętności niezbędnych, ułatwiających codzienną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Można zatem poczynić założenie, że inni lektorzy prowadzący podobne zajęcia lub też Ukraińcy uczący się języka polskiego jako obcego napotkają te same trudności komunikacyjne.

4. PODSUMOWANIE

Publikacje na temat fałszywych przyjaciół oraz zestawienia ich popularnych przykładów są cennym źródłem wiedzy dla wszystkich zaangażowanych w proces nauczania osób. Lektorom wskazują konkretne miejsca czy sytuacje, gdzie ich obecność i świadomość językowa jest szczególnie istotna, a dzięki temu pozwolą na właściwe i rzetelne przygotowanie się do zajęć. Często bowiem młodzi i niedoświadczeni lektorzy czy nauczyciele, którzy wcześniej nie mieli styczności ze studentami ze Wschodu, mogą nie być świadomi, że w tych miejscach czekają na nich pułapki i trudności językowe, że konieczne jest zwrócenie uwagi uczących się na właśnie te leksemy. Niezbędne bowiem okazuje się nie tylko zadanie standardowego pytania: „Rozumiecie?”. Z dużą dozą pewności mogą powiedzieć, że w takiej sytuacji odpowiedź ze strony kursantów będzie pozytywna, co niestety nie zawsze przekłada się na faktyczne zrozumienie. Konieczne jest dopytanie, co znaczy to słowo, do czego służy określany nim przedmiot, kiedy i gdzie go używamy itp. Dopiero wtedy, kiedy prosimy o szczegółowe wyjaśnienie własnymi słowami, możemy rzeczywiście upewnić się, że uczniowie właściwie rozumieją dane określenie. Grażyna Przechodzka i Wiktorija Hudy, analizując prace pisemne zdających egzamin certyfikacyjny z jpjo radzą:

Mając świadomość faktu, iż interferencyjne błędy słownikowe mogą nie tylko powodować poważne zakłócenia komunikacyjne, ale często także ośmieszać nadawcę, należy przygotowywać jak najwięcej ćwiczeń utrwalających i automatyzujących użycie słownictwa, dopasowanych do tematów zajęć i poziomu nauczania jpjo, aby minimalizować liczbę błędów leksykalnych zarówno w pisemnych, jak i w ustnych wypowiedziach uczniów (Przechodzka, Hudy 2021, s. 141).

Dobrym pomysłem na wyćwiczenie tych kłopotliwych miejsc w leksyce jest konstruowanie zadań wielokrotnego wyboru, gdzie w szeregu odpowiedzi pojawiać się będą obydwa słowa. Dla przykładu:

Duży, czerwony owoc z zieloną, twardą skórą to:

a) arbuz b) dynia c) melon⁷

Warto, by tego typu ćwiczenia pojawiały się po każdej porcji materiału leksykalnego, w której znajdują się problematyczne pary. Pozwoli to nie tylko utrwalić słownictwo z danych kręgów tematycznych, ale doprowadzi do wspomnianej przez badaczki automatyzacji ich właściwego rozumienia. Przy omawianiu takich ćwiczeń konieczne jest zwracanie uwagi na niepoprawne odpowiedzi i ich tłumaczenie. W przytoczonym przykładzie można poprosić o ułożenie analogicznych definicji do niewykorzystanych punktów b oraz c. Ciekawym pomysłem, szczególnie w pracy z dziećmi, jest publikacja Anny Żurek i Viry Neszew, które stworzyły zestaw dydaktyczny *Edukacja – język – kultura. Polsko-ukraińskie spotkania tandemowe* (2024), który wykorzystując perspektywę porównawczą oraz stawiając polskie dzieci w roli ekspertów-mentorów, pozwala na lepszą adaptację językową i kulturową ukraińskich migrantów.

Publikacje (a zwłaszcza grafiki) poświęcone interferencjom są również korzystne dla uczniów. Stanowią gotową bazę wiedzy dla osób poszukujących materiałów do samodzielnej nauki. Zapoznanie się z takimi opracowaniami uświadomi im, jak złudne może być wrażenie podobieństwa naszych języków i przypomni o konieczności uważnego poznawania systemu leksykalnego, a nie szukania tzw. dróg na skróty.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska K., 2015, *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem innego języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22.
- Czapla A., 2020, *Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego w Polsce*, „Linguodidactica”, t. XXIV.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, K. Polański (red.), Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Kaleta R., 2010, *Homonimia międzyjęzykowa w ogólnym i białorusko-polskim kontekście*, „Acta Albaruthenica”, t. 10.
- Kaleta R., 2015, *Glottodydaktyczne błędy analogiczne na przykładzie języka polskiego i języka białoruskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22.

⁷ Przykład ćwiczenia leksykalnego – opracowanie własne.

- Korycińska A., 2022, *Uważaj na słowa. Homonimy w języku polskim i ukraińskim*, <https://babaodpolskiego.pl/uwazaj-na-slowa-homonimy-w-jezyku-polskim-i-ukrain-skim/> [9.09.2024].
- Krawczuk A., 2009, *Błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne w polszczyźnie Ukraińców*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 1.
- Kwiatkowska K., Rumińska M., Maćkiewicz M., 2019, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa VI poziom A1 (część 2)*, Lublin.
- Lipczuk R., 1992, *Internacjonalizmy a „fałszywi przyjaciele tłumacza”*, w: J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (red.), *Język a kultura. Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, t. 7, Wrocław, s. 135–143.
- Majewska M. (red.), 2017, *Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW. Wokół homonimii międzyjęzykowej*, t. 10, Warszawa.
- Maliszewski B., 2016, *Pokonując interferencje – nauczanie sprawności pisania w początkujących grupach wschodniosłowiańskich*, w: W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzuś (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, s. 129–138.
- Odlin T., 1989, *Language transfer*, Cambridge.
- Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, 1984, A. Szulc (red.), Warszawa.
- Przechodzka G., Hudy W., 2021, *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikowanych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28.
- Siewert K., 2012, *Fałszywi przyjaciele w przekładzie polskiej i niemieckiej terminologii prawnej i prawniczej*, „Comparative Legilinguistics”, t. 9.
- Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 49–57.
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, 2007, W. Kopaliński (red.), Warszawa.
- Żurek A., Neszew V., 2024, *Edukacja – język – kultura. Polsko-ukraińskie spotkania tandemowe*, Lublin.
- <https://joemonster.org/art/63407> [9.09.2024].

WYKAZ SKRÓTÓW

EJO – Encyklopedia językoznawstwa ogólnego

PSJS – Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego

SWO – Słownik wyrazów i obcych zwrotów obcojęzycznych z almanachem

FALSE FRIENDS IN TEACHING POLISH TO UKRAINIANS

Keywords: false friends, glottodidactics, Ukrainian language, Polish language, Polish as a foreign language

Summary. The aim of this article was to collect, present and describe pairs of lexemes from Polish and Ukrainian languages that sound identical/very similar, but differ in meaning - the so-called false friends - and to indicate ways, both for teachers and learners, to avoid the resulting problems while learning Polish as a foreign language. The material was collected during a year of work with Ukrainian refugees who attended a language course at the Centrum Służby Rodzinie in Łódź. The analysis carried out shows that despite many similarities between the languages discussed, there are many differences and linguistic traps that may significantly impede the process of learning Polish as a foreign language for Ukrainians.

Małgorzata Syrek



<https://orcid.org/0000-0001-7810-7463>



malgorzata.syrek@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.03>



Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Łódzkiego

OMÓWIENIE NA TLE STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH W WYPOWIEDZIACH OBCOKRAJOWCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: omówienie, strategia komunikacyjna, metody aktywizujące, kompetencja komunikacyjna, kompetencje komunikacyjne

Streszczenie. Artykuł dotyczy jednej z najczęściej stosowanych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego strategii komunikacyjnych. Wyjaśniono to pojęcie i jego powiązania z kompetencjami komunikacyjnymi. Przedstawiono badanie częstotliwości używania omówienia wraz z analizą. Zagadnienie zaprezentowano na tle pozostałych strategii komunikacyjnych.

1. WPROWADZENIE

Cudzoziemcy, o których będzie mowa w poniższym opracowaniu, zasadniczo poznają język polski w toku pobieranej przez nich dobrowolnej edukacji. Na rozwój ich kompetencji komunikacyjnych ma wpływ wiele różnorodnych czynników. Zadaniem lektora jest wyposażenie uczącego się w takie narzędzia, by mógł spośród nich dobrać odpowiednie do pokonania danego problemu w porozumiewaniu się w języku docelowym.

Anna Seretny i Ewa Lipińska, pisząc o komunikowaniu, podają za Jolantą Bonar, że komunikowanie:

to zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz). Jest to proces przebiegający między nadawcą a odbiorcą, polegający na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiaduje się on czegoś o stanie nadawcy (Bonar 1997, za: Seretny, Lipińska 2005, s. 18).

Badaczki zwracają też uwagę na istotę porozumienia, które ma miejsce, gdy zachodzi zgodność między treścią wiadomości przekazywanej i odtworzonej (intencja nadawcy i interpretacja odbiorcy) (Seretny, Lipińska 2005, s. 163).

Przy opisie kompetencji komunikacyjnych, warto wspomnieć, że na kompetencje użytkownika języka składają się dwa elementy: kompetencje ogólne i kompetencje językowe. Z tego względu używam zamiennie pojęć kompetencja komunikacyjna i kompetencje komunikacyjne. Według *Common European Framework of Reference for Languages* na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje **lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne**. Użytkownik języka powinien umieć stosować kompetencje ogólne wraz z – bezpośrednio związaną z samym językiem – kompetencją komunikacyjną, aby skutecznie realizować swoje zamierzenia komunikacyjne (CEFR CV 2020, s. 130).

2. KOMPETENCJA STRATEGICZNA I STRATEGIE KOMUNIKACYJNE

Niniejszy artykuł w głównej mierze dotyczy kompetencji strategicznej. Ma ona szczególne znaczenie, ponieważ jednym z podstawowych założeń ESOKJ jest uczenie się języków przez całe życie, a w tej perspektywie wykształcenie kompetencji strategicznej u uczących się może być postrzegane jako główna droga prowadząca do zdobycia umiejętności skutecznego działania w języku obcym w trakcie nauki (Janowska 2010, s. 91). Proces adaptacji z dyskursu edukacyjnego do dyskursu naturalnego¹ bywa czasochłonny i pełen przeciwności. Kompetencja strategiczna, jako jedna ze składowych kompetencji komunikacyjnych, jest określana jako zdolność uczącego się do refleksji nad własnym zachowaniem, nad jego modyfikowaniem poprzez kontrolę i optymalizację (Janowska 2010, s. 81).

O strategiach komunikacyjnych mówi się, gdy podejmowana jest próba osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego mimo braku niezbędnych środków językowych. Jeśli osoba ucząca się używa ich świadomie i ukierunkowuje je na rozwiązanie problemu, można wówczas stwierdzić, że używa strategii komunikacyjnych (Pawlak 2014,

¹ Pojęcie pochodzi z publikacji Sebastiana Piotrowskiego (Piotrowski 2016, s. 27).

s. 21). Strategie pomagają realizować działanie językowe: „są to ukierunkowane na konkretny cel, najczęściej kilkietapowe, sposoby rozwiązywania jakiegoś problemu” (Janowska, Plak 2021, s. 39).

Analizując CEFR CV, można zauważyć, że strategie komunikacyjne mogą być zaliczane do strategii mediacyjnych. Iwona Janowska i Marta Plak zaznaczają, że:

strategie to takie zabiegi lub techniki, które pozwalają dostosować proces mediotowania do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem. Niezależnie od tego, czy mediacja zachodzi pomiędzy kilkoma osobami, między tekstami, językami czy między odmianami dyskursu, strategie mediacyjne mają zawsze charakter komunikacyjny. Ich nadrzędnym celem jest umożliwienie jak najlepszego zrozumienia rozmówców lub tekstów oraz wyjaśnienie trudnych znaczeń (Janowska, Plak 2021, s. 128).

Wynika z tego, że stosowanie mediacji, czyli tym samym m.in. strategii komunikacyjnych, ma na celu usprawnianie komunikacji, a ze względu na fakt, że odgrywa znaczącą rolę w produkcji mowy – może też stymulować proces przyswajania języka obcego. Żeby działania uczącego się uznać za strategie komunikacyjne, muszą być one ukierunkowane na przezwyciężanie problemu oraz używane świadomie (Pawlak 2014, s. 15).

W wyniku badań stworzyłam własną klasyfikację strategii komunikacyjnych. Wśród nich wyróżniłam: omówienie, synonim, antonim, hiperonim, hiponim, porównanie, przykład². W niniejszym opracowaniu używa się pojęcia omówienie z uwagi na jego funkcje w badaniach nad kompetencjami komunikacyjnymi z wykorzystaniem treningu strategii komunikacyjnych. Doczekało się ono szczegółowych badań w nauczaniu języków obcych. Katarzyna Karpińska-Szaj i Bernadeta Wojciechowska w badaniach nad akwizycją języka dzieci wyróżniły rodzaje parafraz³ odnoszące się do zmian leksykalnych i zmian morfo-składniowych (Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2018, s. 17).

² Na potrzeby przeprowadzanych badań stworzono następujące definicje strategii komunikacyjnych:

omówienie – wyrażenie czegoś innymi słowami, np. schodzić – iść schodami w dół, definicja; opis,
synonim – wyraz lub wyrażenie o tym samym lub podobnym znaczeniu, np. rozmowa – pogawędka,
antonim – wyraz o znaczeniu przeciwnym, np. mały – duży,
hiperonim – wyraz, który ma szersze znaczenie, np. kwiat (tulipan, róża),
hiponim – wyraz, który ma węższe znaczenie, np. tulipan, róża (kwiat),
porównanie – zestawienie ze sobą dwóch zjawisk na zasadzie podobieństwa za pomocą łączników: jak, jakby, jakoby, niby, niczym, niż, podobnie, na kształt, np. jasne jak słońce,
przykład – zdanie będące ilustracją danego słowa, umieszczające je w kontekście, np. chmura – *Widzę chmurę na niebie, kiedy pada deszcz.*

³ Pojęcie omówienia i parafrazy traktuje się synonimicznie.

3. ZAŁOŻENIA BADAŃ

Zaprezentowane tu wyniki pochodzą z 4 badań pilotażowych przeprowadzonych w terminie od stycznia 2021 roku do marca 2022 roku⁴. Dotyczyły one wpływu wykorzystywania metod aktywizujących na rozwój kompetencji komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako obcego⁵. Z uwagi na fakt, że kompetencja strategiczna odgrywa istotną rolę w rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych, miernikiem zmian w ich zakresie były m.in. strategie komunikacyjne.

Proces badawczy obejmował obserwację zmian w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego i wpływ zajęć językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących na zmiany w tych kompetencjach.

Badani w pierwszych dwóch grupach musieli spełniać następujące kryteria:

1. bycie obcokrajowcem;
2. znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej A2⁶;
3. wyrażenie gotowości udziału w pozalekcyjnych warsztatach komunikacyjnych.

W trzeciej i czwartej grupie objętej badaniem pilotażowym zmienione zostało trzecie kryterium ze względu na zmianę metodologii. Kryteria wyglądały wówczas następująco:

1. bycie obcokrajowcem;
2. znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej A2;
3. udział w kursie językowym prowadzonym przez badaczkę.

W badaniach pilotażowych wzięli udział 52 cudzoziemcy. W sumie przeprowadzono 180 godzin lekcyjnych. Narzędzia badawcze wykorzystywane podczas nich to ankiety pisemne sprawdzające sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów słów wypełniane przez cudzoziemców, arkusze obserwacyjne dotyczące kompetencji komunikacyjnych wypełniane przez badaczkę, kwestionariusze wywiadów z lektorami prowadzącymi kurs językowy dla cudzoziemców biorących udział w badaniach, odbywający się równoległe do warsztatów komunikacyjnych i zapis obrazu i dźwięku rozmów indywidualnych cudzoziemców z Polakami.

Inicjalny element badania to wypełnienie przez cudzoziemca zgłoszenia przygotowanego w aplikacji Microsoft Forms. Pierwsza sekcja za-

⁴ Opis narzędzi badawczych jest częścią dysertacji doktorskiej przygotowywanej przez autorkę artykułu.

⁵ W dalszej części artykułu posługuję się skrótem jpjo.

⁶ Poziom został określony na podstawie deklaracji obcokrajowca, oceny mówienia i rozumienia komunikatów oraz na podstawie opinii nauczyciela prowadzącego kurs językowy, na który uczęszczał badany

wierała pytania o podstawowe dane, jak imię i nazwisko, wiek, narodowość, a także o znajomość, czas nauki języka polskiego. W drugiej sekcji umieszczono ankietę sprawdzającą sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów dwudziestu słów. Do każdego słowa zadawano dwa pytania:

1. Czy rozumie Pan/i słowo X⁷?
2. Co znaczy słowo X?

Pierwsze pytanie było pytaniem wyboru – można było zaznaczyć „tak” lub „nie”. Drugie było pytaniem otwartym⁸. Cudzoziemcy biorący udział w badaniach wypełniali taką ankietę na początku i na końcu badania.

Narzędzie arkusza wywiadu z nauczycielem wykorzystano tylko przy dwóch pierwszych grupach uczestniczących w badaniach. Brali w nich udział studenci ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, którzy – oprócz udziału w pozalekcyjnych warsztatach komunikacyjnych – uczestniczyli także w kursach językowych ogólnych lub przygotowujących do studiów. W kolejnych próbach, z uwagi na fakt, że zajęcia nie były już pozalekcyjne i prowadziła je badaczka, nie używano tego narzędzia.

Kwestionariusz zawierał następujące pytania:

1. W ciągu ilu dni badany był obecny na Pani/a zajęciach w okresie obserwacji?
2. Jak ocenia Pan/i otwartość na komunikację u badanego?
3. W jakim stopniu badany podejmuje próby radzenia sobie z deficytami językowymi?
4. Jakie strategie komunikacyjne obserwuje Pan/i u badanego w mowie?
5. Jak często badany unika radzenia sobie z deficytami leksykalnymi?
6. Jak często badany prosi o pomoc, żeby poradzić sobie z deficytami leksykalnymi?
7. Czy badany używa mimiki i gestów w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi?
8. Czy zaobserwował/a Pan/i inne sposoby radzenia sobie z deficytami leksykalnymi u badanego w mowie lub w piśmie?
9. Jak ocenia Pan/i poziom językowy badanego?
10. Na jakiej podstawie określa Pan/i poziom językowy badanego?
 - a) test plasujący (napisany nie wcześniej niż⁹);
 - b) wypowiedzi ustne (w okresie obserwacji);

⁷ Symbol „X” symbolizuje słowo wskazane w ankiecie.

⁸ W opcjach ankiety Microsoft Forms można wprowadzić lub zablokować możliwość udzielenia długiej odpowiedzi – w tym przypadku można było udzielić jedynie odpowiedzi krótkiej.

⁹ Tu podano datę nie wcześniejszą niż miesiąc przed tygodniem, w którym poproszono o dokonanie obserwacji.

- c) prace pisemne (w okresie obserwacji);
- d) ćwiczenia gramatyczne (w okresie obserwacji);
- e) inne (jakie)?

Nauczyciele mogli ocenić w skali od 1 do 5:

- otwartość na komunikację;
- stopień radzenia sobie z deficytami leksykalnymi;
- unikanie radzenia sobie z deficytami leksykalnymi;
- częstotliwość w proszeniu o pomoc w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi;
- używanie mimiki i gestu w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi.

Odpowiadając na pytanie o strategię komunikacyjną, można było zaznaczyć konkretne spośród wymienionych¹⁰.

Narzędziem, które miało wspomóc zbadanie potencjalnych zmian zachodzących w kompetencji komunikacyjnej uczących się jppo, był arkusz obserwacji zastosowany w przypadku każdej grupy badanych. Arkusz został podzielony na trzy części (A, B, C), które wyznaczały poszczególne kompetencje wchodzące w skład kompetencji komunikacyjnej, istotne w kontekście przeprowadzanych badań.

Tabela 1. Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnej

		Maksymalna liczba punktów do przyznania
A. Umiejętność tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętność rozpoczęcia, podtrzymanie i zakończenie rozmowy. [kompetencja dyskursywna i lingwistyczna]	1. Logiczne wypowiedzianie się.	3
	2. Spójne wypowiedzianie się.	4
	3. Poprawność gramatyczna.	3
B. Umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w polskiej społeczności. [kompetencja socjolingwistyczna]	4. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji.	2
	5. Wypowiedzianie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.	1

Źródło: opracowanie własne

¹⁰ Kwestionariusz wywiadu był tworzony po wstępnej analizie ankiet sprawdzających sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów słów, dlatego wśród opcji odpowiedzi pojawiają się niektóre nazwy strategii komunikacyjnych (SK), które znajdują się w autorskiej propozycji ich kwalifikacji.

Część C odnosiła się do strategii komunikacyjnych i kompetencji strategicznej.

W pierwszym badaniu wzięło udział 23 cudzoziemców. Warsztaty komunikacyjne będące treningiem strategii komunikacyjnych – jako zajęcia pozalekcyjne, dodatkowe – odbywały się zdalnie (z uwagi na pandemię Covid-19), z podziałem na dwie grupy i obejmowały 30 godzin dla każdej z nich. W drugim badaniu wzięło udział 11 osób – warsztaty odbywały się stacjonarnie, również jako zajęcia pozalekcyjne, w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego i trwały także 30 godzin. Trzecia próba to zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących, które były częścią trwającego kursu językowego prowadzonego przez badaczkę. Wzięło w niej udział 6 osób. Kurs obejmował 60 godzin. Kurs językowy, podczas którego przeprowadzono czwarte badanie, obejmował 60 godzin, a jego uczestnicy liczyli 12 osób. Były to także zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących. Trzecia i czwarta próba odbywały się w trybie stacjonarnym: w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ oraz w szkole językowej Progress w Łodzi. Byli to ludzie w wieku od 17 do 23 lat, będący przedstawicielami trzech grup językowych: słowiańszczyzna wschodnia (45), grupa azjatycka (5), słowiańszczyzna południowa (2).

Dwa pierwsze badania poprzedzono spotkaniem integracyjnym, podczas którego uczestnicy warsztatów [badani] mogli poznać się z Polakami¹¹, z którymi odbywali później rozmowy indywidualne. Cudzoziemcy wypełnili również ankietę sprawdzającą sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów słów, a ich nauczyciele kursowi wypełnili arkusze wywiadu dotyczące każdego z uczestników. Następnie odbyły się pierwsze warsztaty komunikacyjne, podczas których dwukrotnie (na pierwszej i ostatniej godzinie warsztatów) uzupełniono indywidualne arkusze obserwacji kompetencji komunikacyjnych. Po zrealizowaniu założonego programu nastąpiło ponowne wypełnienie ankiet, wywiadów oraz arkuszy, a także ponownie przeprowadzono rozmowy indywidualne z Polakami. Trzecie i czwarte badanie przeprowadzono z pominięciem spotkania integracyjnego oraz arkusza wywiadu z nauczycielem, ponieważ były one częścią kursu prowadzonego przez badaczkę.

Podczas obserwacji sprawdzano, jak zmienia się liczba i rodzaj używanych strategii, a także jakie zmiany zachodzą w zakresie kompetencji komunikacyjnych uczących się¹². Warsztaty przeprowadzano z wykorzystaniem metod aktywizujących, a także stosując trening strategii

¹¹ Polakami rozmawiającymi z cudzoziemcami byli wolontariusze niebędący lektorami języka polskiego jako obcego ani nieposiadający doświadczenia w tym zakresie.

¹² W tym celu stworzono arkusz oceny kompetencji komunikacyjnych.

komunikacyjnych (SK). Opisanie całego procesu zdecydowanie przekracza zakres artykułu, dlatego w dalszej części skupiono się na strategii omówienia.

4. OMÓWIENIE A POZOSTAŁE STRATEGIE KOMUNIKACYJNE – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Wedle związanej definicji słownikowej omówienie to „sformułowanie zastępcze, mówiące o czymś pośrednio, bez nazywania rzeczy po imieniu; dodatkowa uwaga” (*Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka, s. 519), a także „sformułowanie, które nie nazywa czegoś wprost” (*Słownik języka polskiego* pod red. M. Bańki, s. 1163). W kontekście niniejszego artykułu może być rozumiane jako strategia mediacyjna (CEFR CV 2020, s. 126–128). Opisywane jako przeformułowanie przez Katarzynę Karpińską-Szaj i Bernadetę Wojciechowską również może być tak rozumiane (Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2018, s. 20). Obserwacje dotyczące strategii komunikacyjnych przeprowadzono, analizując ankiety sprawdzające sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów słów oraz rozmowy indywidualne. Polegało to na przysłuchiwaniu się, analizie kontekstu rozmowy, notowaniu, a następnie wyodrębnieniu strategii i ich klasyfikowaniu. Warto zaznaczyć, że dany sposób radzenia sobie z podawaniem obcojęzycznych ekwiwalentów słów czy pokonywania deficytów leksykalnych klasyfikowano jako strategię komunikacyjną bez względu na to czy została użyta poprawnie w kontekście semantycznym, czy gramatycznym. W niektórych sposobach uwidoczniła się więcej niż jedna strategia, dlatego zdarza się, że jeden sposób podawania obcojęzycznych ekwiwalentów jest klasyfikowany na dwa sposoby. Strategia była także klasyfikowana – jeśli słowo zostało wyjaśnione – pomimo zaznaczenia przez badanego, że go nie rozumie.

W ankietach pisemnych przeprowadzonych przed warsztatami w pierwszym badaniu najczęściej pojawiały się omówienia, a w drugiej kolejności synonimy. Po warsztatach ta tendencja się utrzymywała. Rozmowy indywidualne cudzoziemców z Polakami odbywały się w formie zdalnej. Tendencja dotycząca występowania strategii komunikacyjnych była podobna jak w przypadku ankiet. Przed rozmowami również odnotowano częste używanie synonimów i omówień (aczkolwiek tym razem więcej było synonimów). Po rozmowach z Polakami cudzoziemcy stosowali zdecydowanie mniej strategii, ale

nadal były to synonimy i omówienia. Przed warsztatami w mowie cudzoziemców pojawiły się dwie strategie: omówienie (50%) i synonim (50%) (tabela 2). Po przeprowadzeniu warsztatów komunikacyjnych (WK) powtórzono rozmowy – odbywały się one w doborze losowym, to znaczy, że cudzoziemiec nie musiał rozmawiać z tym samym Polakiem, ale mogło się to zdarzyć. Odnotowano w nich jedynie omówienie (tabela 2).

Tabela 2. Strategie komunikacyjne używane przez cudzoziemców w pierwszym badaniu

SK w ankietach pisemnych wypełnianych przed zajęciami	SK w ankietach pisemnych wypełnianych po zajęciach	SK w rozmowach z Polakiem przed zajęciami	SK w rozmowach z Polakiem po zajęciach
omówienie (48%)	omówienie (75%)	omówienie (50%)	omówienie (100%)
jęz. obcy (24%), synonim (14%), przykład (10%), hiperonim (5%)	synonim (25%)	synonim (50%)	–

Źródło: opracowanie własne

W drugim badaniu można zaobserwować podobne tendencje. W ankietach wypełnianych przed warsztatami pojawiło się 7 typów SK: omówienie, synonim, język obcy¹³, przykład, porównanie, hiperonim i hiponim (tabela 3). Ponownie odnotowano najwięcej omówień (55%). Na drugim miejscu znalazło się wykorzystanie języka obcego (18%), na trzecim synonim (14%), a dalej hiperonim (8%), hiponim i porównanie (po 2%) oraz przykład (1%). Po warsztatach najwięcej zastosowano omówień (52%), potem synonimów (24%), ekwiwalentów w języku obcym (14%), hiperonimów (10%). W rozmowach przed warsztatami odnotowano pięć strategii komunikacyjnych: omówienie, synonim, język obcy, przykład i hiponim (tabela 2). Najwięcej użyto synonimów (29%) i słów w języku obcym (29%). Następne w kolejności były: omówienie (21%), przykład (14%), hiponim (7%). Po warsztatach w rozmowach indywidualnych pojawiły się omówienie (33%), synonim (33%), język obcy (33%) (tabela 3).

¹³ Rozumiany jako ekwiwalent w języku obcym.

Tabela 3. Strategie komunikacyjne używane przez cudzoziemców w drugim badaniu

SK w ankietach pisemnych wypełnianych przed zajęciami	SK w ankietach pisemnych wypełnianych po zajęciach	SK w rozmowach z Polakiem przed zajęciami	SK w rozmowach z Polakiem po zajęciach
omówienie (55%)	omówienie (52%)	synonim (29%), jęz. obcy (29%)	omówienie (33%), synonim (33%), jęz. obcy (33%)
jęz. obcy (18%), synonim (14%), hiperonim (8%), przykład (2%), hiponim (2%), przykład (1%)	synonim (24%), jęz. obcy (14%), hiperonim (10%)	omówienie (21%), przykład (14%), hiponim (7%)	–

Źródło: opracowanie własne

Omówienie było także najczęściej stosowaną strategią przez uczestników trzeciego badania. Przed warsztatami w ankietach pisemnych omówienie stanowiło 58%, a po warsztatach 56% użytych strategii komunikacyjnych. Przed pojawiły się także: synonimy i język obcy (po 13%), hiperonimy (8%), przykłady (6%) i porównanie (2%) (tabela 3). Po nich odnotowano mniej SK: wspomniane już omówienia (56%), synonimy (16%), przykłady i hiperonimy (po 12%) oraz język obcy (5%) (tabela 4). Rozmowy indywidualne przed WK dla trzeciej grupy badawczej pokazały, że cudzoziemcy używają najwięcej omówień (28%), w drugiej kolejności synonimu i języka obcego (po 25%) (tabela 4). Następne w kolejności były przykład (13%), porównanie (6%) i antonim (3%). W rozmowach po warsztatach komunikacyjnych odnotowano mniejszą liczbę strategii, najczęściej występującą był język obcy (52%), następnie synonim (33%), przykład i porównanie (po 5%) (tabela 4). Możliwe, że odmienny charakter wyników w stosunku do wcześniejszych badań jest spowodowany rodzajem grupy – byli to młodzi naukowcy, a w poprzednich grupach były to osoby mniej wykształcone.

Tabela 4. Strategie komunikacyjne używane przez cudzoziemców w trzecim badaniu

SK w ankietach pisemnych wypełnianych przed zajęciami	SK w ankietach pisemnych wypełnianych po zajęciach	SK w rozmowach z Polakiem przed zajęciami	SK w rozmowach z Polakiem po zajęciach
omówienie (58%)	omówienie (56%)	omówienie (28%)	jęz. obcy (52%)
jęz. obcy (13%), synonim (13%), hiperonim (8%), przykład (6%), porównanie (2%)	synonim (16%), przykład (12%), hiperonim (12%), jęz. obcy (5%)	synonim (25%), jęz. obcy (25%), przykład (13%), porównanie (6%), antonim (3%)	synonim (33%), przykład (5%), porównanie (5%)

Źródło: opracowanie własne

Wyniki czwartego badania prezentują się podobnie. Przed warsztatami badani w ankietach używali omówień (55%), synonimów i języka obcego (po 15%), przykładu (6%) i hiperonimu (9%) (tabela 4). Po nich ponownie najczęściej pojawiało się omówienie (60%), w następnej kolejności synonim i język obcy (po 20%) (tabela 5). Tak jak we wcześniejszych badaniach, również tutaj po warsztatach pojawia się mniej SK niż przed nimi. Najczęściej pojawiającymi się strategiami w wypowiedziach osób badanych były synonimy i język obcy (po 29%), niewiele mniej pojawiło się omówień i przykładów (po 21%) (tabela 5). Ponownie zaobserwowano użycie mniejszej liczby SK – najczęściej występowały omówienie i synonim (po 40%), a następny w kolejności był język obcy (20%) (tabela 5).

Tabela 5. Strategie komunikacyjne używane przez cudzoziemców w czwartym badaniu

SK w ankietach pisemnych wypełnianych przed zajęciami	SK w ankietach pisemnych wypełnianych po zajęciach	SK w rozmowach z Polakiem przed zajęciami	SK w rozmowach z Polakiem po zajęciach
omówienie (55%)	omówienie (60%)	synonim (29%), jęz. obcy (29%)	omówienie (40%), synonim (40%)
jęz. obcy (15%), synonim (15%), hiperonim (9%)	synonim (20%), jęz. obcy (20%)	omówienie (21%), przykład (21%)	jęz. obcy (20%)

Źródło: opracowanie własne

W poniższych tabelach zaprezentowano przykłady omówień i synonimów, które pojawiały się najczęściej – zarówno w ankietach pisemnych, jak i w języku mówionym (tabele 6, 7).

Tabela 6. Wybrane przykłady strategii komunikacyjnych w pierwszym badaniu w ankietach pisemnych

SŁOWO Z ANKIETY	OMÓWIENIA	SYNONIMY
samochód	„Ludzie na nim jeżdżą do pracy” „Машина (po rosyjsku). To jest to, na czym jeżdżą” „To, na czym jeżdżą”	„auto”
żołądek	„Organ, w którym trawi się jedzenie” „Organ w ciele człowieka”	–
fotel	„Ludzie siedzą na nim w domu” „Siedzę tam, kiedy czytam książkę”	„krzesło”
odważnie	–	„nie boić się”

Źródło: opracowanie własne

Tabela 7. Strategie komunikacyjne w pierwszym badaniu zaobserwowane podczas rozmów indywidualnych

OMÓWIENIA	SYNONIMY
„Może być prowieta, która pracowała w domu dla dziecko i później wzięła dziecko z sobą, żeby mieszkać” „Mama jest Polką na powiniu... na pół. A! Pół Polka.” „komedijne video” [stand up]	„nie, tam inne rzeczy... w priorytecie a w pierwszej kolejności” „Poszłam do banku, żeby położyć pieniądze na kartę” „Ukończyłem szkołę muzyczną” [muzyczną]

Źródło: opracowanie własne

Z danych wynika, że najczęściej stosowaną strategią jest omówienie. W większości przedstawionych badań jest to widoczne zarówno w obserwacjach przed przeprowadzeniem badania, a także po przeprowadzeniu badania. Omówienie pojawia się w podobnym stopniu w języku pisanym i mówionym, aczkolwiek należy podkreślić, że zwykle dominuje nad innymi strategiami lub zupełnie je zastępuje po warsztatach z wykorzystaniem metod aktywizujących.

Część uczestników brała udział w regularnym kursie językowym (równolegle do czasu przeprowadzania badań). W celu weryfikacji da-

nych zebrano także opinie nauczycieli osób badanych¹⁴. Dzielili się oni nimi zarówno przed badaniem, jak i po nim. Według nauczycieli po warsztatach komunikacyjnych u uczących się można było zauważyć zmiany i w kontekście otwartości na komunikację u badanego, i w kontekście podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. Zaznaczono też, że do zmian doszło także w stosowaniu konkretnych strategii – zaczęto stosować mniej hiperonimów i języka obcego (medium lub rodzimego). Widać to także w tabelach pokazujących częstotliwość używania strategii.

Można także zauważyć, że po warsztatach omówienie jest używane w mniejszym stopniu, mimo że stale dominuje nad innymi strategiami – być może jest to związane z wnioskiem płynącym z większości badań przeprowadzanych na potrzeby dysertacji: obserwuje się, że zmniejszenie częstotliwości używania strategii komunikacyjnych wskazuje na rozwój w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych u badanych.

5. PODSUMOWANIE

Podolewanie trudnościom językowym w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, czyli stosowanie strategii komunikacyjnych, amortyzuje przejście z funkcjonowania w dyskursie edukacyjnym do funkcjonowania w dyskursie naturalnym. Przeciwdziałanie im możliwe jest poprzez trening w zakresie rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych uczącego się. Z przedstawionych analiz wynika, że strategią, która cieszy się największym zainteresowaniem, jest omówienie: to znaczy, że uczestnicy badania najchętniej je stosowali, a także, że trening tej strategii może warunkować rozwój kompetencji komunikacyjnych, który także zaobserwowano w badaniu. Zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby, których język rodzimy należał do słowiańszczyzny wschodniej. Są to jednostki najczęściej uczące się języka polskiego w ostatnich latach¹⁵, dlatego włączenie treningu strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem metod aktywizujących, a konkretnie omówienia może przyspieszyć proces nabywania kompetencji komunikacyjnych przez przedstawicieli tej grupy językowej.

¹⁴ Stworzono arkusz wywiadu z nauczycielem, który został wypełniony.

¹⁵ Artykuł został napisany w 2024 roku, czyli w 3. roku trwania konfliktu zbrojnego w Ukrainie.

BIBLIOGRAFIA

- Bańko M., 2000, *Słownik języka polskiego*, t. I, Warszawa.
- Council of Europe, 2018 (wyd. uzup. 2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg.
- Janowska I., 2010, *Strategie językowe i działania komunikacyjne w podejściu zadaniowym*, w: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kuntz (red.), *Polonistyka bez granic. Tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków, s. 81–92.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Kraków.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., 2018, *Przeformułowanie jako narzędzie badawcze w akwizycji języka i glottodydaktyce*, „Neofilolog”, nr 50/1.
- Miodunka W., Kuntz T. (red.), 2010, *Polonistyka bez granic. Tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków, s. 81–92.
- Pawlak M., 2014, *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, w: „Konińskie Studia Językowe”, nr 2, s. 11–33.
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2016.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J. [tłum. Martyniuk W.], 2001 (tłum. polskie 2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szymczak M., 1994, *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa.

DISCUSSION AGAINST THE BACKGROUND OF COMMUNICATION STRATEGIES IN THE STATEMENTS OF FOREIGNERS LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: discussing, communication strategy, activating methods, communication competence, communication competences

Summary. The article concerns one of the most frequently used communication strategies by foreigners learning Polish. This concept and its connections with communication competences are explained. A study of the frequency of use of the discussion and analysis is presented. The issue was presented against the background of other communication strategies.

Agnieszka Dobrowolska



<https://orcid.org/0009-0003-8874-6228>



agnieszka.dobrowolska@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.04>



Uniwersytet Łódzki

CO MA WSPÓLNEGO ROBERT LEWANDOWSKI Z ANDRZEJEM DUDĄ? O ZNAJOMOŚCI SŁYNNYCH POLAKÓW WŚRÓD UKRAIŃCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Słowa kluczowe: kulturem, kultura polska, glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy

Streszczenie. Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie znajomości polskich kulturemów dotyczących znanych Polaków, wśród Ukraińców uczących się języka polskiego jako obcego. Składa się on z dwóch części. W pierwszej z nich przedstawiono zagadnienia teoretyczne dotyczące kultury i języka oraz kulturemów. W drugiej przeanalizowano wyniki badań ankietowych. Celem jest ukazanie zależności pomiędzy grupą badanych a ich wiedzą o polskiej kulturze.

1. WPROWADZENIE

Artykuł powstał na podstawie badań, które autorka przeprowadziła w ramach pracy licencjackiej. Dotyczą one znajomości słynnych Polaków wśród Ukraińców uczących się języka polskiego jako obcego. W październiku 2023 roku 3 grupy wiekowe: dzieci (uczniowie klas 5–8), młodzież (studenci studiów polskich z językiem angielskim prowadzonych na Uniwersytecie Łódzkim) oraz dorośli (uczący się na kursach językowych na poziomie A2/B1) wypełniły ankietę dotyczącą znanych Polaków. Składała się ona z dwóch części. W pierwszej z nich ankietowani uzupełniali informacje personalne: „Ile masz lat? Jak długo mieszkasz w Polsce? Jak długo uczysz się języka polskiego? Czy uczęszczałaś/eś na lekcje

kultury polskiej?” W drugiej zaznaczali czy dana osoba żyje, czy nie żyje oraz mieli za zadanie napisać, kim był/jest ten człowiek.

Wszystkie osoby, które wypełniły ankietę, przyjechały do Polski po wybuchu wojny w Ukrainie. Tylko kilkoro studentów ze studiów polskich z językiem angielskim uczyło się wcześniej języka polskiego oraz miało lekcje kultury polskiej. Pozostali zaczęli naukę po przyjeździe do Polski i nigdy nie uczęszczali na takie zajęcia.

W tekście skupiono się tylko na tym, czy dana osoba żyje, czy nie żyje. Przy analizie pod uwagę wzięte zostały 93 ankiety ze 100, ponieważ przy pozostałych była uzasadniona wątpliwość, że osoba spisała odpowiedzi z Internetu¹. Ankiety były wypełniane podczas zajęć na urządzeniach mobilnych pod nadzorem nauczycieli. Na samym początku ankietowani zostali poinformowani, że odpowiedzi których udzielą, zostaną umieszczone w pracy licencjackiej w celu zbadania wiedzy cudzoziemców na temat polskich kulturomów. Nauczyciele poprosili również uczących się, aby nie komunikowali się między sobą, co zostało przez nich spełnione. Jednakże istnieje uzasadnione podejrzenie, że kilka osób korzystało ze źródeł online – 5 z 15 dzieci, które wypełniły ankietę oraz 2 z 24 dorosłych. Wszystkie 59 ankiet wypełnionych przez młodzież nie nosiło znamion spisywania odpowiedzi z Internetu.

Celem artykułu jest ukazanie, co uczący się jpjo wiedzą o znanych Polakach oraz wykazanie zależności pomiędzy wiekiem i instytucją, w której się uczą a rozpoznawaniem konkretnych grup.

2. KULTURA A JĘZYK

Kultura jest trudnym do jednoznacznego zdefiniowania terminem. Każdy z badaczy zajmujących się tym tematem zwracał uwagę na różne aspekty, które leżały w kręgu jego zainteresowań. Dzięki temu powstało tak dużo definicji. Jedną z nich, w ujęciu glottodydaktycznym, prezentuje Urszula Żydek-Bednarczuk (2010, s. 181). Przedstawia ona kulturę jako „wartościowanie, przekonania i normy przyjęte przez społeczeństwo, a także wzory zachowań i modele postępowania w praktyce, które odpowiadają potrzebom określonej społeczności (Szczęsna 2002)”. Dodaje, że „posiada ona ogromne znaczenie i potencjał, na który składa się nauka, język, dziedzictwo, wartości”. Autorka wspomina również, że „tworzona jest ona poprzez działanie, a jej wynikiem są artefakty takie

¹ Informacje dokładnie przepisane z pierwszej witryny pojawiającej się w wyszukiwarce Google po wpisaniu danego nazwiska.

jak: obrazy, książki, utwory muzyczne czy architektura” (Żydek-Bednarczuk 2015, s. 9).

Znaczenia językowe wytwarzają znaczenia kulturowe, które wyróżniają jedną grupę społeczną na tle innych (Burszta 1998, s. 58). Wynika z tego, że nauczając języka, nie możemy pominąć aspektów kulturowych.

3. KULTUREMY

Kulturemy przysparzają badaczom wielu trudności. Przez to, że posiadają bardzo bogate znaczenie są niełatwe do zdefiniowania. Niektórzy uważają te terminy za hiperonimy takich słów jak: emblematy, koncepty kulturowe, słowa klucze (Nagórko 2004, Rak 2015a). Dla Jerzego Bartmińskiego (2016, s. 21–29) są hiponimami.

Jedną z pierwszych definicji kulturemów w języku polskim znajdziemy w *Dystynktywnym słowniku synonimów* Alicji Nagórko, Marka Łazińskiego oraz Hanny Burkhardt (2004, s. XIX):

[Kulturemy to] ważne dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słowa klucze, charakteryzujące zarówno stosunek do tradycji, dziedzicznych wartości, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata.

Skupili się oni na ujęciu tematu w obszarze etnolingwistyki, a rozszerzenia definicji tego terminu podjął się Maciej Rak w *Kulturemach podhalańskich* (2015b, s. 13):

[Kulturemy to] jednostki etnolingwistyczne, słowa klucze, które w planie wyrażania są reprezentowane przez pojedyncze leksemy, zaś w planie treści mają tak bogate znaczenia, że dzięki nim można zrozumieć specyfikację danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej. To właśnie m.in. poprzez kulturemy społeczność określa swoją tożsamość, stosunek do tradycji i wartości, a także sposób radzenia sobie w obecnych czasach. Z powodu częstej nieprzekładalności, reprezentujące je leksemy mają nastawienie etnocentryczne (niezwykle często są składnikami autostereotypu) jako słowa zbiorowej pamięci.

Z kolei Grażyna Zarzycka (2019, s. 425–426) pisze, że:

Kulturem to, ujmując zagadnienie w największym skrócie, znaczący element kultury (bogaty w znaczenia, stąd pełni funkcję jej interpretanta), który może być egzemplifikowany przez zachowanie językowe (słowa, zdania, teksty) i niejęzykowe (zachowania społeczne, parawerbalne – jak: mimika, gesty i zachowania proksemiczne).

Metodyka nauczania języków obcych opiera się na rozwijaniu podsystemów językowych oraz nauczaniu i doskonaleniu umiejętności językowych. Są to kluczowe i niezbędne elementy potrzebne, aby

opanować dany język i swobodnie się nim posługiwać. Można to uczynić bez znajomości kultury, jednakże bez niej trudniej jest się komunikować. Rak zwraca szczególną uwagę na nieprzekładalność znaków, która jest bardzo istotna w perspektywie glottodydaktycznej (por. Burkhardt 2008), ponieważ w ostatnim czasie obserwuje się „zwrot kulturowy”, który mobilizuje naukowców do badań nad zawieraniem treści kulturowych w tekstach (Kruk 2023).

Słynni Polacy zaprezentowani w badaniu ankietowym wybrani zostali na podstawie pracy magisterskiej Pauliny Zwolińskiej *Kulturemy w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*². Zaprezentowane przez Zwolińską kulturemy zaczerpnięte zostały z popularnych podręczników do nauki jpjo. Ze względu na liczbę zebranych w ten sposób określeń autorka artykułu podzieliła je na kategorie i wybrała tę dotyczącą słynnych Polaków. Kolejność postaci zawartych w ankiecie została ułożona alfabetycznie, natomiast wyniki przedstawione w poniższych tabelach według największej liczby poprawnych odpowiedzi.

4. ANALIZA MATERIAŁU BADAWCZEGO

4.1. DZIECI

Wszystkie dzieci, które wypełniły ankiety, uczęszczaly do polskiej szkoły i były uchodźcami wojennymi. W Polsce przebywały 1,5 roku i tyle też uczyły się polskiego. Miały od 12 do 16 lat. Poza zwykłymi lekcjami chodziły dodatkowo na 6 godzin zajęć pozalekcyjnych z języka polskiego, na które uczęszczali wszyscy obcokrajowcy uczący się w szkole. Do tego uczestniczyły również, 3 razy w tygodniu, w lekcjach prowadzonych przez glottodydaktyków w ramach projektu Polskiej Misji Medycznej pod nazwą „Przestrzeń przyjazna dzieciom”, gdzie znajdowali się tylko uchodźcy wojenni. Reprezentatywność tej grupy jest niska, ponieważ przy analizie wziętych zostało pod uwagę tylko 10 ankiet, które spełniały wszystkie wymagania, tzn. odpowiedzi nie były spisane z Internetu.

² P. Zwolińska, *Kulturemy w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*. Praca napisana pod kierunkiem dr hab. Beaty Grochali-Woźniak, prof. UŁ w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ. Praca nie została opublikowana.

Tabela 1. Odpowiedzi dzieci (10)³

Słynne postaci	Poprawna odpowiedź	Niepoprawna odpowiedź	Brak odpowiedzi
Adam Mickiewicz	80% (8)	10% (1)	10% (1)
Fryderyk Chopin	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Henryk Sienkiewicz	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Józef Piłsudski	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Maria Skłodowska-Curie	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Mikołaj Rej	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Piast	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Popiel	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Rzepicha	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Andrzej Duda	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Robert Lewandowski	70% (7)	20% (2)	10% (1)
Jan Matejko	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Julian Tuwim	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Witkacy	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Władysław St. Reymont	60% (6)	20% (2)	20% (2)
Aleksander Kwaśniewski	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Krystyna Janda	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Lech Wałęsa	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Roman Polański	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Tomasz Kot	60% (6)	30% (3)	10% (1)
Jadwiga Andegaweńska	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Jan Paweł II	50% (5)	20% (2)	30% (3)
Kazimierz Górski	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Mikołaj Kopernik	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Tadeusz Kościuszko	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Władysław Jagiełło	50% (5)	30% (3)	20% (2)
Ziemowit	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Adam Małysz	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Agnieszka Holland	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Anja Rubik	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Jakub Błaszczykowski	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Olga Tokarczuk	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Otylia Jędrzejczak	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Zbigniew Boniek	50% (5)	40% (4)	10% (1)
Andrzej Wajda	40% (4)	50% (5)	10% (1)
Czesław Miłosz	40% (4)	50% (5)	10% (1)
Krzysztof Penderecki	40% (4)	50% (5)	10% (1)
Wisława Szymborska	40% (4)	40% (4)	20% (2)
Justyna Kowalczyk	40% (4)	50% (5)	10% (1)
Lech	30% (3)	60% (6)	10% (1)
Witold Gombrowicz	30% (3)	50% (5)	20% (2)
Krzysztof Hołowczyc	20% (2)	70% (7)	10% (1)

Źródło: opracowanie własne

³ W nawiasach podana jest liczba ankiet.

Jak łatwo zauważyć, najwięcej poprawnych odpowiedzi uczący się podali w stosunku do nieżyjących postaci historycznych. Przyczyną tego jest fakt, że wszyscy badani uczęszczali do polskich szkół. Postaci historyczne, które zostały wymienione w ankiecie, bardzo często wspominane są na lekcjach. Pojawiają się one zarówno na historii (Piast, Jagiełło) jak i na języku polskim (pisarze). Najlepiej w tym zestawieniu zaprezentował się Adam Mickiewicz, którego dzieła omawiane są na lekcjach języka polskiego zarówno w szkole podstawowej (*Dziady cz. II, Reduta Ordona, Świtezianka, Pan Tadeusz*) jak i ponadpodstawowej (m.in. *Dziady, Ballady i romanse, Sonety krymskie*). Najgorzej zaś Witold Gombrowicz, ponieważ dzieci poznają go lepiej dopiero na dalszych etapach nauki.

Wśród osób żyjących najlepszą rozpoznawalnością cieszyli się Andrzej Duda, Robert Lewandowski czy Aleksander Kwaśniewski. Wpływ na to ma fakt, że są to osoby medialne, jednakże nie jest to jedyny czynnik. Dzieci ukraińskie na co dzień przebywają w towarzystwie polskich rówieśników, z którymi również spędzają czas po szkole. Dzięki temu zaznajomione są z tym, co obecnie dzieje się w polskich mediach. Według słów ankietowanych, często wymieniają się z Polakami memami, które dotyczą naszej codzienności. O osobach takich jak Justyna Kowalczyk, Krzysztof Hołowczyc czy Krzysztof Penderecki ostatnio rzadko się wspomina, dlatego dzieci nie były w stanie zaznaczyć, czy dana postać żyje, czy nie żyje.

4.2. MŁODZIEŻ

W tej grupie wiekowej badaniu zostali poddani studenci studiów polskich z językiem angielskim z Uniwersytetu Łódzkiego. Uczący się mieli od 17 do 22 lat i większość z nich mieszkała w Polsce od 1,5 roku. Kilka osób z I roku przybyło 2 miesiące przed przeprowadzeniem ankiety. Byli na zróżnicowanych poziomach znajomości języka polskiego, ponieważ część z nich dopiero zaczynała studia, inni uczyli się już czwarty semestr i mieli zajęcia z kultury polskiej. Na podstawie przynależności do grup, w których studiowali, można określić ich poziom językowy od A1 do B1.

Tabela 2. Odpowiedzi młodzieży (59)

Słynne postaci	Poprawna odpowiedź	Niepoprawna odpowiedź	Brak odpowiedzi
Andrzej Duda	100% (59)	0% (0)	0% (0)
Adam Mickiewicz	95% (56)	3% (2)	2% (1)
Fryderyk Chopin	90% (53)	3% (2)	7% (4)
Józef Piłsudski	88% (52)	3% (2)	9% (5)
Mikołaj Kopernik	88% (52)	7% (4)	5% (3)
Jan Paweł II	86% (51)	9% (5)	5% (3)
Maria Skłodowska-Curie	86% (51)	9% (5)	5% (3)
Henryk Sienkiewicz	80% (47)	10% (6)	10% (6)
Jan Matejko	80% (47)	10% (6)	10% (6)
Julian Tuwim	80% (47)	7% (4)	13% (8)
Tadeusz Kościuszko	78% (46)	10% (6)	12% (7)
Piast	76% (45)	7% (4)	17% (10)
Władysław Jagiełło	76% (45)	10% (6)	14% (8)
Władysław St. Reymont	75% (44)	7% (4)	18% (11)
Mikołaj Rej	73% (43)	10% (6)	17% (10)
Witkacy	71% (42)	15% (9)	14% (8)
Rzepicha	69% (41)	10% (6)	21% (12)
Ziemowit	69% (41)	12% (7)	19% (11)
Popiel	68% (40)	10% (6)	22% (13)
Wisława Szymborska	68% (40)	22% (13)	10% (6)
Witold Gombrowicz	68% (40)	14% (8)	18% (11)
Kazimierz Górski	64% (38)	15% (9)	21% (12)
Lech	64% (38)	21% (12)	15% (9)
Jadwiga Andegaweńska	63% (37)	22% (13)	15% (9)
Krzysztof Penderecki	61% (36)	20% (12)	19% (11)
Czesław Miłosz	58% (34)	22% (13)	20% (12)
Robert Lewandowski	58% (34)	27% (16)	15% (9)
Anja Rubik	55% (32)	25% (15)	20% (12)
Olga Tokarczuk	53% (31)	32% (19)	15% (9)
Agnieszka Holland	52% (31)	34% (20)	14% (8)
Justyna Kowalczyk	49% (29)	32% (19)	19% (11)
Adam Małysz	47% (28)	39% (23)	14% (8)
Andrzej Wajda	46% (27)	44% (26)	10% (6)
Aleksander Kwaśniewski	45% (27)	37% (22)	18% (11)
Roman Polański	41% (24)	39% (23)	20% (12)
Krystyna Janda	39% (23)	41% (24)	20% (12)
Krzysztof Hołowczyc	31% (18)	49% (29)	20% (12)
Jakub Błaszczykowski	28% (16)	52% (31)	20% (12)
Tomasz Kot	28% (16)	52% (31)	20% (12)
Lech Wałęsa	20% (12)	68% (40)	12% (7)
Otylia Jędrzejczak	20% (12)	61% (36)	19% (11)
Zbigniew Boniek	20% (12)	60% (35)	20% (12)

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie analizy wyników widzimy, że również i w tej grupie uczący się najlepiej znają nieżyjące postaci historyczne⁴. Spowodowane jest to tym, że podczas zajęć mieli dostęp do informacji na ich temat⁵. Na bieżąco uczyli się, kim byli, kiedy zmarli i czym zasłużyli się polskiemu społeczeństwu i kulturze.

Jedynym znanym Polakiem, którego w 100% cała młodzież poprawnie rozpoznała, był Andrzej Duda. Miał na to wpływ ten sam czynnik co przy postaciach historycznych. Jest to osoba, o której wspominało się na zajęciach i która często pojawiała się w polskich oraz ukraińskich mediach. Przy pozostałych żyjących osobach wyniki były o wiele słabsze. Największy wpływ miało na to środowisko, w którym przebywali studenci. Mianowicie nie tylko podczas zajęć, ale i po nich, przebywali oni w hermetycznym otoczeniu⁶. Brak kontaktu z polskimi rówieśnikami i brak zainteresowania naszymi mediami (w tym społecznościowymi) sprawiły, że nie potrafili oni określić, czy dana osoba żyje, czy nie żyje.

4.3. DOROŚLI

Ostatnia grupa ankietowanych to dorośli, którzy uczyli się na kursach na poziomie A2 i B1 w ramach projektu Polskiej Misji Medycznej. Uczący się byli uchodźcami wojennymi i większość z nich przybyła do Polski od razu po rozpoczęciu działań wojennych. Część osób uczęszczała wcześniej na inne lektoraty języka polskiego jako obcego⁷, ale nikt nie miał zajęć, na których uczyłby się o historii polski, znanych Polakach i zwyczajach panujących w Polsce.

⁴ Władcy polscy, słynni przywódcy i artyści.

⁵ Informacje na temat zajęć zaczerpnięto od ich prowadzących oraz z programu studiów, <https://www.polonistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/studia-polskie-z-jezykiem-angielskim/programy-studiow> [30.09.2024]

⁶ Informacje uzyskane od uczących się.

⁷ Dane zaczerpnięte z formularzy, które uczący się wypełniali podczas zapisów na kursy.

Tabela 3. Odpowiedzi dorosłych (24)

Słynne postaci	Poprawna odpowiedź	Niepoprawna odpowiedź	Brak odpowiedzi
Andrzej Duda	96% (23)	4% (1)	0% (0)
Adam Mickiewicz	83% (20)	0% (0)	17% (4)
Mikołaj Kopernik	83% (20)	0% (0)	17% (4)
Henryk Sienkiewicz	79% (19)	0% (0)	21% (5)
Jan Paweł II	79% (19)	4% (1)	17% (4)
Julian Tuwim	79% (19)	0% (0)	21% (5)
Józef Piłsudski	75% (18)	0% (0)	25% (6)
Fryderyk Chopin	62% (15)	0% (0)	38% (9)
Maria Skłodowska-Curie	58% (14)	4% (1)	38% (9)
Robert Lewandowski	50% (12)	21% (5)	29% (7)
Mikołaj Rej	46% (11)	4% (1)	50% (12)
Tadeusz Kościuszko	46% (11)	4% (1)	50% (12)
Władysław St. Reymont	38% (9)	0% (0)	62% (15)
Agnieszka Holland	38% (9)	17% (4)	45% (11)
Aleksander Kwaśniewski	38% (9)	29% (7)	33% (8)
Andrzej Wajda	38% (9)	21% (5)	41% (10)
Jadwiga Andegaweńska	34% (8)	8% (2)	58% (14)
Jan Matejko	34% (8)	8% (2)	58% (14)
Kazimierz Górski	34% (8)	8% (2)	58% (14)
Krzysztof Penderecki	34% (8)	4% (1)	62% (15)
Adam Małysz	33% (8)	38% (9)	29% (7)
Piast	29% (7)	4% (1)	67% (16)
Witkacy	29% (7)	4% (1)	67% (16)
Witold Gombrowicz	29% (7)	4% (1)	67% (16)
Czesław Miłosz	25% (6)	17% (4)	58% (14)
Lech	25% (6)	8% (2)	67% (16)
Rzepicha	25% (6)	4% (1)	71% (17)
Władysław Jagiełło	25% (6)	4% (1)	71% (17)
Olga Tokarczuk	25% (6)	17% (4)	58% (14)
Popiel	21% (5)	8% (2)	71% (17)
Krystyna Janda	21% (5)	17% (4)	62% (15)
Lech Wałęsa	21% (5)	25% (6)	54% (13)
Wisława Szymborska	17% (4)	8% (2)	75% (18)
Ziemia	17% (4)	8% (2)	75% (18)
Anja Rubik	17% (4)	21% (5)	62% (15)
Jakub Błaszczykowski	17% (4)	17% (4)	66% (16)
Justyna Kowalczyk	17% (4)	21% (5)	62% (15)
Krzysztof Hołowczyc	13% (3)	25% (6)	62% (15)
Roman Polański	13% (3)	29% (7)	58% (14)
Tomasz Kot	12% (3)	17% (4)	71% (17)
Otylia Jędrzejczak	4% (1)	29% (7)	67% (16)
Zbigniew Boniek	4% (1)	17% (4)	79% (19)

Źródło: opracowanie własne

W tej grupie ankietowanych były największe rozbieżności. Uczący się, uznając kogoś za nieżyjącego, kierowali się przede wszystkim nazwami ulic i szpitali. Doszli do wniosku, że jeżeli ulica nazwana jest czymś nazwiskiem, to jej patron na pewno nie żyje⁸. Wybrali ten sposób, ponieważ nigdy nie uczęszczali do polskich placówek oświatowych. Nie mieli miejsca i sposobności, żeby uczyć się o polskich królach lub pisarzach z wyjątkiem tych, których poznali w szkole ukraińskiej. Jediną osobą, którą z łatwością rozpoznali był Andrzej Duda. Wynika to z faktu, że prezydent od momentu rozpoczęcia wojny bardzo często pojawiał się w mediach w towarzystwie prezydenta Ukrainy. Pozostałe wyniki były niskie, ponieważ uczący się nie integrowali się z polską społecznością. Nie śledzili polskich mediów ani żadnych programów. Nie znali nikogo, kto mógłby dzielić się z nimi najnowszymi informacjami o polskich gwiazdach.

5. PODSUMOWANIE

Znajomość słynnych Polaków wśród Ukraińców uczących się języka polskiego jako obcego plasuje się na różnych poziomach. Największy wpływ ma na to wiek i instytucja, w której się uczą. Dzieci ukraińskie, przebywające na co dzień wśród polskich rówieśników, mają wiedzę pozwalającą opowiadać zarówno o nieżyjących polskich postaciach historycznych, jak i gwiazdach, które aktualnie znajdują się w centrum zainteresowania społeczności. Mogą to być różne aspekty, np. osiągnięcia sportowe (Robert Lewandowski), memy i żarty, głośne produkcje filmowe (Agnieszka Holland) czy duża liczba postów w sieci (Lech Wałęsa). Studenci posiadają wiedzę, która pozwala im zaliczać przedmioty wymagane programem nauczania. Nie interesują się doniesieniami medialnymi, ponieważ żyją w hermetycznym środowisku, otoczeni przede wszystkim swoimi kolegami z roku. Dorośli zaś w małym stopniu posiadają wiedzę dotyczącą zarówno historii, jak i czasów teraźniejszych, ponieważ nie uczą się o tym ani w szkole, ani nie zdobywają aktualnych informacji chociażby poprzez media.

⁸ Informacja uzyskana od ankietowanych po wypełnieniu formularza.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 2016, *Słowa kluczowe, kulturemy, koncepty kulturowe*, „Przegląd Humanistyczny” 3, s. 21–29.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu*, w: A. Dąbrowska (red.), *Język a Kultura, t. 20: Tom jubileuszowy*, Wrocław, s. 197–209.
- Burszta W., 1998, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań.
- Kruk A., 2023, *Problemy tłumaczenia elementów kulturowych. O podejściu interkulturowym w nauczaniu języka obcego przez przekład*, „Neofilolog” (60/1), s. 201–212.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków.
- Rak M. 2015a, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 305–316.
- Rak M., 2015b, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków.
- Szczęsna E. (red.), 2002, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 20.
- Żydek-Bednarczuk U., 2010, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 179–190.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

**WHAT DOES ROBERT LEWANDOWSKI HAVE IN COMMON WITH ANDRZEJ DUDA?
ABOUT THE KNOWLEDGE OF FAMOUS POLES AMONG UKRAINIANS LEARNING
POLISH**

Keywords: culture, Polish culture, Polish language glottodidactics, Polish as a foreign language

Abstract. This article is devoted to the analysis of the knowledge of Polish culture concerning famous Poles by Ukrainians learning Polish as a foreign language. It consists of two parts. The first presents theoretical issues concerning culture and language and culturemes. The second analyzes the results of survey research. The aim is to show the relationship between the group of respondents and their knowledge of Polish culture.

KREATYWNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE

Marta Bursiak



<https://orcid.org/0009-0004-9630-796X>



marta.bursiak@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.05>



Uniwersytet Łódzki

PODCAST KRYMINALNY NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: podcast kryminalny, sprawność słuchania, praca z tekstem autentycznym

Streszczenie. Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest omówienie potencjału polskich podcastów kryminalnych jako aktywizujących i innowacyjnych materiałów, które służą skutecznemu nauczaniu języka polskiego jako obcego. W opracowaniu wyodrębniono poszczególne etapy przygotowywania podcastu do pracy na lekcji oraz zaprezentowano propozycje technik ćwiczeń, które można wykonywać podczas jej różnych faz. Reprezentatywnym materiałem badawczym stał się podcast kryminalny pt. *Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power?* z kanału Kryminatorium dostępnego na platformie YouTube. Ten szczególny rodzaj tekstu, wyrastający z dyskursu kryminalistycznego, został poddany analizie zgodnej z założeniami metodyki glottodydaktycznej. Na jej podstawie zaprezentowano koncepcje przykładowych zadań (głównie leksykalnych) do wybranego podcastu. Z językoznawczej analizy materiału wynika, że podcasty kryminalne mogą sprzyjać rozwijaniu różnych sprawności i podsystemów językowych. Jednak muszą one zostać odpowiednio przygotowane pod względem metodycznym, a także wzbogacone ćwiczeniami, które ilustrują oraz rozwijają wybrane zagadnienia leksykalne i gramatyczne.

1. WPROWADZENIE

Przy poszukiwaniu aktywizujących, innowacyjnych i skutecznych metod kształcenia języka polskiego jako obcego (jpjo) warto uwzględnić podcast kryminalny, który jest rodzajem publikacji audio dostępnej w Internecie do odsłuchania na wybranej platformie streamingowej. Ze względu na kanał przekazu, jego strukturę i tematykę można umiejscowić go w obrębie dyskursu zarówno medialnego, jak i kryminalistycznego.

Internetowe audycje o tematyce przestępczej wiodą prym nad innymi gatunkami dyskursu publicystycznego, ciesząc się szczególną popularnością, stale się rozwijają, są łatwo dostępne i zazwyczaj bezpłatne, a także stanowią cenne źródło różnorodnych zagadnień językowych. Co więcej, po odpowiednim przygotowaniu mogą stać się cennym materiałem edukacyjnym. Mimo tak wielu zalet ich możliwości nadal nie zostały dostrzeżone i odpowiednio wykorzystane do celów glottodydaktycznych. Niniejszy artykuł powstał zatem z potrzeby wzbogacenia warsztatu metodycznego lektora. Omówiono w nim potencjał podcastów kryminalnych jako materiałów dydaktycznych w nauczaniu polonistycznym cudzoziemców, a także przedstawiono propozycje urozmaiconych ćwiczeń, realizowanych na różnych etapach lekcji do wybranego podcastu.

2. PODCAST KRYMINALNY W GLOTTODYDAKTYCE

Podcasty kryminalne, jak i inne gatunki dyskursu kryminalistycznego, są nowym zjawiskiem w glottodydaktyce. Ich wykorzystanie może budzić pewne kontrowersje ze względu na poruszaną tematykę, a także trudności w dostosowaniu formy internetowej audycji do potrzeb lekcyjnych. W literaturze przedmiotu brakuje opracowań naukowych, które uwzględniałyby tego rodzaju teksty kultury w rozwijaniu kompetencji językowych i które dawałyby do nich propozycje ćwiczeń. Jedną z nielicznych prac poruszających to zagadnienie jest artykuł Anety Strzeleckiej (Strzelecka 2013). Autorka omawia w nim rolę zagadek kryminalnych na lekcjach jpjo, przedstawia ich różne funkcje w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem i poszerzaniu znajomości strukturalnych leksykalnych. Ponadto prezentuje przykładowe zadania, które mogą towarzyszyć czytaniu, by było ono bardziej efektywne.

Podobne korzyści może nieść wykorzystywanie podcastów kryminalnych. Warto pamiętać, że w procesie nauczania języka polskiego cudzoziemców przewidziane jest miejsce na omawianie tematów dotyczących szeroko rozumianej przestępczości. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011) zaprezentowano katalogi tematyczne dla różnych poziomów. W jednym z wyróżnionych bloków tematycznych, związanych z państwem i społeczeństwem, wskazano następujące tematy: od poziomu B1 – przestępczość (Tamże, s. 77), od poziomu B2 – konflikty wewnętrzne, organy ścigania, wymiar sprawiedliwości (Tamże, s. 112), dla poziomów C1 i C2 – korupcja, „pranie brudnych pieniędzy” (Tamże, s. 148, 184). Co więcej, od poziomu B2

wymieniono nowe role komunikacyjne, w które powinni umieć wcielić się uczący się, mianowicie świadek i ofiara przestępstwa (Tamże, s. 120). W książce można odnaleźć także adnotację dotyczącą rodzajów zalecanego materiału tekstowego do rozwijania sprawności słuchania. Od poziomu B1 proponowane są między innymi dialogi i polilogi tematyczne i sytuacyjne (np. wywiad, relacja z podróży itd.), jak również monologi tematyczne (np. instrukcje, komunikaty) (Tamże, s. 91). Podcast kryminalny zatem mieści się w podanych ramach, ponieważ stanowi pewnego rodzaju komunikat bądź relację podcastera z wydarzenia kryminalnego.

Powyższa klasyfikacja uzmysławia, że leksyka dotycząca obszaru przestępczości jest wymagana od poziomu B1. Niestety, na lekcjach realizowana jest w szczątkowym stopniu, a wynika to z jej niedostatecznej reprezentacji w podręcznikach. Na tle różnych książek niewątpliwie wyróżniają się następujące moduły tematyczne: rozdział *W obliczu prawa* z książki *Oto polska mowa* (Lewiński 2001) – poziom B1/B2, rozdział *Fala zbrodni* w książce *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek 2007) – poziom B2, rozdział *Ciemne strony życia* w podręczniku *Per aspera ad astra* (Seretny 2008) – poziom C1, rozdział *W konflikcie z prawem* z książki *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców* (Seretny 2019) – poziom B2, a także *Zgodnie z prawem* z podręcznika *Język polski bez granic* (Guziuk-Świca i in. 2018) – poziom B2. Warto również wspomnieć o kryminale do nauki języka polskiego jako obcego pt. *Sekret rzeki* (Wilczyńska 2020) – poziom B1/B2, którego powstanie potwierdza atrakcyjność i przydatność tego typu tekstów w nauczaniu glottodydaktycznym. W powyższych pozycjach można znaleźć kompleksowo opracowane ćwiczenia odnoszące się do zagadnień prawa i porządku. W tej liście nie odnotowano wszystkich podręczników podejmujących taką tematykę – z pewnością jest ich więcej. Już w książce *Hurra!!! Po polsku 2* na poziomie A2 (Dixon, Jasińska 2022) w pierwszej lekcji pojawia się intrygująca zagadka kryminalna – kto zdefraudował dużą sumę pieniędzy, a odpowiedź i tło całej historii przedstawione są na filmie. Z kolei w repetytorium *Od słowa do słowa toczy się rozmowa* (Gębał 2009) w rozdziale *Państwo i społeczeństwo* można odnaleźć kilka ćwiczeń leksykalnych dotyczących sytuacji społecznej, gospodarczej i politycznej. W jednym ze zdań należy utworzyć poprawne wyrażenia z wyrazów, a następnie wykorzystać je w samodzielnie napisanym opowiadaniu na temat napadu na bank.

Lektor, który dba o wszechstronny rozwój swoich uczniów, powinien uzupełniać istniejące luki tematyczne tekstami ze źródeł spoza tradycyjnego kanonu. Wartościowe pod tym względem stają się podcasty

kryminalne, które oprócz tego, że stanowią zróżnicowane i autentyczne materiały językowe, kumulują różnego rodzaju wyrażenia, zwroty, wykrzyknienia, określenia, środki retoryczne i artystyczne spotykane głównie w spontanicznym i potocznym języku mówionym.

3. WARSZTAT LEKTORA

Podcasty kryminalne mogą nieść wiele korzyści w nauczaniu jppo pod warunkiem, że zostaną właściwie przygotowane do pracy na lekcji. Proces ten jest złożony, ponieważ wymaga od lektora zaangażowania, kreatywności, odpowiedniego podejścia, zaplanowania szczegółowego i logicznego toku zajęć, jak również posiadania specjalistycznej wiedzy oraz odpowiednich kompetencji. Lekcje słuchania spełnią swoją rolę, kiedy będą zarówno dostosowane do poziomu słuchaczy, jak i urozmaicone na poziomie tekstu, technik, metod i sposobów prezentacji (Seretny, Lipińska 2005, s. 159).

Pracę nad podcastem należy podzielić na cztery zasadnicze kroki. Pierwszym z nich jest wyznaczenie celu/celów lekcji (np. sprawności i podsystemy językowe). Wybór podcastu kryminalnego powinien być motywowany albo słownictwem, albo strukturami gramatycznymi, które lektor chce utrwalać. Wymienione okoliczności wprowadzania go na lekcji przynoszą najlepsze rezultaty, ponieważ są dowodem celowości i płynności działań kształcenia polonistycznego. Jeżeli wybrane cele zajęć uwzględniają wykorzystanie podcastu kryminalnego, należy zastanowić się nad wyborem strategii pracy. Podobnie jak w przypadku odbioru tekstów pisanych, można wyróżnić słuchanie globalne (zrozumienie głównej myśli audycji), selektywne (wydobycie konkretnych informacji z podcastu) i szczegółowe (zrozumienie całego podcastu). Nie każda z wymienionych technik może zostać zastosowana ze względu na określone cele i poziom danej grupy. Niewątpliwie podcast pomoże we wprowadzaniu, rozszerzaniu i utrwalaniu leksyki, ponieważ będzie ją sytuował w autentycznym kontekście. Oprócz tego może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat szerszych zagadnień, takich jak przestępczość, sprawiedliwość i prawo.

Kolejnym krokiem jest dobranie odpowiedniego podcastu kryminalnego, a więc takiego, którego poziom trudności dostosowany jest do językowych możliwości i potrzeb uczących się. Lektor powinien zwrócić szczególną uwagę na jego długość i temat, a także na stosowane w nim słownictwo i struktury gramatyczne. Warto pamiętać, że dłuższą audycję można zlecić uczącym się do wysłuchania jako zadanie do-

mowe. Innym rozwiązaniem jest podzielenie jej na krótsze fragmenty, które reprezentują wybrane zagadnienia, a jednocześnie nie zaburzają spójności fabuły. Ważne jest to, aby najpierw zastanowić się nad tym, jaki czas może zostać poświęcony podcastowi na lekcji, a potem według tego wyznacznika zaprojektować materiały na lekcję, blok lekcyjny, moduł tematyczny albo cały cykl zajęć.

Równie ważnym etapem jest zarchiwizowanie wybranej audycji internetowej, a więc jej zapisanie i spisanie. Dzięki temu nauczyciel języka obcego będzie miał przygotowane nagranie do kilkukrotnego odsłuchania, a także będzie wyposażony w transkrypcję, która może stać się punktem wyjścia do dalszych ćwiczeń. Z założenia lektor nie jest w stanie zmodyfikować opublikowanego podcastu. Jednak w zależności od poziomu biegłości językowej grupy może prezentować jego poszczególne i najbardziej egzemplifikacyjne fragmenty, prymarną (tzn. oryginalną) wersję transkrypcji czy odpowiednio zaadaptować (tzn. uprościć) ją do celów lekcyjnych. Należy pamiętać, że cel pracy z tekstem przeznaczonym do odsłuchu nie zawsze musi wiązać się ze zrozumieniem każdego szczegółu, a może łączyć się jedynie z niektórymi wątkami.

Ostatni etap jest najbardziej rozbudowany, ponieważ dotyczy ułożenia ćwiczeń, za pomocą których będą realizowane cele dydaktyczne. Zadania powinny intensyfikować pewne zagadnienia bądź je rozwijać, a także pomagać uczącym się w lepszym rozumieniu tekstu. W ramach kolejnych faz pracy należy zastosować właściwe dla nich techniki ćwiczeń, które poprzedzają słuchanie, są stosowane w trakcie słuchania i po nim (Janowska i in. 2011; Seretny i Lipińska 2005; Komorowska 2002).

Do grupy zadań wykonywanych na początku lekcji należałoby zaliczyć np. interpretację tytułu audycji internetowej, interpretację towarzyszącej jej ilustracji, stworzenie mapy myśli poprzez zebranie kluczowych słów, słowne nawiązanie do tematu poprzez zadawanie pytań i odpowiadanie na nie. Takie ćwiczenia mają charakter wdrażający, ponieważ na początku lekcji pozwalają zebrać podstawowe pojęcia znamienne dla dyskursu kryminalistycznego, usystematyzować posiadane przez uczących się zaplecze leksykalne na temat przestępczości, wprowadzić w tematykę wybranego podcastu kryminalnego, a nawet zachęcić do przewidywania treści nagrania na podstawie wiedzy językowej i pozajęzykowej. Co więcej, pobudzają ich ciekawość i zaangażowanie w tok zajęć oraz przygotowują ich do aktywnego słuchania.

Kulminacyjną część lekcji stanowi wysłuchanie audycji internetowej. Wówczas mogą zostać zaproponowane następujące typy zadań:

dopasowanie tytułów do usłyszanych fragmentów podcastu lub ich nadanie, uzupełnianie luk w transkrypcji usłyszanymi wyrazami lub podanymi w banku słów, wyszukiwanie informacji, układanie obrazków w odpowiedniej kolejności, porządkowanie fragmentów tekstu. Jak pokazują powyższe przykłady, w zależności od biegłości językowej uczących się, ćwiczenia można dowolnie modyfikować, tzn. zmniejszać lub zwiększać poziom ich trudności.

W ramach ostatniej fazy lekcyjnej powinny zostać wykonane ćwiczenia ściśle związane z tekstem, jak np. odpowiadanie na pytania otwarte czy typu prawda/fałsz, szukanie synonimów słów w transkrypcji, objaśnianie występujących idiomów/związków frazeologicznych, pisanie streszczenia, nadawanie tytułów fragmentom tekstu.

Podcast kryminalny może być także bodźcem do rozwijania innych sprawności i podsystemów językowych, a więc w ramach lekcji mogą zostać wykonane zadania mniej skorelowane z wybranym tekstem. Można zatem na podstawie relacji ze zdarzenia kryminalnego w fazie praktyki utrwalać struktury czasu przeszłego czy trybu przypuszczającego za pomocą uzupełniania zdań, wypełniania luk, wyboru prawidłowej odpowiedzi czy transformacji fleksyjnych. Ważnym aspektem jest wprowadzenie zadań projektowych, dających uczącym się możliwość większej autonomii i operatywności. W kontekście pracy z podcastem mogą to być takie techniki, jak dopowiadanie zakończenia usłyszanej historii, pisanie dialogów (np. ofiary i sprawcy), odgrywanie ról (np. rozmowa policjanta z rodziną ofiary), symulowanie sytuacji z elementami scenograficznymi (np. zeznania świadka, rozprawa sądowa), redagowanie artykułu prasowego na temat przestępstwa, tworzenie plakatu na temat poszukiwanej osoby, nagrywanie audycji z uwzględnieniem komponentów specyficznych dla gatunku podcastu kryminalnego (np. miejsce i czas zdarzenia, główny podejrzany, profil ofiary i sprawcy, narzędzie zbrodni itd.).

4. PODSUMOWANIE

Argumentów świadczących o dużym potencjale podcastów kryminalnych na polu glottodydaktycznym jest wiele. Lektor, aby zacząć z nich korzystać na lekcjach jpjo, najpierw powinien zrozumieć, do osiągnięcia których celów mogą mu one posłużyć, i rozpoznać potencjalne korzyści, które niosą w procesie kształcenia.

Rozpoczynając od kwestii pragmatycznych, należy podkreślić, że stanowią one łatwo dostępne i zazwyczaj bezpłatne materiały educa-

cyjne. Ponadto są źródłem niewyczerpywalnym, ponieważ na platformie YouTube (i czasami na Spotify) można odnaleźć wiele kanałów stale udostępniających audycje osnute wątkami kryminalnymi, jak np. *Kryminatorium*, *Kanał Kryminalny*, *Piąte: Nie zabijaj*, *Opowiem Ci historię*, *Kartoteka*, *Kryminalne historie* itd. Niewątpliwie podcasty poruszają aktualną tematykę oraz przynależą do kręgu tematycznego, który jest wymagany w procesie kształcenia od poziomu B1. Za ich pomocą lektor może przekazywać uczącym się przydatną wiedzę o otaczającej rzeczywistości, jak również poszerzać zasób słownictwa związany z przestępczością i umiejscawiać omawianą leksykę w kontekście sytuacyjnym. Niezaprzeczalnym plusem wykorzystywania podcastów kryminalnych w glottodydaktyce, niezależnie od grupy wiekowej, jest możliwość przekazywania za ich pośrednictwem treści o charakterze dydaktycznym.

Z perspektywy uczącego się mogą one stanowić atrakcyjną i innowacyjną alternatywę dla tradycyjnych pomocy dydaktycznych. Ich ciekawa fabuła, oparta na strukturze zagadki kryminalnej, aktywizuje i motywuje uczących się do słuchania i analizowania tekstu. Tak urozmaicona lekcja językowa tworzy atmosferę sprzyjającą kreatywnej i efektywnej nauce.

Jednym z najcenniejszych walorów podcastów kryminalnych jest ich prymarność. Na poziomie średnim teksty autentyczne i adaptowane powinny mieć pierwszeństwo nad tekstami sekundarnymi, ponieważ prezentują uniwersalny materiał językowy o dużym zróżnicowaniu i wszechstronnej tematyce, a także inicjują naturalną sytuację komunikacyjną. Ponadto stanowią silny bodziec do poznawania rzeczywistości pozajęzykowej zawartej w tekstach i stymulują do wyrażania opinii na ten temat (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 1998, s. 38). W świetle tak wielu korzyści podcasty mogą pomóc rozwijać różne umiejętności językowe oraz kompetencje komunikacyjne. Ich prymarna forma mówiona pozwala na oswojenie się z naturalną intonacją i wymową, jak również na osłuchanie się z różnymi rejestrami językowymi. Warto pamiętać, że teksty autentyczne do słuchania należy wprowadzać w większości już od poziomu B1, a w przypadku materiałów opracowanych tempo wypowiedzi powinno być porównywalne z naturalnym (Janowska i in. 2011).

Zastosowanie podcastu kryminalnego na lekcji niesie za sobą wiele korzyści, nie tylko w kształceniu sprawności słuchania, ponieważ może on koncentrować się na problematyce językowej i służyć jako materiał do poznawania nowego słownictwa, wprowadzania nowych reguł gramatycznych lub poznawania nowych strategii rozumienia (Janowska i in. 2011). Bez wątpienia podcasty mogą stanowić punkt wyjścia do

poszerzania zasobu leksykalnego, analiz i ćwiczeń gramatycznych. Ponadto w zakresie mówienia angażują do prowadzenia dyskusji, a więc podjęcia działań komunikacyjnych. Natomiast poznawanie za ich pomocą różnych gatunków wypowiedzi pisemnej, jak opis miejsca, opis postaci, opis przedmiotu, streszczenie, relacja z wydarzenia, służy rozwijaniu umiejętności pisania. Podcast kryminalny jest wartościowym materiałem, ponieważ w zależności od wizji lektora i celów, które chce zrealizować w czasie zajęć, może służyć doskonaleniu tak naprawdę wszystkich sprawności językowych – słuchania, mówienia, czytania, pisania oraz różnych podsystemów języka, np. gramatyki, wymowy, pisowni, słownictwa i struktur leksykalnych. Aby osiągnięcie danego celu było możliwe, konieczne jest opatrzenie audycji odpowiednimi zadaniami.

Nakład pracy w stosunku do uzyskanych rezultatów nie powinien martwić lektora. Podcasty kryminalne mogą znacząco wzbogacić proces nauczania j.pjo, ponieważ posiadają bogaty materiał językowy, angażującą formę oraz cechują się prymarnością, schematyczną budową i względnie stałą kompozycją. Dobrze przygotowane materiały dydaktyczne można wykorzystać wielokrotnie, dlatego podcasty w tej perspektywie zyskują miano tekstów niezwykle elastycznych i uniwersalnych. Poniżej zostały zaprezentowane propozycje ćwiczeń realizowanych na różnych etapach lekcji do wybranej audycji, pt. *Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power?* z kanału *Kryminatorium* dostępnej na platformie YouTube. Przedstawiony materiał stanowi cykl zajęć skierowany do uczących się od poziomu B2 i przypuszczalnie przewidziany jest na około 10 godzin po 45 minut¹. Zadania można dowolnie modyfikować w zależności od wybranych celów

¹Zaproponowana lekcja, wraz z przykładowymi ćwiczeniami do wybranego podcastu, została wykorzystana w czasie indywidualnych zajęć z kobietą w średnim wieku, która pochodzi z Ukrainy i której biegłość językowa została określona na poziomie B2. Głównymi celami tych lekcji jest poszerzanie zasobu leksykalnego z różnych obszarów tematycznych oraz rozwijanie kompetencji komunikacyjnych. Zaprezentowane ćwiczenia zostały pozytywnie ocenione przez uczącą się w realizowaniu powyższych celów. Zadania okazały się pomocne w kontekstualnym umiejscawianiu i utrwalaniu poznawanej leksyki dotyczącej przestępczości, jak również struktur leksykalnych w postaci idiomów z zakresu polszczyzny potocznej. Ćwiczenia poprzedzające słuchanie zostały zrealizowane na pierwszej lekcji (60 min) wprowadzającej do zagadnienia przestępczości i stanowiły wstęp do tematyki podcastu. Praca domowa polegała na odsłuchaniu podcastu i wykonaniu ćwiczeń nr 3 i nr 4. W czasie drugiego spotkania (60 min) omówiono fabułę podcastu kryminalnego, sprawdzono pracę domową (ćw. 3 i ćw. 4) i rozpoczęto fazę ćwiczeń wykonywanych po wysłuchaniu podcastu (ćw. 5 i ćw. 6). Ostatnia część spotkania miała charakter konwersacyjny. Na trzeciej lekcji (60 min) najpierw omówiono pracę domową (ćw. 7), a następnie wykonano ćw. 8 i ćw. 9. Na czwartej lekcji (60 min) po omówieniu pracy domowej (ćw. 10) dokonano ewaluacji zajęć poświęconych podcastowi, a także wskazano charakterystyczne elementy kompozycyjne tego gatunku. Łącznie poświęcono podcastowi 4 godziny zegarowe w czasie zajęć z lektorem. Należy jednak pamiętać, że dużą część pracy uczennica wykonała samodzielnie, ponieważ jest zmotywowana do systematycznej nauki.

kształcenia i poziomu grupy². Celem zaprojektowania tak różnorodnych ćwiczeń jest pokazanie szerokiej gamy możliwości podcastów w nauczaniu jpjo.

5. PROPOZYCJE ĆWICZEŃ DO PODCASTU KRYMINALNEGO

Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power? ~ Kryminatorium

I. ĆWICZENIA POPRZEDZAJĄCE SŁUCHANIE

Ćwiczenie 1. Proszę wypisać słowa, które mogą pojawić się w podcaście kryminalnym.



Ćwiczenie 2. Proszę odpowiedzieć na pytania:

O czym może być podcast kryminalny, który ma tytuł „Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power?”?

Co to znaczy „zaginienie”, „zaginiony/-a”?

Czy historia zaginięcia córki Al Bano i Rominy Power jest znana?

II. ĆWICZENIA W TRAKCIE SŁUCHANIA PODCASTU

Ćwiczenie 3. Proszę wysłuchać fragmentów podcastu i na ich podstawie stworzyć plan wydarzeń. W tym celu proszę ułożyć zdania w odpowiedniej kolejności.

...	Noworoczna rozmowa Ylenii z rodziną.
...	Zaginienie Ylenii 6 stycznia 1994 roku.
...	Poprzedni pobyt Ylenii w Nowym Orleanie i jej próba ucieczki przed Masakelą.
...	Aresztowanie Masakeli i zarzuty wobec niego.
...	Wypuszczenie Masakeli z aresztu i jego ucieczka ze Stanów Zjednoczonych.
...	Zeznania właścicielki hotelu i taksówkarza.
...	Poszukiwania prowadzone przez policję.
...	Kobieta w parku nad rzeką Missisipi.
...	Fascynacja Ylenii ulicznym grajkiem.

² Warto pamiętać, że ta sama lekcja wykonana z grupą może znacząco się wydłużyć i mieć zupełnie inny przebieg. Przedstawiona koncepcja wykorzystywania podcastów kryminalnych w nauczaniu jpjo jest innowacyjna, a jej proces weryfikacyjny nadal trwa. W związku z tym tak ważne jest testowanie tego rodzaju tekstów jako materiałów dydaktycznych w kształceniu glotodydaktycznym, a następnie ocenianie ich przydatności. Ukazany w artykule pomysł ma na celu poszerzyć warsztat metodyczny lektora i zainspirować do sięgania po teksty autentyczne i prymarnie mówione w nauczaniu jpjo na wyższych poziomach.

...	Alexander Masakela i jego wpływ na Ylenię.
...	Wskazanie zdjęcia Ylenii przez strażnika.
...	Konflikt Ylenii z ojcem i powrót do Nowego Orleanu.
1	Życie Ylenii w Nowym Orleanie.

Ćwiczenie 4. Proszę uzupełnić luki w tekście słowami z tabeli, a następnie proszę wysłuchać podcastu drugi raz i sprawdzić swoje odpowiedzi.

przebywał dochodzeniu aresztu pobudzona właścicielkę zaginięć podejrzanym śladu towarzyszy poszukiwania handlem tragedii strażnik narkotyki poszukiwania trębaczem przecucia zeznania raporty zarzutem moło zapłakana zafascynowanych podróże ulicznych uwagę utonęła przesłuchania przypadek odnaleźć świadkowie ciemną

1. Dramat duetu muzycznego

Każdego roku w Stanach Zjednoczonych zgłaszanych jest blisko milion (1) zaginięć. Większość osób udaje się szczęśliwie odnaleźć, jednak w ciągu ostatnich 30 lat ponad 100 tysięcy osób zaginęło bez wieści. (2) zaginionych to okres wielkiego bólu i rozpacz dla ich rodzin. W pierwszych dniach 1994 roku doświadczyło tego włosko-amerykańskie małżeństwo: Al Bano i Romina Power. Wtedy ich córka Ylenia zniknęła bez (3) Rodzice poruszyli niebo i ziemię, aby ją (4) Pomóc starali się wszyscy. Tropów było wiele, ale do dziś nikomu nie udało się ustalić, co stało się z Ylenią.

2.

Ylenia w czasie studiów odkryła w sobie nową pasję – (5) Wyposażona tylko w niewielki plecak i pamiętnik wyruszyła w świat. W lipcu 1993 roku wylądowała w Luizjanie. W Nowym Orleanie zafascynowała się światem ubogich (6) grajków, którzy swoją niedolę opisywali w rytmie jazzowych kawałków. To właśnie tam poznała człowieka, który być może przyczynił się do jej (7) Alexander Masakela był czarnoskórym (8) jazzowym, starszym od Ylenii o 30 lat. Nocami skupiał wokół siebie (9) nim ludzi, którzy widzieli w trębaczku swojego guru. W stworzonej przez niego sekcje swoje miejsce odnalazła również Ylenia. Romina przymykała oko na kontakty córki z tym mężczyzną, ale Al Bano od początku miał złe (10) Po powrocie do Włoch Ylenia popadła w konflikt z ojcem. Dlatego w październiku 1993 roku opuściła Europę i przeniosła się do Nowego Orleanu.

3.

1 stycznia 1994 roku podczas noworocznego przyjęcia w domu Al Bano i Rominy zadzwonił telefon. Ylenia życzyła rodzicom wszystkiego dobrego w Nowym Roku – postanowiła zakopać topór wojenny. Była dziwnie (11) i rozkojarzona, mimo to jej rozmowa z matką przebiegała w przyjaznej atmosferze. Wszystko zmieniło się, gdy słuchawkę przejął ojciec, który zapytał, co robi ze swoim życiem. Stwierdził, że pewnie bierze już (12) Ylenia odpowiedziała, że nie chce go znać. Trzy tygodnie później ponownie odebrał telefon z Nowego Orleanu. Tym razem oficer policji poinformował ich, że ich córka została uznana za osobę zaginioną i na terenie kraju trwają (13) Rodzice natychmiast od-

wolali wszystkie swoje koncerty i polecili do Stanów Zjednoczonych, gdzie czynnie brali udział w (14) mającym wyjaśnić, co stało się z ich córką.

4.

Na jaw zaczęły wychodzić fakty z życia córki, o których do tej pory rodzice nie mieli pojęcia. Głównym (15) w sprawie szybko stał się Alexander Masakela, przed którym ojciec ostrzegał córkę. Policja najpierw musiała ustalić, jak wyglądały ostatnie dni zaginionej. Ylenia po raz ostatni była widziana 6 stycznia przez (16) hotelu, w którym mieszkała. Właścicielka opisała ją jako brunetkę. Wyszła około południa, nie zabrała ze sobą rzeczy i potem już nie wróciła. Masakela (17) w hotelu do 14 stycznia. Tego dnia pokazał się w recepcji pierwszy raz od czasu zaginięcia Ylenii. Próbował wymeldować obojga z hotelu, używając w tym celu paszportu swojej (18) Policjanci od tego momentu mieli go na oku.

5.

Ważne okazały się (19) strażnika. Kilka godzin po tym, jak Ylenia opuściła hotel, (20) w parku nad brzegiem rzeki Missisipi w Nowym Orleanie spostrzegł młodą kobietę. Zznał, że było to przed północą, siedziała na drewnianym (21) ze zwisającymi nogami. Była to blondynka, ładna, w wieku od 18 do 24 lat. Miała na sobie (22) kurtkę i sukienkę w kwiaty. Wydawała się być bardzo smutna i przygnębiona. Mężczyzna zwrócił jej (23), że nie powinna przebywać w tym miejscu po zmroku. Kobieta wtedy wskoczyła do wody, a jej ciała nie odnaleziono.

6.

Strażnik został ponownie poproszony o przyjrzenie się zdjęciom kobiet uznanych za zaginione. Bez cienia wątpliwości wskazał fotografię przedstawiającą 24-letnią Ylenię Carrisi. Był przekonany, że kobieta, która wskoczyła przy nim do wody i (24), to właśnie córka Al Bano i Rominy Power. Policja udostępniła rodzicom wszystkie (25) z przesłuchań świadków. Dzięki nim dowiedzieli się, że podczas poprzedniego pobytu Ylenii w Nowym Orleanie miał miejsce podobny (26) Będąca pod wpływem narkotyków Ylenia wskoczyła do rzeki tuż po kłótni z Masakelą. Wówczas dziewczynie udało się wyjść na brzeg o własnych siłach. Według jednego z taksówkarzy kilka dni wcześniej (27) zatrzymała jego samochód i poprosiła o jak najszybszy odjazd. Twierdziła, że ucieka od człowieka, który chce ją zmusić do złych rzeczy.

7.

Policja aresztowała Alexandra Masakela pod (28) pobicia swojej partnerki oraz sprzedaży narkotyków. Podczas (29) czarnoskóry trębacz powiedział, że nie ma nic wspólnego z zaginięciem Ylenii i przyznał, że nigdy nie doszło między nimi do żadnych kontaktów seksualnych. Choć znaleźli się (30), którzy zeznali, że Masakela znęcał się nad kobietami i potajemnie podawał im narkotyki oraz miał powiązania z gangiem zajmującym się (31) żywym towarem. Wskutek błędów, popełnionych przez organy ścigania, mężczyzna został wypuszczony z (32) Szybko opuścił Stany Zjednoczone.

III. ĆWICZENIA PO WYSŁUCHANIU PODCASTU

Ćwiczenie 5. Proszę dopasować poniższe tytuły do fragmentów podcastu.

Zatrzymanie głównego podejrzanego Pod wpływem ulicznego grajka Ostatni telefon

Zeznania świadków Nowy trop Pierwsze poszlaki Dramat duetu muzycznego

Ćwiczenie 6. Proszę odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule podcastu.**Ćwiczenie 7. Proszę poszukać synonimów w tekście do poniższych słów:**

czas (fragment nr 1) – okres	najważniejszy (fragment nr 4) –
ślady, poszlaki (fragment nr 1) –	proces, postępowanie (fragment nr 4) –
biedny (fragment nr 2) –	być (fragment nr 5) –
bieda, dramat (fragment nr 2) –	zobaczyć (fragment nr 5) –
muzyk (fragment nr 2) –	wieczorem (fragment nr 5) –
utwór muzyczny (fragment nr 2) –	jeszcze raz (fragment nr 6) –
osoba (fragment nr 2) –	niepewność (fragment nr 6) –
mistrz, autorytet (fragment nr 2) –	samodzielnie (fragment nr 6) –
wspólnota, grupa (fragment nr 2) –	ostatni, wcześniejszy (fragment nr 6) –
impreza, zabawa (fragment nr 3) –	wizyta (fragment nr 6) –
funkcjonariusz (fragment nr 3) –	na pewno, bez wątpienia (fragment nr 6) –
aktywnie (fragment nr 3) –	w tajemnicy, za plecami (fragment nr 7) –
miejsce, ziemia (fragment nr 3) –	policja (fragment nr 7) –
ciepły, dobry (fragment nr 3) –	grupa przestępcza (fragment nr 7) –
prawda, informacja (fragment nr 4) –	handel ludźmi (fragment nr 7) –

Ćwiczenie 8. Proszę odszukać poniższe idiomy/związki frazeologiczne w tekście i je zaznaczyć. Następnie proszę wybrać ich właściwe znaczenie.

- zniknąć bez śladu / bez wieści: zniknąć nagle, niespodziewanie / wyjść ze spotkania
- ruszyć na ratunek: szybko komuś pomóc / naprawić coś
- wyjść na jaw: wyjście na zewnątrz / coś przestaje być tajemnicą
- poruszyć niebo i ziemię: zrobić bardzo wiele, aby coś osiągnąć / stać się osobą popularną
- mieć kogoś na oku: lubić kogoś / obserwować kogoś
- przymykać na coś oko: nie reagować na czyjeś złe działanie / mieć problemy ze wzrokiem
- popaść w konflikt: rozpocząć konflikt / uniknąć konfliktu
- wyruszyć w świat: zacząć podróżować / stać się osobą dorosłą
- mieć złe przeczucia: mieć złe samopoczucie / czuć, że stanie się coś złego
- zakopać topór wojenny: skończyć z kimś konflikt / zakopać coś pod ziemię
- nie mieć pojęcia: nie pamiętać słowa / nie wiedzieć

Ćwiczenie 9. Proszę napisać pytania, które oficer policji mógł zadać świadkom w czasie przesłuchania.

DIALOG I

Oficer: Kiedy i gdzie widziała pani Ylenię po raz ostatni?

Świadek: Ostatni raz widziałam Ylenię w hotelu 6 stycznia.

Oficer:

Świadek: Niestety, nie pamiętam dokładnie. Wyszła około południa.

Oficer:

Świadek: Próbował wymeldować siebie i tę dziewczynę z hotelu 14 stycznia. Użył wtedy jej paszportu.

Kim jest ten świadek? –

DIALOG II

Oficer:

Świadek: Dobrze pamiętam tę kobietę. Zatrzymała mój samochód i poprosiła o pomoc. Nie wiedziałem, o co jej chodzi.

Oficer:

Świadek: Nie przyglądałem się jej tak dokładnie. Wyglądała trochę tak, jakby była pod wpływem narkotyków.

Oficer:

Świadek: Prosiła mnie o jak najszybszy odjazd.

Oficer:

Świadek: Twierdziła, że ucieka od kogoś.

Oficer:

Świadek: Od człowieka, który chce ją zmusić do złych rzeczy.

Kim jest ten świadek? –

Ćwiczenie 10. Proszę napisać streszczenie podcastu kryminalnego na podstawie planu wydarzeń i fragmentów podcastu. Proszę wykorzystać słowa z ćwiczenia nr 7, 8 i 9 (80 słów).

IV. ĆWICZENIA DODATKOWE – PROJEKTOWE

Ćwiczenie 11. Proszę przygotować w grupach plakat pt. „Poszukiwana” dotyczący Ylenii Carrisi. Plakat powinien zawierać najważniejsze informacje dotyczące poszukiwanej: zdjęcie, imię i nazwisko, wiek, datę i miejsce zaginięcia, znaki szczególne, ubiór w dniu zaginięcia. Następnie proszę zaprezentować plakaty na forum grupy.³

Ćwiczenie 12. Proszę przygotować w grupach własny podcast kryminalny według następujących kroków:

1. Proszę wymyślić historię zdarzenia kryminalnego.
2. Proszę napisać scenariusz z podziałem na role.
3. Proszę nagrać podcast.

³ W tym ćwiczeniu uczący się mogą przygotować plakaty tradycyjną metodą lub za pomocą darmowego kreatora plakatów „Poszukiwany” w programie graficznym np. Canva. W tym ćwiczeniu uczący się mogą wykorzystywać materiały wizualne w postaci zdjęć osób związanych ze sprawą kryminalną, miejsca zaginięcia itd.

Wskazówki: Proszę pamiętać o zastosowaniu struktur czasu przeszłego i uwzględnieniu najważniejszych informacji, jak np. postać ofiary, sprawcy i głównego podejrzanego, czas i miejsce zdarzenia kryminalnego.

DIALOG III

Oficer:

Świadek: Spotkałem tę dziewczynę w parku nad brzegiem rzeki Missisipi.

Oficer:

Świadek: Siedziała na drewnianym moło ze zwisającymi nogami. Zwróciłem jej uwagę, że nie powinna przebywać w takim miejscu po zmroku.

Oficer:

Świadek: To było przed północą.

Oficer:

Świadek: Potem wskoczyła do wody. Nikt nie znalazł jej ciała.

Oficer:

Świadek: Wyglądała na smutną i przygnębioną.

Oficer:

Świadek: Oczywiście mogę powiedzieć więcej. Była to blondynka, ładna, w wieku od 18 do 24 lat.

Oficer:

Świadek: Tak, była charakterystycznie ubrana. Miała na sobie ciemną kurtkę i sukienkę w kwiaty.

Kim jest ten świadek? –

BIBLIOGRAFIA

- Dixon A., Jasińska A., 2022, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 1998, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10.
- Gębał P.E., 2009, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, Kraków.
- Guziuk-Świca i in., 2018, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, klasa XI*, Lublin.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Myszka M., *Gdzie jest córka Al Bano i Rominy Power*, https://www.youtube.com/watch?v=w1b_c6dl-Z4&list=PLA3lAlplwC6tCOoAQfrzNWTr3lrWCpl7D&index=11 [30.03.2024].
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011, I. Janowska, E. Lipińska i in. (red.), Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2008, *Per aspera ad astra*, Kraków.
- Seretny A., 2019, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków.

- Strzelecka A., 2013, *Zagadki kryminalne na lekcji języka polskiego jako obcego w funkcji tekstów rozwijających sprawność czytania ze zrozumieniem i kompetencję leksykalną*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), nr 20.
- Wilczyńska B., 2020, *Sekret rzeki*, e-book, PDF.

CRIMINAL PODCAST IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Keywords: crime podcast, listening skills, working with authentic text

Summary. The main purpose of this article is to discuss the potential of Polish crime podcasts as activating, innovative and effective teaching tools in Polish as a foreign language lessons. The study distinguishes individual stages of preparing a podcast for use in a lesson and presents suggestions for exercise techniques that can be performed during its various phases. The representative research material was a crime podcast entitled: Where is Al Bano and Romina Power's daughter? from the Kryminatorium channel available on YouTube. This particular type of text, arising from forensic discourse, was analyzed in accordance with the assumptions of the glottodidactic methodology. On its basis, concepts of sample tasks (mainly lexical) for the selected podcast were presented. The linguistic analysis of the material shows that crime podcasts can support the development of various linguistic skills and subsystems. However, they must be properly prepared methodically and enriched with exercises illustrating and developing selected lexical and grammatical issues.

Patrycja Kownacka



<https://orcid.org/0000-0003-0823-3629>



sledzpolski@gmail.com



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.06>



Szkoły językowa – „Śledź polski”

DIY¹. PRZEPIS NA LEKCJĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO Z ELEMENTAMI ARTETERAPII (NA PRZYKŁADZIE DZIENNIKA WDZIĘCZNOŚCI)

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, arteterapia, dziennik, metody aktywizujące

Streszczenie. Niniejszy artykuł poświęcony jest wykorzystaniu wybranych metod i technik arteterapeutycznych na lekcjach języka polskiego jako obcego. Składa się z części teoretycznej i praktycznej. Najpierw zaprezentowano funkcje arteterapii w edukacji. W części teoretyczno-praktycznej scharakteryzowano wybrane metody arteterapii, a także wskazano przykłady ich zastosowania w glottodydaktyce polonistycznej. Następnie zaprezentowano koncepcję warsztatów pilotażowych poświęconych zastosowaniu dziennika wdzięczności wykonanego techniką scrapbookingu na lekcji języka polskiego jako obcego. Zwieńczeniem artykułu jest ukazanie komentarzy zwrotnych uczestników projektu, którzy podkreślili wpływ pozytywnych emocji towarzyszących pracy twórczej na wzrost efektywności procesu dydaktycznego (nauki języka polskiego). Przedstawione propozycje dydaktyczne i badania wpisują się w nurt badań nad dobrostanem cudzoziemców uczących się polszczyzny.

1. WPROWADZENIE

Celem artykułu jest prezentacja potencjału metod i technik arteterapeutycznych na lekcji języka polskiego jako obcego. W badaniach posłużono się przykładem pilotażowych warsztatów językowych zatytułowanych *Dziennik wdzięczności* z cyklu *Sztuka. Leksyka. Gramatyka* poświęconych tworzeniu dziennika wdzięczności techniką scrapbookingu, przy jednoczesnym uczeniu się języka polskiego. W artykule zaprezentowano

¹DIY to skrót od angielskiego wyrażenia *Do It Yourself*, co po polsku oznacza: zrób to sam.

i przeanalizowano komentarze zwrotne uczestników zawierające refleksje na temat udziału w projekcie. W tekście przedstawiono także inne propozycje implikacji (glotto)dydaktycznych z elementami arteterapii.

2. ARTETERAPIA W EDUKACJI

Początkowo arteterapia była metodą stosowaną głównie w środowisku medycznym (m.in. przez psychologów klinicznych, psychiatrów czy psychoterapeutów) oraz artystycznym (np. przez twórców, nauczycieli sztuki czy animatorów kultury). Na przełomie XIX i XX wieku, wraz z rozwojem psychiatrii i narodzin psychologii, zaczęto przywiązywać większą wagę do ekspresji plastycznej w tych dziedzinach (Józefowski 2012, s. 9).

Z kolei w Polsce, u boku arteterapii medycznej, z powodzeniem wykorzystuje się też terapię poprzez sztukę w nurcie edukacyjnym. W przestrzeni dydaktycznej pełni ona zwykle dwie funkcje – socjalizacyjną, czyli polegającą głównie na kształtowaniu wartości, postaw oraz umiejętności społecznych, a także emancypacyjną związaną z rozwojem kreatywności (Florczykiewicz, Józefowski 2011, s. 39). W niniejszym tekście posługuję się definicją arteterapii w obszarze edukacji przyjętą za Eugeniuszem Józefowskim:

[...] arteterapię w obszarze edukacji można traktować jako interwencję ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju podmiotowego, poprzez pobudzanie wyobraźni, kreatywnego myślenia i działania, w działaniach lokujących się w przestrzeni sztuki. Jej ostatecznym celem jest optymalny rozwój osobowości [...] (Józefowski 2012, s. 12).

Chociaż funkcjonują różne klasyfikacje metod i technik arteterapii (por. Józefowski 2012, s. 10; Korbut 2016), w niniejszym artykule zaprezentowano przykłady zastosowania sześciu wybranych metod arteterapeutycznych w glottodydaktyce, tj. plastykoterapii, biblioterapii, muzykoterapii, teatroterapii, filmoterapii i choreoterapii, mając jednocześnie świadomość istnienia szerszego zakresu terapii poprzez sztukę. Na potrzeby artykułu należało jednak dokonać pewnej selekcji.

3. POTENCJAŁ ARTETERAPII W GLOTTODYDAKTYCE

W dobie konfliktów zbrojnych, migracji, kryzysu psychicznego czy zmian klimatycznych – warto zwrócić uwagę na to, by podczas lekcji języka polskiego jako obcego pojawiały się elementy arteterapeutyczne

wprowadzane w kontekście tematyki bliskiej migrantom. Przykładami takich zagadnień mogą być m.in.: stres, tęsknota, szok kulturowy, bariera językowa, emocje, migracja, przemoc czy tożsamość kulturowa. Sztuka bowiem tworzy przestrzeń komunikacyjną i do monologu wewnętrznego, i do dyskusji z innymi, a także umożliwia wyrażanie trudnych treści (np. poprzez uproszczone symbole wizualne), inicjuje *katharsis* i sprzyja rozwojowi kreatywności (Józefowski 2012, s. 13).

Warto nadmienić, że arteterapia sprawdzi się zarówno wśród osób utalentowanych plastycznie, jak i tych, które niechętnie wykonują prace artystyczne. Wynika to z tego, że można ją rozumieć jako „tworzenie dzieła, czyli ekspresję oraz odbieranie go, czyli percepcję” (Korbut 2016, s. 270). Taka definicja pozostawia furtkę do wykorzystywania tej techniki w dwojaki sposób – interpretacji prac stworzonych przez uczniów podczas zajęć lub dyskusji na temat gotowych materiałów wizualnych. Te działania wpisują się również w ideę przekładu intersemiotycznego polegającego albo na przekładzie znaków plastycznych, filmowych, teatralnych czy radiowych na tekst literacki, albo przekładzie tekstu literackiego na znaki innego systemu (Karkut 1999, s. 22–23).

Na lekcjach języka polskiego jako obcego można stosować różne metody arteterapeutyczne, dowolnie je łącząc. W glottodydaktyce polonistycznej zastosowanie ma m.in. **plastykoterapia** polegająca na wykorzystaniu sztuk plastycznych, np. rysunku, malarstwa lub rzeźby (Korbut 2016, s. 272). Przykładowo w kontekście tematu migracji uczestnicy kursu mogą stworzyć kolaż z dostępnych materiałów przypominający oś czasu lub mapę myśli, na których uwzględnią różne aspekty migracji, np. integrację, naukę języka, nową pracę/szkolę/universytet, poszukiwanie mieszkania czy szok kulturowy. Po wykonaniu pracy cudzoziemcy powinni zbudować wokół niej krótką wypowiedź ustną. Taka aktywność sprzyja doskonaleniu swobodnego wypowiedzania się w języku polskim w formie pisemnej i ustnej. Zachęca również uczestników do autorefleksji i wymiany doświadczeń.

Materiały wizualne warto też wykorzystywać do interpretacji cudzych opinii, przekonań i doświadczeń. Jeśli zajęcia dotyczą szoku kulturowego, można mianować jednego ucznia narratorem i poprosić go o wybór dowolnej karty z obrazem (np. z zestawu *Dixit MNK*), a następnie wymyślenie pasującego do niej hasła będącego przykładem tego zjawiska. Pozostałe osoby muszą odnaleźć podobny obrazek w swojej talii związany z wypowiedzianym przez narratora zdaniem. Na zakończenie wszyscy kładą zakryte karty na stół, a po ich wymieszaniu i odkryciu próbują odgadnąć, która z nich należała do osoby odpowiedzialnej za stworzenie hasła. Może to być pretekst do dyskusji na temat sposobów przeżywania szoku kulturowego przez migrantów.

Inną propozycją techniki arteterapeutycznej z potencjałem glotto-dydaktycznym jest **biblioterapia** polegająca na wykorzystaniu książki jako narzędzia terapeutycznego (Korbut 2016, s. 274). Jej zastosowanie służy nie tylko ćwiczeniu rozumienia tekstu pisanego, co już samo w sobie jest wartością w kontekście uczenia się języków obcych, ale przede wszystkim wpływa to m.in. na wzrost samoświadomości, empatii i szacunku wobec siebie, a także sprzyja określeniu tożsamości etnicznej i kulturowej (Korbut 2016, s. 274), co w przypadku uczących się polszczyzny cudzoziemców odgrywa dużą rolę. Jako narzędzie terapeutyczne w grupach dzieci i młodzieży sprawdzają się bajki terapeutyczne, w tym międzykulturowe, np. *Przygody Innego* (Młynarczuk-Sokołowska i in. 2015). Z kolei wśród dorosłych zaleca się czytanie i interpretację tekstów mniej lub bardziej literackich, np. *Polak z Ukrainy* Dimy Garbowskiego (2019) lub metaforycznych *picture booków*, np. *Migranci* Issy Watanabe (2022) czy *Co robią uczucia?* Tiny Oziewicz (2020). Lektura tych utworów może posłużyć jako bodziec do wywołania dyskusji na temat różnych oblicz migracji oraz emocji, które towarzyszą migrantom podczas życia na obczyźnie. Nie zawsze lektor musi decydować się na wybór książki wysokich lotów. O wiele ważniejsze jest przekazywane przez autorów doświadczenie, możliwość utożsamienia się cudzoziemców z opisanymi przeżyciami i w końcu nieskomplikowany język. Stąd też utwory napisane przez migrantów², którym udało się zaadaptować w Polsce, pomimo licznych przeszkód, mogą idealnie sprawdzić się w biblioterapii, ponieważ będą skłaniać uczniów do autorefleksji, polemiki z tekstem, a także wzmocnienia wiary w siebie.

Poza tym uczący się polszczyzny cudzoziemcy mogą przelać na papier własne historie. Lektor powinien zaproponować kilka tematów, np. *Bilet w jedną stronę, Ale wpadka! Najbardziej stresujący dzień w moim życiu, Będę mu wdzięczny do końca życia*. Następnie uczniowie spisują swoje przeżycia lub snują fikcyjną opowieść, niekiedy na podstawie własnych doświadczeń. Podczas wykonywania tego zadania warto również dostarczyć uczniom jakichś bodźców wizualnych w postaci ilustracji na kościach opowieści (*story cubes*), kart z serii *Bajki samograjki* czy kartki wyrwanej ze starej książki lub czasopisma, która posłuży do stworzenia tekstu z recyklingu techniką *black out poetry* (poezja negatywna).

Nie mniej interesującą metodą arteterapii jest **muzykoterapia**, czyli terapia za pośrednictwem muzyki. Na lekcjach języka polskiego

² Justyna Zych (2021, s. 78) twierdzi, że wypowiedzi cudzoziemców o Polsce i Polakach są również świetną propozycją na lekcje języka polskiego jako obcego w kontekście rozwijania kompetencji międzykulturowej.

nauczyciele często korzystają z różnych piosenek jako narzędzia do doskonalenia rozumienia ze słuchu. Z kolei w tym przypadku można byłoby posłużyć się wybranymi utworami muzycznymi, niekoniecznie zawierającymi tekst, do snucia opowieści na temat emocji, które towarzyszą migrantom podczas ich życia z dala od ojczyzny. Ćwiczenie mogłoby zostać wzbogacone o wybór karty z symbolem wizualnym pochodzącym z gry o tytule *Gra na emocjach*. Innym rozwiązaniem jest zaprezentowanie przez lektora kilku piosenek, w których wykonawcy przekazują konkretną emocję (np. tęsknotę – Quebonafide i Daria Zawiałow, *Bubbletea*; miłość – Krzysztof Zalewski, *Miłość, miłość*). Zadaniem uczestników warsztatów byłoby rozpoznanie dominującej emocji, a następnie stworzenie dialogu z podmiotem lub bohaterem lirycznym ujawniającym się w tych utworach muzycznych. Innym sposobem wykorzystania muzykoterapii jest wysłuchanie przez uczniów kilku piosenek, a następnie zbudowanie wokół nich krótkich wypowiedzi na temat ludzi oraz rzeczy, za którymi tęsknią i które kojarzą się im z zaprezentowanymi brzmieniami. Oprócz nauki lub utrwalenia leksyki dotyczącej emocji, można tu przypomnieć konstrukcję składniową: „tęsknić za czymś” i powtórzyć przy tym końcówki typowe dla narzędnika

Kolejna metoda arteterapeutyczna, możliwa do zastosowania w glottodydaktyce, to **teatroterapia**, czyli działania terapeutyczne poprzez teatr. Przykładem aktywności mieszczącej się w zakresie glottodydaktyki polonistycznej jest stworzenie scenariusza do spektaklu. Za modelowe działanie, chociaż pozbawione kontekstu glottodydaktycznego, można byłoby uznać projekt teatralny pt. *IMPORT/EXPORT* [online] zrealizowany przez białostoczan – uchodźców z Czeczenii i lokalne mieszkanki – Polki. Scenariusz bazował na wypowiedziach Czeczenów i został stworzony przy pomocy polskich wolontariuszek zaangażowanych w przeprowadzenie wywiadów z migrantami. Z kolei czeczeńscy bohaterowie mieli za zadanie opowiedzieć na scenie swoją historię. To przedsięwzięcie z pogranicza teatru, reportażu i performance’u może stanowić inspirację do przygotowania podobnego projektu w ramach lekcji języka polskiego jako obcego. Uczniowie napisaliby monologi zawierające ich doświadczenia związane z migracją, przypadki przeżycia szoku kulturowego czy pierwsze uczucie tęsknoty za ojczyzną, a następnie przeniesliby to na „scenę”, np. wystąpiliby przed innymi kursantami, swoimi rodzinami czy przyjaciółmi. W scenariuszu niekoniecznie musiałyby znaleźć się jedynie wydarzenia autentyczne. Warto pozwolić studentom na uruchomienie wyobraźni i stworzenie czegoś, co umożliwi im uwolnienie własnych emocji, wyzwolenie kreatywności oraz zbudowanie własnej kreacji artystycznej, a osiągnięcie tego jest

również możliwe poprzez krótkie, spontaniczne inscenizacje. Dzięki takim aktywnościom uczestnicy zajęć będą doskonalili sprawność pisaną, rozwijali wyobraźnię, jednocześnie ucząc się artystycznej formy ekspresji. Poza tym tego typu zadania pełnią także funkcję terapeutyczną, tj. stwarzają przestrzeń do refleksji, a niekiedy i dystansowania się. Co więcej, cudzoziemcy ćwiczą w ten sposób wystąpienia publiczne w języku polskim.

Potencjał glottodydaktyczny można również dostrzec w metodzie **filmoterapii**, w której narzędziem terapeutycznym jest film. Wartość stanowi odwoływanie się do „mechanizmów przeżyć widza”, m.in. rozumienia, przeżywania, identyfikowania się, wchodzenia w rolę, dystansowania się, *katharsis*, zdobywania refleksji nad sobą (Korbut 2016, s. 275; Polikowska, Łoza, Pałuba 2014, s. 169–170). Na lekcjach języka polskiego jako obcego już na najniższych poziomach warto wykorzystywać filmy dotyczące problemów i sytuacji obecnych w życiu cudzoziemców. Dobrym kontekstem do dyskusji mogą okazać się krótkometrażowe filmy animowane, np. *Mr Indifferent* (film 1) – film odzwierciedlający bierność przypadkowego człowieka wobec cierpienia lub krzywdy potrzebujących, a następnie jego przemianę pod wpływem fortunnego zbiegu okoliczności, a w konsekwencji ilustrujący ideę pomagania oraz wolontariatu. Jako podstawę do debaty i interpretacji warto także rozważyć reklamy, np. *English for Beginners. Czego szukasz w święta?* (film 2) – spotu reklamowego przedstawiającego proces nauki języka obcego z perspektywy seniora. W takich materiałach wizualnych uczniowie mogą się przeglądać jak w lustrze i dokonywać autorefleksji. Ciekawym pomysłem wydaje się również umożliwienie cudzoziemcom stworzenia własnych filmów, np. przy zastosowaniu techniki tworzenia filmów poklatkowych.

Na lekcjach języka polskiego warto również wykorzystywać metodę **choreoterapii** polegającą na terapii tańcem (Korbut 2016, s. 273). Jednym z ciekawszych przykładów jej zastosowania jest napisanie przez cudzoziemców krótkiego tekstu dotyczącego własnej tożsamości kulturowej przy uwzględnieniu różnych symboli, a następnie zilustrowanie go za pomocą improwizacji lub choreografii tanecznej. Warto też odwrócić sytuację i zachęcić obcokrajowców do wykorzystania ruchu do opowiedzenia historii. W tym samym czasie widzowie mogą notować skojarzenia oraz luźne interpretacje, a następnie podzielić się nimi na forum. Innym sposobem zastosowania choreoterapii jest przygotowanie przez cudzoziemców układu tanecznego do istniejącego już tekstu literackiego związanego z jakimś aspektem migracji.

Ciekawym rozwiązaniem może okazać się mieszanie kilku technik arteterapeutycznych i tworzenie scenariuszy zajęć na pograniczu różnych form sztuki, o czym już w pewnym stopniu wspomniano przy opisie wcześniejszych implikacji dydaktycznych. Przykładem takiego działania jest połączenie biblioterapii i plastykoterapii w celu stworzenia obrazu uosobionej emocji, która towarzyszyła cudzoziemcom na konkretnych etapach życia na emigracji. Lektor powinien przygotować wcześniej kilka przykładowych sytuacji, np. pakowanie walizek, podróż, rozpoczęcie nauki języka polskiego, poznanie sąsiadów etc. Z kolei uczestnicy warsztatów zastanawiają się nad emocją, która im wtedy towarzyszyła. Następnie tworzą krótki opis jej wyglądu. Na poziomie językowym uczniowie powinni zastosować uosobienie. Kolejnym etapem jest wklejenie tekstu do programu generującego ilustracje przy pomocy sztucznej inteligencji, np. Copilot. Takie rozwiązanie może okazać się przydatne dla cudzoziemców, którzy niekoniecznie lubią tworzyć prace manualne. Zamiast sztucznej inteligencji ciekawym pomysłem będzie posłużenie się kartami z gry *Imago* (symboli wizualnych zamieszczonych na przezroczystym tle) do zaprojektowania wizerunku emocji na podstawie tekstu przygotowanego przez pozostałych uczestników kursu.

4. DIY. PRZEPIS NA LEKCJĘ Z ELEMENTAMI ARTETERAPII DZIENNIK WDZIĘCZNOŚCI

Dnia 2 lutego 2024 roku w Szkole Językowej Leksyk-on w Białymstoku przeprowadzono pilotaż projektu *Sztuka. Gramatyka. Leksyka*, który miał na celu dostarczenie uczącym się polszczyzny alternatywnych sposobów praktyki językowej. Celem pobocznym było sprawdzenie, czy elementy arteterapii mogą być funkcjonalne na lekcji języka polskiego jako obcego. Zajęcia trwały 2 godziny zegarowe. W warsztatach uczestniczyło 12 osób pochodzących z Białorusi, Ukrainy i Rosji. Dla niektórych z nich migracja była przymusem, dla innych sposobem na poprawę warunków życia. Jako metodę arteterapeutyczną wybrano plastykoterapię, a dokładniej technikę *scrapbookingu*. Tematem warsztatów była wdzięczność i to, w jaki sposób można ją wyrażać. Założeniem projektu *Sztuka. Leksyka. Gramatyka* było połączenie praktyki językowej (mówienia, pisania, zastosowania leksyki i zasad gramatycznych) z technikami arteterapii (plastykoterapią i biblioterapią).

4.1. PRZEBIEG WARSZTATÓW PILOTAŻOWYCH

Pierwszym etapem zajęć była rozgrzewka językowa. Uczestnicy stworzyli wizytówki ze swoimi imionami w taki sposób, aby niektóre litery zawierały w nich symbol związany z tym, za co są w życiu wdzięczni. Po wykonaniu tego zadania cudzoziemcy po kolei przedstawiali się i krótko opowiadali, za co są wdzięczni. Następnie uczestnicy losowali pytania i odpowiadali na nie, zachęcając innych do dyskusji. Przykładowe pytania: *Czy jesteś w stanie wymienić konkretne sytuacje, w których odczuwałeś/aś wdzięczność? W jaki sposób okazujesz wdzięczność? Czy wdzięczność jest ważnym elementem życia codziennego? Czy wdzięczność może mieć wpływ na sukcesy w życiu prywatnym i zawodowym? Czy wdzięczność wpływa na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne?* Po rozgrzewce językowej uczestnikom warsztatów zostały przypomniane zasady gramatyczne dotyczące zastosowania form rzeczowników w bierniku. Było to motywowane tym, że podczas następnej części spotkania musieli opisać w swoim dzienniku, za co są wdzięczni, stosując przy tym odpowiedzi na pytania: „Za kogo? Za co?”. Uczniowie zapoznali się również z przykładami zdań i leksyką związaną z różnymi źródłami szczęścia w życiu człowieka. Po części gramatycznej cudzoziemcy wzięli udział w quizie na platformie Kahoot. Test sprawdzał stopień przyswojenia wprowadzonej leksyki oraz zasad dotyczących zastosowania biernika, a jednocześnie oswajał z konstrukcją „być wdzięcznym za...”.

Zwieńczeniem warsztatów było wdrożenie zdobytej wiedzy podczas tworzenia *Dziennika wdzięczności*. Pierwszy etap polegał na stworzeniu zeszytu i wybraniu ilustracji, które miały tworzyć jego wnętrze. W tym momencie uczestnicy dokonywali autorefleksji. Następnie cudzoziemcy mieli za zadanie zanotować w dziennikach³, za co są wdzięczni. Niektórzy z nich zdecydowali się je zaprezentować na forum i podzielić się tym, co w nich zapisali. Celem nie było tu jednak poprawianie błędów, a kształtowanie nawyku pisania w języku polskim o swoich uczuciach, wraz z uwzględnieniem zarówno aspektu edukacyjnego, jak i terapeutycznego.

³ Grażyna Zarzycka (2023) wykorzystywała technikę pisania dziennika czasów wojny w ramach zajęć prowadzonych ze studentami z Ukrainy. W konsekwencji posłużyły one do stworzenia studium diarystycznego. Badaczka podkreśliła, że celem badań nie było poprawianie błędów, lecz samo dokumentowanie doświadczeń i otaczającej rzeczywistości. Analiza mankamentów językowych była dokonywana jedynie na życzenie studentów.

4.2. KOMENTARZE ZWROTNE UCZESTNIKÓW NA TEMAT DOŚWIADCZENIA UDZIAŁU W WARSZTATACH

Po warsztatach pięcioro uczestników zgodziło się pozostawić komentarze zwrotne, które posłużyły do sformułowania wniosków na temat wpływu lekcji języka polskiego z elementami arteterapeutycznymi na uczących się polszczyzny cudzoziemców. W tekstach został zachowany zapis oryginalny.

Uczestnicy zajęć przede wszystkim zwrócili uwagę na aspekt emocjonalny tego projektu. Podkreślano pozytywne emocje, które towarzyszyły im podczas procesu twórczego, dodatkowo wzbogaconego o wymiar edukacyjny. Uwydatniono również wpływ tych pozytywnych doświadczeń na efektywność uczenia się.

Bardzo spodobał mi się pomysł nauki języka obcego w procesie twórczej działalności – tworzenia dziennika wdzięczności. Takie kreatywne połączenie pozwoliło na efektywne przyswojenie materiału poprzez pozytywne emocje. [Helena]

Sądzę, że warsztaty „Dziennik wdzięczności” to super pomysł, żeby się uczyć języka polskiego niezwykle i jednocześnie bardzo ciekawie. Bo na takich zajęciach, takich tematach każdy człowiek będzie wyciągać ze swojej pamięci różne ważne emocjonalne rzeczy. A taki związek z nauką wzmacnia połączenia neuronowe i lepiej się układa w głowie nowa informacja. [Natalia]

Dodatkowo, chciałabym wyrazić wdzięczność za interesujące lekcje języka polskiego, które były częścią warsztatów. Nauka języka w tak przyjaznej i wspierającej atmosferze była prawdziwą przyjemnością i bez wątpienia przyczyni się do lepszego zrozumienia i doceniania polskiej kultury. [Nastya]

Oprócz pierwiastków twórczych i dydaktycznych w komentarzach zwrotnych uczestnicy zaakcentowali również wpływ warsztatów, a konkretniej metod i technik arteterapeutycznych, na ich dobrostan i rzeczywiste docenianie tego, co mają.

Arteterapia z kolei poprawiła mój nastrój, a praktyka wdzięczności dała mi poczucie pewności i spokoju. Zajęcia były bardzo korzystne dla mnie nie tylko ze strony nauki języka, ale również dla samorozwoju. Dziękuję! [Helena]

To była niezwykła okazja do nauczania się, jak codziennie doceniać to, co mamy, i wyrażać wdzięczność w naszym życiu. [Nastya]

Na warsztatach „Dziennik wdzięczności” mogłam tworzyć swój dzienniczek, wsłuchując się w swoje emocje i uczucia. To wzbudzało radość i satysfakcję, ponieważ na tą twórczość była przestrzeń, czas. [Alina]

Dla mnie to był po prostu relaks. Zrobiłem coś innego niż zwykle. To pozwoliło mi oderwać się od rutyny. Nie myślałem o czasie, bo szybko zleciał. Miałem jakieś refleksje o swoim życiu. Fajnie jest pomyśleć o tym, za co jesteśmy wdzięczni. [Siarhei]

Uczestnicy wyrazili również wdzięczność za zorganizowanie takiego spotkania.

Chciałabym serdecznie podziękować za zorganizowanie i przeprowadzenie inspirującego warsztatu na temat tworzenia (*Dziennika wdzięczności*). [...] dziękuję za ten cenny czas spędzony razem i życzę dalszych sukcesów w prowadzeniu tak wartościowych inicjatyw. [Nastya]

Byłam zaszczepiona sposobem prowadzenia warsztatu przez Panią Patrycję, jej kreatywnym podejściem do organizacji i tego spotkania. [Alina]

Smaczkiem warsztatu były konkursy gramatyczne, które wzbogacały i upiększały moje słownictwo. [Alina]

Doceniono również wartość dydaktyczną warsztatów. Jednym z atutów okazał się sam sposób weryfikacji wiedzy – quiz, podczas którego sprawdzono poziom utrwalenia zasad gramatycznych w połączeniu z warstwą leksykalną.

5. PODSUMOWANIE

Podsumowując, refleksje reprezentatywnej grupy uczestników świadczą o tym, że nauka języka obcego w połączeniu z pozytywnymi emocjami (wywołanymi zanurzeniem w procesie twórczym) jest efektywna. Dla jednych aspekt edukacyjny wydawał się nadrzędny, u innych zaś zszedł na drugi plan, stanowiąc skutek uboczny uczestniczenia w zajęciach arteterapeutycznych. Taki efekt jest jednocześnie potwierdzeniem tego, że fuzja zagadnień psychologicznych i metod arteterapeutycznych może wpłynąć na dobrostan, autorefleksję i samorozwój cudzoziemców, a tym samym ich wzrost kompetencji językowej. Wszystko to dzięki przyjaznej i wspierającej atmosferze, a także przyzwoleniu na dziecięcą kreatywność.

Przywołane w artykule metody i techniki arteterapeutyczne mogą stanowić inspirację do stworzenia własnych warsztatów językowo-artystycznych, a także stać się pretekstem do szerszych badań w gлотodydaktyce polonistycznej – zarówno nad wpływem elementów arteterapii na wzrost kompetencji językowej, jak i dobrostan osób uczących się polszczyzny.

BIBLIOGRAFIA

- Film 1: Feiz A., Mr Indifferent, <https://www.youtube.com/watch?v=qLGNj-xrgvY> [8.05.2024].
- Film 2: *English for Beginners. Czego szukasz w święta?*, <https://www.youtube.com/watch?v=tU5Rnd-HM6A> [8.05.2024].
- Florczykiewicz J., Józefowski E., 2011, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Siedlce.
- IMPORT/EXPORT w BTL, <https://www.btl.bialystok.pl/aktualnosci/import-export-w-btl/> [10.05.2024].
- Garbowski D., 2019, *Polak z Ukrainy*, Warszawa.
- Józefowski E., 2012, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań.
- Karkut D., 1999, *Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie”, z. 33.
- Korbut A., 2016, *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, vol. 11, nr 3.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., 2015, *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok.
- Oziewicz T., 2020, *Co robią uczucia?*, Warszawa.
- Polikowska M., Łoza B., Pałuba M., 2014, *Film i fotografia, Arteterapia*, cz. 2, Warszawa.
- Watanabe I., 2022, *Migranci*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2023, *Dzienniki czasu wojny studentów z Ukrainy. Próba memoryzacji świata i siebie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 30.
- Zych J., 2021, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28.

DIY. THE RECIPE FOR POLISH LANGUAGE LESSON FOR FOREIGNERS WITH ELEMENTS OF ART THERAPY (BY THE EXAMPLE OF GRATITUDE JOURNAL)

Keywords: Polish glottodidactics, art therapy, journal, activating methods

Abstract. This article is dedicated to the use of selected art therapy methods and techniques in Polish as a foreign language lessons. It consists of theoretical and practical parts. The first part presents the functions of art therapy in education. The selected art therapy methods are characterized and examples of their application in Polish language didactics are provided. Next, the concept of pilot workshops dedicated to the use of a gratitude journal created using the scrapbooking technique in Polish as a foreign language lessons is presented. The article concludes by presenting feedback from the project participants, who highlighted the impact of positive emotions associated with creative work on enhancing the effectiveness of the educational process (learning the Polish language). The presented didactic proposals and research fit in the trend of studies on the well-being of foreigners learning Polish.

Katarzyna Żák-Caplot



<https://orcid.org/0000-0002-4114-8082>



katarzyna.zak@muzeumwarszawy.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.07>



Uniwersytet Warszawski, Muzeum Warszawy

MUZEUM NA ZAJĘCIACH I ZAJĘCIA W MUZEUM, CZYLI JAK WYKORZYSTAĆ EDUKACJĘ MUZEALNĄ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, edukacja językowa, edukacja muzealna, nauczanie przedmiotowo-językowe, materiały dydaktyczne

Streszczenie. Celem artykułu jest wskazanie możliwych sposobów wykorzystania elementów współczesnej edukacji muzealnej w czasie zajęć języka polskiego jako obcego w klasie oraz poza nią (w tym przypadku w przestrzeni instytucji kultury) oraz zwrócenie uwagi na potrzeby osób uczących się i dobre praktyki w konstruowaniu scenariuszy zajęć językowych w muzeum. W tekście przedstawiono także przykłady wdrożenia programów językowych w polskich i zagranicznych muzeach, skupiając się na ich silnych i słabych punktach. Wybrane tematy zostały omówione z perspektywy edukatorów językowych i muzealnych. Zagadnienia i badania zawarte w niniejszym artykule zostały opracowane w ramach projektu doktoratu wdrożeniowego Nauczanie języka polskiego jako obcego w przestrzeni muzealnej realizowanego w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

1. WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł stanowi jeden z efektów warsztatu *Muzeum na zajęciach i zajęcia w muzeum. Propozycje wykorzystania elementów edukacji muzealnej w nauczaniu jppo* przeprowadzonego w ramach konferencji *Aktywizacja – Innowacja – Akulturacja. (Glotto)dydaktyka a kryzys*

migracyjny, 12–13.04.2024 w Łodzi. Pomysł na warsztat i artykuł powstał w wyniku analizy materiałów edukacyjnych stosowanych do nauczania języka angielskiego i polskiego w muzeach, a także pod wpływem doświadczeń zebranych przez autorkę w czasie realizacji projektów w Muzeum Warszawy (dalej MW) w latach 2017–2024, udziału w konferencjach glottodydaktycznych oraz wizyty studyjnej na zajęciach językowych zorganizowanych w Muzeum Narodowym w Warszawie (dalej MNW)¹.

Celem artykułu jest omówienie wyzwań związanych z konstruowaniem materiałów dydaktycznych wykorzystywanych podczas prowadzenia zajęć językowych odbywających się w przestrzeni muzealnej oraz dostarczenie porad metodycznych. Tekst został oparty na doświadczeniach MW jako instytucji, która od ośmiu lat integruje edukację muzealną i językową w ramach swojej oferty skierowanej do szerszej publiczności, wynikach pilotażowych badań ilościowych i jakościowych zrealizowanych przez autorkę w latach 2023 i 2024, a także analizie scenariuszy zajęć realizowanych w Ian Potter Museum of Art w Melbourne (dalej IPMA), Peggy Guggenheim Collection w Wenecji (PGC) oraz MNW².

2. SKĄD NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W POLSKICH MUZEACH?

Do roku 2017, kiedy MW i Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW (dalej Polonicum) rozpoczęły działania łączące edukację językową i muzealną, tematyka nauczania języków obcych poprzez ekspozycje i artefakty nie była podejmowana w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Pierwsze działania ww. instytucji opierały się na idei oprowadzania po wystawie wzbogaconego o ćwiczenia językowe i międzykulturowe. W ten sposób uczący się, którzy od sierpnia 2017 roku przyjeżdżają do Warszawy na Letni Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej, mogą wcielać się w rolę zwiedzających i eksplorować muzeum zarówno pod kątem kulturowym, jak i językowym.

Od tego czasu powstały trzy projekty językowe realizowane w MW (*Warszawa dla średnio zaawansowanych 2017 dla osób dorosłych*, *Warszawa dla początkujących 2020 dla dzieci i młodzieży*, *Warszawa dla zaawansowanych 2021 dla lektorów i edukatorów muzealnych*) podsumowane

¹ Wizyta odbyła się 10.05.2024 na warsztacie pt. *Portrety. Język polski przez sztukę* (MNW1).

² Pierwszy znajduje się w wolnym dostępie online. Natomiast dwa pozostałe zostały udostępnione przez ich autorów.

trzema publikacjami wspomagającymi nauczanie jpjo³. W październiku 2021 roku MW we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim (dalej UW) rozpoczęło implementację nauczania języka polskiego jako obcego w swoich przestrzeniach w ramach doktoratu wdrożeniowego pod patronatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W latach 2022–2023 zrealizowano dwie językowe interwencje artystyczne, będące jednocześnie eksperymentami edukacyjnymi (*Moje muzeum, moja opowieść 2022, Wsłuchaj się w muzeum 2022/23*)⁴.

Reakcja środowiska akademickiego była pozytywna. Od roku 2019, kiedy MW otrzymało pierwszą nagrodę European Language Label, rozwinęła się współpraca z kolejnymi stołecznymi szkołami wyższymi, jak Uczelnia Łazarskiego, Collegium Civitas, Warszawski Uniwersytet Medyczny, które urozmaicały swoje kursy językowe wizytami edukacyjnymi w MW. Polskie muzea dość długo nie wykazywały jednak szerszego zainteresowania dla tego typu edukacyjnej działalności. Dopiero wybuch wojny w Ukrainie w roku 2022 otworzył instytucje kultury na nową grupę użytkowników. Dobrym przykładem jest MNW, które do połowy 2024 roku zrealizowało cztery edycje cyklu osiemnastu tematycznych zajęć z jpjo na wystawie głównej, pt. *Język polski przez sztukę* (MN 2022) oraz Muzeum Sztuki Nowoczesnej, które organizuje oprowadzania tematyczne w uproszczonym języku polskim.

Ten zwrot potwierdza pilotażowe badanie zrealizowane przez autorkę artykułu w pierwszym kwartale 2023 wśród 19 członków Stowarzyszenia Forum Edukatorów Muzealnych oraz Sekcji Bibliotek Muzeów, Galerii i Instytucji Kultury przy Stowarzyszeniu Bibliotekarzy Polskich. Uczestnicy, wśród których 58% stanowili edukatorzy, 21% kierownicy muzealnych działów edukacji, a pozostałych 21% było bibliotekarzami lub pracownikami działu promocji/kontakt z publicznością, odpowiedzieli m.in. na pytanie: *Czy zetknęli się Państwo już kiedyś z językową edukacją muzealną?*⁵ W odpowiedzi 42% wskazało, że nigdy, 16%, że na szkoleniu lub warsztacie, 37% – w czasie wizyty studyjnej lub giełdy projektów, czytając artykuł naukowy, 16% zetknęło się z nauką języka w muzeum w praktyce: jako część własnego programu dla osób z doświadczeniem uchodźczym, zajęciami organizowanymi jako odrębny od ekspozycji kurs dodatkowy (język japoński) oraz jako sposób popularyzacji regiolektu (Śląsk). Oznacza to, że nawet przy niewielkiej próbie więcej niż połowa pracowników muzeów zetknęła się kiedyś z zagadnieniem

³ Żák-Caplot K., *Legends Starego Miasta w Warszawie*, Warszawa 2019; Żák-Caplot K., *Warszawa dla początkujących*, Warszawa 2021; Żák-Caplot K., *Kompetencjownik, czyli język w działaniu*, Warszawa 2023.

⁴ Więcej na temat projektów oraz interwencji *Warszawa dla obcokrajowców* (MW1).

⁵ Pytanie wielokrotnego wyboru.

nauczania języków obcych w instytucji kultury na poziomie praktycznym lub teoretycznym. Oczywiście, sytuacja nadal nie jest optymistyczna. W podsumowującym ankietę komentarzu do omawianych zagadnień, uczestniczący w badaniu zamieszczali zarówno pozytywne opinie:

[...] edukacja językowa w muzeach pojawiła się już jakiś czas temu w krajach zachodnich, głównie skandynawskich wraz z napływem uchodźców i zmianą struktury społecznej. Muzea okazały się dobrym miejscem na prowadzenie takich działań z uwagi na swoje możliwości przestrzenne i kadrowe. To dobry pomysł na działania włączające.

jak i bardzo negatywne:

[...] nielogiczna bzdura, rozumiem, że trzeba znaleźć jakiś temat na doktorat, ale naprawdę NIC kompletnie nie ma, co by było w zakresie faktycznego funkcjonowania muzeum? To już jest takie wymyślanie na siłę, że szkoda na to czasu i pieniędzy. Pomysł oceniam stanowczo negatywnie.

Najbardziej cieszy, że od początku 2024 roku odnotować można zainteresowanie wykorzystaniem wystawy muzealnej do nauczania języka polskiego jako obcego również wśród badaczy-glottodydaktyków. Dobrym przykładem jest zorganizowana 1 i 2 marca 2024 roku przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu konferencja *Nowe perspektywy w nauczaniu jpjo VI*, w czasie której można było wysłuchać trzech referatów (w tym jednego w sesji plenarnej) odnoszących się do ww. tematyki. W wystąpieniu *Wystawa muzealna jako tekst kultury na lekcji języka polskiego jako obcego* Aleksandra Achtelek zaproponowała sposób realizacji zajęć w jednym z katowickich muzeów, skupiając się przede wszystkim na rozwoju leksyki i kompetencji komunikacyjnej uczących się, a Dominika Mafutala-Makuch w wystąpieniu *Questing muzealny jako forma pracy z obcokrajowcami* przybliżyła słuchaczom sposoby realizacji gry muzealnej na wystawie. Oba te wystąpienia miały kilka wspólnych elementów, na które warto zwrócić uwagę. Przede wszystkim prelegentki patrzyły na zagadnienie z perspektywy osoby będącej „poza muzeum”. Skoncentrowały się na jego przestrzeni ekspozycyjnej i fizycznej stronie znajdujących się na niej obiektów (np. ich opis) oraz informacjach dotyczących historii i kultury polskiej (np. fakty, nazwiska) dostępnych na wystawach.

Trzecim wystąpieniem był referat autorki tego artykułu, dotyczący publikacji wykorzystującej zbiory i ekspozycje MW do nauczania jpjo, pt. *KOMPETENCJOWNIK, czyli język w działaniu. Materiały, teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako obcego z elementami historii i kultury Warszawy oraz edukacji obywatelskiej. Prezentacja publikacji*⁶.

⁶ W chwili pisania niniejszego artykułu autorka nie miała dostępu do danych bibliograficznych ww. wystąpień, gdyż publikacja pokonferencyjna jeszcze się nie ukazała.

3. GLOTTODYDAKTYCZNY POTENCJAŁ MUZEUM

Trudno prowadzić działania edukacyjne w muzeach w oderwaniu od wystawy. Należy więc zgodzić się z podejściem Achtelek i Mafutali-Makuch. Potwierdza to Renata Pater, pisząc, że „podstawowym medium edukacyjnym w edukacji muzealnej jest wystawa, a w niej obiekt muzealny” (Pater 2013, s. 68). Ekspozycje i artefakty można jednak wykorzystać inaczej niż tylko w sposób transmisyjny⁷ i sięgnąć nieco głębiej do edukacji muzealnej oraz wiedzy związanej z instytucją kultury w ogóle. Jest to niemałe wyzwanie dla osób, które nie pracują w muzeum na co dzień, lecz warto je podejmować i spoglądać na instytucję kultury z różnych perspektyw. Muzeum to nie tylko przestrzeń ekspozycji i instytucja posiadająca misję wskazaną ustawowo i określoną jako:

gromadzenie i trwała ochrona dóbr naturalnego i kulturalnego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów (*Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach*).

To także **przestrzeń w mieście**, do której trzeba się dostać komunikacją miejską, **przestrzeń publiczna**, w której należy zachować odpowiednie normy społeczne (np. *Proszę nie fotografować.*), **przestrzeń komercyjna**, w której można kupić bilet lub pamiątkę, **przestrzeń informacyjna**, w której realizowane są kwerendy lub czytane w muzealnej bibliotece książki. Wreszcie, **przestrzeń kontaktu**, w której nawiązują się więzi między zwiedzającymi, personelem, obiektami, edukatorami i artystami. Wszystkie te relacje mają służyć (świadomemu) uczestnictwu w obcojęzycznej kulturze (Krajewski 2013, s. 29).

To wszystko, co można wykorzystać do nauki języków obcych, autorka artykułu nazywa „**glottodydaktycznym potencjałem muzeum**”, do którego, w oparciu o doświadczenia zdobyte w wymienionych na początku artykułu projektach, zalicza m.in. miejsca, ludzi, zasoby (materialne) oraz źródła informacji znajdujące się na terenie muzeum.

W przypadku Muzeum Warszawy, w którym autorka jest zatrudniona, szczegółowy podział w chwili powstawania niniejszego artykułu w kwietniu 2024 roku wygląda następująco:

⁷ Kierunek transmisji wiedzy to: ekspozycja – informacja – uczący się.

Tabela 1. Glottodydaktyczny potencjał MW (IV 2024)

Miejsca	Ludzie	Zasoby (materialne)	Źródła informacji
Wystawa stała „Rzeczy warszawskie”	obsługa ekspozycji	obiekty	strona WWW
Wystawa czasowa „Julia Kejlowa. Projektantka”	przewodnicy	podpisy	katalog zbiorów online
Wystawa czasowa „Śliczna jest młodość naszego wieku. Fotoalbumy 1850–1950”	kuratorzy	teksty kuratorskie	podcasty, artykuły
kasy	kasjerzy	bilety	ulotki
biblioteka	bibliotekarze	książki i katalogi	katalog biblioteczny
kino	edukatorzy	sala przed kinem i sala kinowa	plakaty i programy
kawiarnia	kelnerzy	dania i napoje	menu
hol główny	inni zwiedzający	wyposażenie	plakaty i tabliczki informacyjne
wartownia	ochrona	miejsce z utrudnionym dostępem	tabliczki informacyjne
sklep z pamiątkami	sprzedawcy	towary	ceny i cenniki
przestrzeń wokół muzeum	turyści	budynki	napisy na budynkach (np. nazwy wejść: główne, biura, itd.)

Źródło: opracowanie własne

Oczywiście, przedstawione zasoby ulegają z czasem zmianie w każdej instytucji. Budynki podlegają rewitalizacji, powstają nowe wystawy, zatrudniani są kolejni pracownicy, zmieniają się przeznaczenia wybranych pomieszczeń. Nawet wystawa stała nie jest do końca stała, gdyż wszystkie eksponaty należy wymieniać zgodnie z zaleceniami konserwatorskimi (np. pocztówki i zdjęcia co trzy miesiące, a ubiory co pół roku).

Wszystkie powyższe czynniki należy wziąć pod uwagę w chwili rozpoczęcia prac nad scenariuszem zajęć językowych w muzeum.

4. DZIAŁANIA ZAPROJEKTOWANE PRZEZ EDUKATORÓW JĘZYKOWYCH I MUZEALNYCH

Analizując materiały dydaktyczne opracowane poza MW⁸, a mające na celu nauczanie języków obcych w przestrzeni muzealnej, można zauważyć dwie wyraźnie rysujące się tendencje w zależności od tego, kto prowadzi zajęcia i przygotowuje związane z nimi zadania. Jeśli autorami kart pracy są lektorzy języków obcych, patrzą na ekspozycję jako na tematyczną całość i przyczynek do tworzenia historii (Mafutala-Makuf 2024). Jeżeli jednak wystawa nie jest narracyjna, jak np. w muzeach sztuki, zwracają uwagę przede wszystkim na opis (stronę wizualną) obiektów i informacje znajdujące się w tekstach (Achtelik 2024). Dzięki takiemu podejściu zajęcia w muzeum można prowadzić nawet z osobami początkującymi.

Jeśli natomiast materiały tworzą edukatorzy muzealni, zazwyczaj wychodzą od pojedynczego obiektu i jego interpretacji, koncentrując się przede wszystkim na warstwie leksykalnej (Fazzi, Meneghetti 2021, s. 317–327)⁹. W czasie zajęć starają się podjąć dialog dekonstrukcyjny, „czyli taki, który analizuje obiekty krytycznie, tworząc opowieść wspólnie z uczącymi się” (Mörsch; za: Gajda 2019, s. 88). To podejście wymaga od uczących się pewnego poziomu biegłości językowej i kulturowej. W Polsce dobrze sprawdza się w pracy z osobami pochodzącymi z innych państw słowiańskich, przede wszystkim z Ukrainy. Na wspomnianych już wcześniej zajęciach w MNW punktem wyjścia do interpretacyjnej dyskusji jest omawiana na początku lekcji lista nowych słów oraz dwa lub trzy dzieła sztuki, do opisu których wykorzystywany jest poznany zasób leksykalny. Materiały pisemne w postaci tekstu z lukami do uzupełnienia stosowane są jako np. wprowadzenie informacji o artyście.

Podobnie do tworzenia kart pracy podeszło IPMA, gdzie przez wiele lat realizowano cykl zajęć z języka angielskiego jako obcego, towarzyszący wystawie Basil Sellers Art Prize. Materiały edukacyjne skierowane do osób dorosłych konstruowano tam wokół serii pojedynczych obiektów, a zadania były podzielone na cztery części: obserwacja, opis, interpretacja oparte na przygotowanych wcześniej ćwiczeniach językowych oraz ewaluacja w postaci zadawania pytań lub dyskusji podsumowującej. Przy analizie kart pracy można odnieść wrażenie, że edukacja

⁸ Autorce, która jest jednocześnie koordynatorką projektów językowych w MW, trudno byłoby o niezbędną do rzetelnej pracy naukowej bezstronność. Z tego powodu nie omawia żadnych działań ani materiałów dydaktycznych stworzonych w ww. instytucji.

⁹ M.in. materiały opracowane w IPMA w 2016 r. autorstwa Purnimy Ruanglerbutr, materiały do projektu *I go to the museum* opracowane w PGC w 2019 i 2020 roku we współpracy z Claudią Meneghetti, Fabianą Fazzi z Uniwersytetu Ca' Foscari w Wenecji. Brak publikacji.

muzealna i językowa nie współpracują tu ze sobą, lecz istnieją obok siebie. Pracy manualnej wykonywanej w czasie lekcji¹⁰ nie wykorzystywano do późniejszej dyskusji, ćwiczenia opisów (człowieka, fotografii) albo chociaż gramatyki (np. czas przeszły i przyszły). Przy charakteryzowaniu postaci z obrazu uczestnikom warsztatu nie dano zaś szansy odwołania się do własnej kreatywności, ponieważ do opisu posłużył gotowy tekst z lukami do uzupełnienia. Przytłaczająca była również liczba informacji pozajęzykowych przekazywana uczącym się w czasie jednego spotkania. Należy jednak podkreślić, że w materiałach użyto wielu otwartych pytań (*Jak myślisz, kim jest osoba na zdjęciu? Jak myślisz, dlaczego artysta stworzył to dzieło?*) i zachęcano do dyskusji w grupach lub w parach (*Porozmawiaj z kolegą, a następnie dokończ zdanie „Tak, mojemu koledze podoba się grafika, ponieważ...”*).

Połączenie sił edukatorów muzealnych i językowych zaowocowało w 2021 roku warsztatem dla młodzieży szkolnej *Una casa-museo* zrealizowanym według podejścia zadaniowego w PGC. Warsztat podzielono na trzy fazy: zadanie wstępne, które wprowadza uczniów w słownictwo i główny temat warsztatów, zadanie właściwe i zadanie końcowe, w którym grupa integruje i utrwala treści, słownictwo i struktury językowe użyte w poprzednich fazach. Materiały dydaktyczne przypominały te opracowane przez edukatorów językowych, gdyż stanowiły tematyczną całość. Odnosiły się do metafory muzeum jako domu. Dlatego uczestnicy najpierw zostali zaproszeni do poszukiwania skarbów i jednoczesnego odkrywania przestrzeni muzeum jako miejsca zamieszkania bohaterki warsztatów, Peggy. Musieli dokładnie określić ogród, wejście, hol, salon, itd. W głównej części zajęć uczniowie samodzielnie eksplorowali wystawę i zapisywali na karcie pracy te nazwy artefaktów, które kojarzyły im się z domem, a które z muzeum. Dzięki temu w podsumowaniu uczniowie ustalili wspólne cechy domu i muzeum, a potem „musieli wyobrazić sobie, że są Peggy i wskazać, który obszar domu-muzeum chcieliby otworzyć dla publiczności i jakie prace chcieliby tam wystawić. Na tym etapie uczniowie, oprócz wspólnego przygotowania krótkiego opisu, mogli również zrobić zdjęcia lub narysować mały projekt” (Fazzi, Meneghetti 2021, s. 321)¹¹.

Na początku warsztatu budowane jest „rusztowanie leksykalne”, które dzięki spacerowi, uczniowie wizualnie połączyli z rzeczywistymi przedmiotami i miejscami. Nie potrzebowali słowników ani asysty edukatora. W głównej części zajęć wykonali pracę koncepcyjną, którą na-

¹⁰ W jednym z poleceń należało na przykład narysować dwie ilustracje, które umiejscawiają dzieło sztuki w czasie. Pierwsza ilustracja miała pokazywać, co się wydarzyło na chwilę przed sceną z fotografii, a druga – na chwilę po.

¹¹ Tłumaczenie własne.

stępnie omówili i zmaterializowali poprzez działanie manualne. Dzięki temu ich wysiłek nabrał realnego kształtu, który potem mogli zaprezentować „szerszej publiczności”, czyli koleżankom i kolegom z klasy. W tym scenariuszu zajęć widzimy zarówno elementy typowe dla podejścia przedmiotowo-językowego, np. „rusztowanie leksykalne” (Muszyńska, Papaja 2019), jak i dla edukacji muzealnej, np. tworzenie metafor (Skutnik 2008), doświadczenie partycypacji (Pater 2016, Simon 2010).

Kompletny program nauczania języka angielskiego jako obcego poprzez sztukę proponuje The Jean Paul Getty Museum w Los Angeles (dalej JPGM). Na stronie internetowej instytucji w zakładce „Art&Language” edukatorzy językowi mogą znaleźć scenariusze i karty pracy podzielone według klas w szkole podstawowej w USA z dodatkowym wyróżnieniem uczniów o specjalnych potrzebach, jak spektrum autyzmu. Materiały zostały opracowane we współpracy z nauczycielami języka angielskiego. Całość ma na celu podtrzymanie rozwoju zawodowego nauczycieli przez cały rok szkolny. W tym czasie testują scenariusze w swoich klasach i dzielą się wynikami z edukatorami muzealnymi, co pozwala na wprowadzanie korekt do materiałów¹². Scenariusze zajęć podzielone są na fazy.

Przykładowo w scenariuszu *Jestem ciężko pracującym człowiekiem* przeznaczonym dla młodzieży w wieku 14–18 lat część pierwsza poświęcona jest omówieniu wybranego dzieła sztuki metodą nawiązującą do Visual Thinking Strategy (*Co widzisz? Co jeszcze widzisz? Dlaczego to widzisz?*) i koncentruje się na częściach mowy opisujących wygląd, emocje i działanie. W drugiej części uwaga skupia się na planach obrazu i usytuowaniu postaci i obiektów. Jednocześnie z pracą językową uczniowie stopniowo tworzą najpierw szkic, a potem autorski wiersz ilustrowany rysunkami realizowanymi według instruktażu. W trzeciej części, poświęconej w pełni działaniom twórczym uczestnicy zajęć oceniają własne prace literackie i graficzne, a następnie piszą autorefleksyjny esej.

5. GRAMATYKA NA EKSPOZYCJI

W projektach Muzeum IPMA oraz PGC nie skoncentrowano się na zagadnieniach gramatycznych. Czy to znaczy, że ekspozycja muzealna nie sprzyja ich podejmowaniu? Tak często uważają uczący się. Potwierdzają to wywiady przeprowadzone zarówno przez autorkę, jak i Sofię Labadi, która na konferencji *Multicultural museum*, zorganizowanej przez Muzeum Warszawy 9–10 maja 2022 roku wygłosiła referat *Museums*,

¹² Karty pracy i więcej informacji na temat programu JPGM (JPGM1).

Immigrants, and Social Justice (Labadi 2022) zaprezentowała badania zrealizowane przez siebie w Manchester Museum, Manchester Gallery of Art, Thorvaldsen Museum w Kopenhadze oraz National Gallery of Denmark. W wystąpieniu zacytowała jedną z uczestniczek manchesterskich warsztatów z Somalii, która stwierdziła, że w muzeum uczy się komunikować, a w klasie poznaje zagadnienia gramatyczne. Podobnie uważali pochodzący z Europy Wschodniej uczestnicy badania jakościowego zrealizowanego w 2023 roku po zakończeniu semestralnej nauki języka polskiego jako obcego w przestrzeni MW:

To po prostu myślę, że dla różnych ludzi ciekawe są inne formaty studiowania języka [...]. Ludzie, którzy wolą do klasy chodzić i gramatyki się uczyć, a są ludzie, którzy lubią filmy oglądać i do muzeum chodzić.

(student z Rosji)

[...] na przykład w muzeum my praktykujemy same rozmowy, a w sali na uniwersytecie jest więcej gramatyki czy jakieś takie teksty już napisane i po prostu je trzeba wyuczyć.

(studentka z Ukrainy)

Czy powyższe wypowiedzi są dobrymi wskazówkami dla edukatorów? Niekoniecznie.

Ekspozycja może być ciekawym punktem wyjścia do ćwiczenia zagadnień gramatycznych w ich naturalnych kontekstach. Oto najprostsze przykłady w języku polskim stosowane w MW:

- wszelkiego rodzaju daty, wykresy lub osie czasu idealnie nadają się do pracy z fleksją liczebników (np. *W którym roku powstał...? W ...; Od którego roku...? Od...*);
- powtarzające się przedmioty warto zastosować do ćwiczenia składni liczebników i fleksji rzeczownika (np. *Jak myślicie, dla czego w tej sali znajdują się dwaj generałowie?*);
- portrety lub obrazy z widokami można wykorzystać do stopniowania przymiotników (np. *Dlaczego według ciebie ten element na obrazie jest największy? Patrząc z dzisiejszej perspektywy, które wydarzenie wydaje ci się ważniejsze?*);
- prawie każdej tabliczki informacyjnej da się użyć do tworzenia form trybu rozkazującego (np. *Kolega nie rozumie napisu „Początek ekspozycji na -1”. Wytłumacz mu po polsku, co powinien zrobić i użyj trybu rozkazującego.*).

Istnieją też próby wprowadzania gramatyki na ekspozycji za pomocą ćwiczeń pisemnych. Jednym z prostszych sposobów respektujących zintegrowanie nauki języka i treści kulturowych jest tekst z lukami do uzupełnienia. Z pozoru to proste zadanie, lecz poprawne skonstruowanie go może być wyzwaniem. Dobrym przykładem jest fragment ćwiczenia proponowanego uczącym się w MNW:

Wyjątkowo utalentowany Marcin Zaleski był..... (самоучкою) . [...] Od 1821 roku (викрив) obrazy sztalugowe na warszawskich wystawach. [...] Na niekonwencjonalnym portrecie własnym malarz przedstawił się w (незворушній) pozie, z cygarem w ręce (Portrety. Język polski... 2024)¹³.

W pierwszym zdaniu należy utworzyć formę rzeczownika w narzędniku liczby pojedynczej. W drugim – stworzyć formę czasownika w czasie przeszłym w odpowiedniej formie, a w trzecim utworzyć formę przymiotnika w miejscowniku liczby pojedynczej. Trudno też dobrać klucz, według którego zdecydowano się na dobór wyrazów w lukach. Nie jest ani gramatyczny, ani semantyczny. Wygląda raczej na przypadkowy. Dodatkowo, obok każdej luki znajduje się tłumaczenie poprawnej odpowiedzi na język ukraiński, które jest *de facto* podpowiedzią.

6. DOBRY SCENARIUSZ OCZAMI UCZESTNIKÓW ZAJĘĆ

Opinie uczestników zajęć językowych realizowanych w MW i MNW są pozytywne. Wskazują na to wyniki badań prowadzonych przez autorkę w ramach wspominanej już dysertacji oraz rozmowy z uczącymi się po zakończeniu wizyty studyjnej. Nie warto jednak spoczywać na laurach, ponieważ uczący się mają pewne sugestie praktyczne.

W lutym 2024 roku w ramach VI edycji programu *Stypendium m.st. Warszawy dla doktorantów* odbył się niestrukturyzowany wywiad grupowy z dziewięcioma kobietami z Ukrainy w wieku 21–62 lata, które brały udział w zajęciach językowych w przestrzeni MW oraz jego oddziałach, a także regularnie uczestniczyły w spotkaniach *Klubu Kulturalnego*, czyli nieformalnej grupy na FB istniejącej od 2022 roku i prowadzonej przez edukatorów wywodzących się z MW¹⁴, która oferuje osobom z doświadczeniem migranckim możliwość odwiedzania różnych stołecznych instytucji kultury w uproszczonym języku polskim. Wywiad był częścią projektu *Język kluczem do aktywnego udziału w kulturze*, mającego za zadanie przybliżyć nauczycielom i edukatorom muzealnym możliwości związane z zastosowaniem ekspozycji w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, a także pokazać sposoby konstruowania scenariuszy zajęć językowych w muzeum.

Uczestniczki wywiadu dokonały wyboru sześciu najciekawszych pod względem poznawania polskiej kultury i nauki polskiego stołecznych

¹³ Całość ćwiczenia składa się z dziesięciu zdań, w których należy dobrać i odmienić zarówno rzeczowniki (*samouk*), czasowniki (*przetrawić*), jak i wyrażenia (*wysoka ranga*) i zwroty (*skrzyżować nogi*).

¹⁴ Obecnie działających także w Muzeum Narodowym w Warszawie i Muzeum Sztuki Nowoczesnej.

muzeów. Były nimi: Muzeum Farmacji, Muzeum Fryderyka Chopina, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Muzeum Narodowe w Warszawie, Muzeum Warszawy oraz Zamek Królewski w Warszawie¹⁵. Następnie badane wymieniły cechy, które powinna mieć dobra karta pracy dostosowana do ich potrzeb jako osób uczących się języka obcego. Były to:

- podział karty pracy na 3 etapy: przed – w trakcie wizyty – po wizycie;
- zamieszczenie banku słów bez tłumaczeń wykorzystanych w czasie lekcji, czyli w nomenklaturze CLIL, tzw. „rusztowanie”;
- zamieszczenie informacji praktycznych na temat odwiedzanego muzeum;
- zamieszczenie ciekawostek i dodatkowych zadań jako możliwości samodzielnego poszerzenia wiedzy i eksploracji wystawy po zakończeniu zajęć;
- kreatywna praca manualna jako podsumowanie wizyty (niekoniecznie realizowana w muzeum, lecz np. w domu lub na kolejnych zajęciach kursowych).

Powyższe sugestie nie są trudne do zrealizowania, a mogą przyczynić się do podniesienia komfortu i jakości doświadczenia edukacyjnego.

7. PODSUMOWANIE

Edukacyjne możliwości instytucji muzealnej efektywniej wykorzystują jej pracownicy. Nic w tym dziwnego, gdyż lepiej znają przestrzeń, wiedzą, co wzbudza emocje, co pozwala zajrzeć w głąb siebie. Posługują się różnymi źródłami wiedzy o muzeum (strona internetowa, podcasty muzealne), dzięki czemu działania stają się „autentyczne” i zachęcają do dalszego poznawania instytucji. Realizują aktywności charakterystyczne dla edukacji muzealnej, próbując wzbogacać je o nie do końca zaplanowany komponent językowy. Nie zawsze pamiętają, że język, którego uczą, powinien przydać się jego użytkownikom w życiu codziennym.

Zaskakuje fakt, że materiały edukacyjne opracowane przez część muzealników nie bazują na wizualności, która jest główną siłą dzieł sztuki, lecz na tłumaczeniu lub wiedzy słownikowej. Z drugiej strony, edukatorzy językowi używający wystawy muzealnej i artefaktów jako ilustracji do zagadnień leksykalnych lub kulturowych, pomijają interpretacje

¹⁵ Wymienione w kolejności alfabetycznej.

obiektów, które mogłyby być dobrymi ćwiczeniami komunikacyjnymi i mediacyjnymi¹⁶.

Może warto, jak w przypadku weneckiego tandemu PGC i Uniwersytet Ca' Foscari w Wenecji i szeroko zakrojonej współpracy ze szkołami JPGM, dzielić się kompetencjami i doświadczeniami, by pokusić się o szerzej zakrojoną współpracę? Zamiast odpowiedzi autorka na koniec proponuje kilka wskazówek praktycznych, pochodzących z niniejszego artykułu oraz ze współpracy MW i Polonicum.

Dla edukatorów językowych:

- konstruowanie scenariusza połączone z równoczesną wizytą na ekspozycji;
- ponowna (krótka) wizyta na ekspozycji przed planowanymi zajęciami, aby sprawdzić, czy wszystkie eksponaty są na miejscu, a wszystkie części wystawy dostępne dla zwiedzających;
- odgórne ustalenie limitu czasowego, np. 90 minut i sprawdzenie w praktyce swoich założeń;
- mapowanie tzw. „martwych punktów”, czyli miejsc, gdzie łatwo stracić orientację, dzięki czemu można uniknąć niepotrzebnych przestojów lub frustracji spowodowanej zgubieniem się w muzeum;
- ograniczenie poruszanych w czasie jednych zajęć zagadnień (np. maksymalnie jedno ćwiczenie w jednej sali lub, w przypadku mniejszych muzeów, ograniczona liczba tematów);
- świadomość, że nie ma konieczności zwiedzenia całej ekspozycji naraz, dzięki czemu można wykorzystać jedną wystawę kilkakrotnie nawet z tą samą grupą (tematyczna ścieżka zwiedzania);
- pozostawienie niełatwych do edukacyjnego zagospodarowania fragmentów wystawy do samodzielnej i dowolnej eksploracji;

Dla edukatorów muzealnych:

- ograniczenie słownictwa specjalistycznego;
- sensoryczne wprowadzanie leksyki oparte na eksponatach i przestrzeni muzealnej w miejsce tłumaczenia listy słów (nie ma potrzeby tłumaczenia tego, co widać albo słyszać);
- wprowadzanie zagadnień gramatycznych naturalnych dla danego tematu leksykalnego, np. omawiając wygląd zewnętrzny przy wykorzystaniu portretów, warto skupić się np. na przymiotnikach i ich stopniowaniu;

¹⁶ Często w obawie o brak merytorycznych kompetencji z zakresu historii sztuki, co jest kolejnym, lecz zbyt obszernym na niniejszy artykuł zagadnieniem popartym ilościowymi i jakościowymi badaniami naukowymi (Ewaluacja JPG 2009, Ruanglerbutr 2016).

- zachowanie proporcji między elementami zajęć: powtórzenie, wprowadzenie nowego tematu, rozwinięcie (działania praktyczne), podsumowanie;
- wyważenie ilości przekazywanej jednorazowo wiedzy pozajęzykowej.

Uwzględnienie powyższych zasad uatrakcyjni zajęcia językowe poprzez wprowadzenie autentycznego kontekstu, kreatywnego zaangażowania i interakcji z naturalnymi użytkownikami języka, a zacieśnienie współpracy edukatorów językowych i muzealnych nie tylko pozwoli opracowywać ciekawe i kompleksowe scenariusze, lecz również zasugeruje nowe rozwiązania dla edukacji językowo-przedmiotowej w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Evaluation of the J. Paul Getty Museum's Language through Art: An ESL Curriculum*, 2009, https://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_eslcurriculum_evaluation.pdf [22.05.2024].
- Fazzi F., Meneghetti C., 2021, 'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale, w: *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pace (red.), Venezia, s. 317–327.
- Gajda K.A., 2019, *Edukacyjna rola muzeum*, Kraków.
- Język kluczem do aktywnego udziału w kulturze*, 2024, https://um.warszawa.pl/documents/46187514/95170864/Prezentacja_Katarzyna+Zak+Caplot.pptx/e3755b2f-b2ae-39e8-8522-c1dbb09a06f3?t=1703853363785 [4.05.2024].
- JPGM1: https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/index.html [21.05.2024].
- Krajewski M., 2013, *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Labadi S., 2012, *Museums, Immigrants, and Social Justice*, wystąpienie na konferencji „Multicultural museum”, Muzeum Warszawy 9-10 maja 2022 roku, <https://www.facebook.com/muzeum.warszawy/videos/1124011108168730> [5.09.2024].
- MNW1: *Portrety. Język polski przez sztukę*, https://www.mnw.art.pl/edukacja/wydarzenia/poukrajniskujazyk-polski-przez-sztuke---- [21.05.2024].
- Muszyńska B., Papaja K., 2019, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*, Warszawa.
- MW1: *Warszawa dla obcokrajowców*, <https://muzeumwarszawy.pl/kategoria/warszawa-dla-obcokrajowcow/> [21.05.2024].
- Pater R., 2013, *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 4.
- Pater R., 2016, *Edukacja muzealna - muzea dla dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Ruanglertbutr P., 2012, *Basil Sellers art Prize 2012. Educational resource. English as a Second Language (ESL)*, https://purnimacreations.com/wpcontent/uploads/portfolio/Teaching/Museum%20Education/ESL%20Program_BSAP.pdf [23.05.2024].

- Ruanglertbutr P., 2016, *Utilising art museums as learning and teaching resources for adult English language learners: The strategies and benefits*, "English Australia Journal. The Australian Journal of English Language Teaching", nr 2.
- Simon N., 2010, *Participatory Museum*, Santa Cruz.
- Skutnik J., 2008, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice.
- Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach, tekst jedn. Dz.U. z 2022 r., poz. 385.

WYKAZ SKRÓTÓW

- Polonicum – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW
- IPMA – Ian Potter Museum of Art w Melbourne
- JPGM – The Jean Paul Getty Museum w Los Angeles
- MNW – Muzeum Narodowe w Warszawie
- MW – Muzeum Warszawy
- PGC – Peggy Guggenheim Collection w Wenecji

MUSEUM IN THE CLASSROOM AND CLASSES IN THE MUSEUM — HOW TO INTEGRATE MUSEUM EDUCATION INTO THE POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Keywords: Polish as a foreign language, language education, museum education, content and language integrated learning, teaching materials

Summary. The aim of the article is to indicate possible ways of using elements of contemporary museum education during Polish as a foreign language classes in the classroom and outside it (in this case in the space of a cultural institution) as well as to draw attention to learners' needs and good practices in constructing templates for language classes in a museum. The text also presents examples of the implementation of language programmes in Polish and foreign museums, focusing on their strengths and weaknesses. Selected topics are discussed from the perspective of language and museum educators.

**DIALOG
MIĘDZYKULTUROWY**

Michalina Koniuk



<https://orcid.org/0009-0001-5374-5968>



michalinakoniuk@gmail.com



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.08>



Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych, Teologicznych
i Artystycznych Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

INTERAKCJE KULTUROWE¹ PODCZAS ROCZNEGO KURSU JĘZYKA POLSKIEGO. STUDENCI Z KONGA I ANGOLI – STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: kultura, kompetencja interkulturowa, wymiary kulturowe Hofstede, różnice kulturowe

Streszczenie. Niniejszy artykuł został poświęcony interakcjom kulturowym mającym miejsce podczas rocznego intensywnego kursu języka polskiego organizowanego na UMK w Toruniu w dwóch grupach afrykańskich: kongijskiej i angolskiej. Obserwacja zachowań studentów, przez tak długi czas pozwoliła zidentyfikować przejawy różnic kulturowych zachodzących między uczącymi się. Podyktowane względami organizacyjnymi podział pozwolił także przyjrzeć się interakcjom kulturowym wewnątrz grup. Celem artykułu jest przedstawienie różnic i podobieństw między kulturą kongijską a angolską i zaprezentowanie na tym tle problemów dydaktycznych popartych przykładami z pracy lektorskiej.

1. WPROWADZENIE

Interakcje kulturowe zaprezentowane w niniejszym artykule są rozumiane przez autorkę tekstu szeroko. Dotyczą one poznawania kultury polskiej przez studentów afrykańskich, ale także tego, jak ich

¹Interakcje kulturowe zaprezentowane w niniejszym artykule są rozumiane przez autorkę tekstu szeroko. Dotyczą one poznawania kultury polskiej przez studentów afrykańskich, ale także tego, jak ich kultury wchodzą w dialog i przenikają się podczas rocznego intensywnego kursu języka polskiego. W ramach interakcji kulturowych są także omawiane stereotypy, z którymi studenci afrykańscy przyjechali do Polski i wskazywane są wyobrażenia na temat Polski, które nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości (zob. Ząbek, 2008).

kultury wchodzą w dialog i przenikają się podczas rocznego intensywnego kursu języka polskiego. W ramach interakcji kulturowych są także omawiane stereotypy, z którymi studenci afrykańscy przyjechali do Polski i wskazywane są wyobrażenia na temat Polski, które nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości (zob. Ząbek 2008).

W ogólnej perspektywie studenci z Afryki nie tworzą wielkiej zbiorowości osób uczących się polskiego². Lektorzy języka polskiego jako obcego nie mają więc zbyt wielu okazji, by pracować z grupami afrykańskimi. Brak doświadczenia przekładać się może na niedostrzeganie różnic kulturowych między poszczególnymi krajami afrykańskimi. Tymczasem – podobnie jak na innych kontynentach – różnice te są znaczne, co oczywiście rzutuje na proces dydaktyczny³.

Roczna obserwacja zachowań studentów w dwóch grupach afrykańskich pozwoliła zaobserwować różne przejawy różnic kulturowych między uczącymi się pochodzącymi z dwóch kulturowo odmiennych krajów afrykańskich – Konga i Angoli. Celem artykułu jest przedstawienie wybranych różnic i podobieństw między kulturą kongijską a angolską oraz zaprezentowanie na tym tle problemów dydaktycznych popartych przykładami z pracy lektorskiej. Chodzi o zwrócenie uwagi na trudności, z którymi może mieć do czynienia lektor języka polskiego jako obcego podczas pracy z grupami afrykańskimi.

Na początku listopada 2022 roku na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu przyjechała czternastoosobowa grupa studentów z Angoli. Ze względu na jednorodność językową (językiem urzędowym w Angoli jest język portugalski⁴) osoby te zostały połączone w jedną grupę i rozpoczęły naukę na rocznym intensywnym kursie języka polskiego. W tym samym czasie do Torunia mieli przyjechać również studenci z Konga, ale niestety na początku listopada pojawił się tylko jeden uczeń z tego kraju. Ze względu na zaistniałą sytuację został on dołączony do grupy angolskiej i wraz z nią podjął naukę języka polskiego. Po około trzech tygodniach do Polski zaczęli przybywać studenci z Konga. W sumie przyjechało siedem osób, w tym jedna kobieta z Demokratycznej

² W latach 70. i 80. liczba studentów z Afryki wynosiła około kilkaset osób rocznie. Następnie liczba ta zmniejszyła się na pewien czas, aby ponownie wzrosnąć w latach 2000 (liczba studentów wzrosła nawet do dwóch tysięcy). Przykładowo liczba studentów afrykańskich na Uniwersytecie Łódzkim w 1956–2002 łącznie wyniosła 3 791. Dane te udowadniają, że już od dawna Afrykanie wybierali Polskę jako kraj podjęcia edukacji wyższej (zob. Barska, 1963).

³ Tematyka nauczania języka polskiego imigrantów z Afryki już w latach 60. XX wieku była przedmiotem zainteresowań polskich badaczy (zob. Barska, 1963).

⁴ Język portugalski jest językiem urzędowym w Angoli ze względu na tło historyczne, a mianowicie kraj ten był kolonizowany przez Portugalię od XV wieku. Angola odzyskała niepodległość 11 listopada 1975 roku. Prócz języka portugalskiego w kraju w użyciu są również języki etniczne, jednak studenci nie wskazali żadnego dodatkowego języka do kontaktu podczas odpowiadania na pytania i wypełniania ankiet (zob. Piłasziewicz, Rzewuski, 2004).

Republiki Konga⁵. Ze względu na używanie w obu krajach języka francuskiego została utworzona druga grupa. Z założenia grupa miała być jednorodna językowo i kulturowo. Jednak dołączono do niej ostatniego studenta z Angoli, który przyjechał na kurs z dużym opóźnieniem, gdy grupa angolska odbyła już 90 godzin zajęć.

Na początku kursu uczący się byli pytani przez lektorki języka polskiego o motywacje przyjazdu do Polski. W odpowiedzi studenci kongijscy deklarowali chęć nauki języka, a następnie osiedlenia się w Polsce lub innym kraju europejskim. Podkreślali również, że ze względu na wiele problemów występujących w ich kraju każdy, kto ma możliwość, stara się wyjechać i rozpocząć nowe życie za granicą.

2. RÓŻNICE KULTUROWE MIĘDZY KONGIEM I ANGOLĄ

W związku z powstaniem dwóch grup, składających się z przedstawicieli innych krajów afrykańskich, intensywny kurs języka polskiego był dobrą okazją do zaobserwowania istotnych różnic kulturowych cechujących studentów pochodzących z geograficznie bliskich rejonów.

Ilustracja 1. Mapa Afryki przedstawiająca położenie Konga i Angoli



Źródło: mapa 1

⁵ Zarówno w Demokratycznej Republice Konga, jak i w Kongu językiem urzędowym jest język francuski (jako język komunikacji studenci wskazali również język kongijski i lingala oraz języki etniczne występujące w konkretnych grupach społecznych np. vili). Ze względu na taką sytuację studentka została przyłączona do grupy kongijskiej. Należy zaznaczyć, że użycie języka francuskiego w obu krajach również wynika z kolonizacji – Kongo (Brazzaville) było kolonią francuską (odzyskało niepodległość 15 sierpnia 1960 roku), a Demokratyczna Republika Konga (Kinsza) kolonią belgijską (odzyskała niepodległość 30 czerwca 1960 roku) (zob. Kostecki 1971; Atlas 2005; Turnbull 1961).

Pierwszym narzędziem pozwalającym wskazać te różnice są wyróżnione przez Geerta Hofstede wymiary kultur narodowych. Należą do nich kolektywizm vs indywidualizm, dystans władzy (mały/duży), męskość vs kobiecość, unikanie niepewności, orientacja długo- vs krótkoterminowa, przyzwolenie vs restrykcyjność (Hofstede 2000, s. 51–52). To, jak na tle tych wymiarów prezentuje się kultura kongijska i angolska, ukazuje poniższa tabelka. Posługując się wymienionymi wymiarami kulturowymi, autorka tekstu dokonała ogólnego porównania kultur krajów, z których pochodzili studenci. W syntetyczny sposób przedstawia to poniższa tabelka.

Tabela 1. Wymiary kulturowe Hofstede

Wymiary kulturowe	Kongo	Angola
kolektywizm vs indywidualizm	kolektywizm	kolektywizm
dystans władzy (mały/duży)	duży	duży
męskość vs kobiecość	kobiecość	męskość
unikanie niepewności	słabe	silnie
orientacja długo- vs krótkoterminowa	długoterminowa	krótkoterminowa
przyzwolenie vs restrykcyjność	przyzwolenie	przyzwolenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://www.culture4grow.com>
[5.04.2024]

Pierwszy omawiany parametr opisu kultur to kolektywizm vs indywidualizm. W kulturach indywidualistycznych każda jednostka chce, aby jej potrzeby były respektowane przez społeczeństwo, a w kolektywistycznych najważniejszą wartością jest utrzymanie harmonii w obrębie grupy społecznej. Patrząc na grupę angolską i kongijską, można stwierdzić, że kolektywizm charakteryzuje obie kultury. Podczas prowadzenia zajęć ze studentami można było zauważyć, że zdanie grupy jest dla nich najważniejsze. Przykładowo w czasie zajęć jedna studentka z Angoli stwierdziła, że w jej kraju kobieta nie może mieszkać sama. Jeśli jednak jakaś kobieta podejmie decyzję o samodzielnym mieszkaniu, cała rodzina dziewczyny (matka, ojciec, ale też rodzeństwo rodziców i dziadkowie) spotyka się, by stwierdzić, jaki jest problem z daną kobietą i czy nie wynika on z faktu braku mężczyzny w jej życiu. Studentka wyraziła chęć, by w Polsce mieszkać samodzielnie i być niezależną. Decyzja ta wywołała oburzenie uczących się osób z Angoli (byli to głównie mężczyźni) i zaczęto przytaczać argumenty przeciwko jej decyzji, w tym przypominając, że jest z Angoli i nawet jeśli mieszka w Polsce, nie zwalnia jej to z zasad panujących w jej ojczyźnie. Pod wpływem presji grupy dziewczy-

na zmieniała decyzję i uznała, że nie będzie mieszkała sama. Przytoczony wyżej przykład świetnie ilustruje silny wpływ opinii grupy na jednostkę.

Kolejnym aspektem kulturowym jest dystans władzy, który określa dystans między władzą a obywatelem oraz stopień akceptacji nierówności społecznych. W obydwu kulturach afrykańskich parametr ten został określony jako duży. Tutaj warto zwrócić uwagę, iż ta powściągliwość władzy oznacza również stopień posłuszeństwa wobec rodziców (Hofstede 2000, s. 79). W obu kręgach kulturowych zdanie ojca i matki jest bardzo ważne. To oni decydują o życiu dziecka, a jeśli potomstwo nie szanuje ich w odpowiedni sposób, mogą je ukarać, np. policzkując.

Następny parametr wymieniony przez Hofstede to kobiecość i męskość, która „[...] wskazuje na różnicę ról poszczególnych płci. Męskość kultury oznacza [...] cechy, jak aktywność, agresywność [...]. Kobiecość kultury [...] łagodność, opiekuńczość, współpraca” (Hofstede 2000, s. 138). Obserwując zachowania studentów podczas zajęć, można zauważyć, że reprezentują inne wzorce. Angola reprezentuje model męski. Cechy takie, jak aktywność, rywalizacja czy agresja były widoczne na zajęciach. Przykładowo, kiedy jakiś student prezentował odmienną opinię niż pozostali, grupa reagowała natychmiast. W tym momencie pozostali uczący się przechodzili na język portugalski. Czasem wstawali i aktywnie wyrażali swoją dezaprobatę, gestykulując przy tym. W kontraście do angolskich studentów prezentuje się grupa kongijska. Uczący się reagovali odmiennie niż koledzy z drugiej grupy. Kongijczycy charakteryzowali się cierpliwością i akceptacją, a kiedy wyrażali swoją dezaprobatę, była ona również przedstawiana spokojnie.

Kolejny parametr jest określony jako unikanie niepewności i odnosi się do sposobu reagowania członków danej społeczności w sytuacjach niepewnych (Hofstede 2000, s. 198). Studenci z Konga cechowali się dużą afirmacją wszelkich trudności życiowych, ponieważ na zaistniałe problemy odpowiadali: „Takie jest życie”. W przypadku uczących się z Angoli sytuacja wyglądała inaczej. Studenci charakteryzowali się dużą podejrzliwością wobec niektórych przejawów polskiej kultury.

Następnym wymiarem jest orientacja długo- lub krótkoterminowa: „orientacja krótkoterminowa wiąże się z presją na szybkie efekty [...]. Natomiast orientacja długoterminowa to wytrwałość, pokora, cierpliwość” (Hofstede 2000, s. 232). W przypadku nauki języka polskiego można było zauważyć zróżnicowane oczekiwania studentów wobec tempa osiągania efektów. Grupa angolska chciała jak najszybciej osiągnąć efekt wysokiego poziomu znajomości języka polskiego. Przykładowo, kiedy podczas zajęć wywiązała się rozmowa o różnicach kulturowych, jeden student powiedział: „Tak powinny wyglądać zajęcia, musimy rozmawiać. A nie

ćwiczyć i robić zadania”. Problemem, którego w tym momencie nie dostrzegali pozostali uczestnicy kursu był fakt, że bez wcześniejszych ćwiczeń i zadań – nie byłoby w stanie przeprowadzić danej rozmowy o różnicach kulturowych. Na tym etapie, w ich mniemaniu, nauka powinna się skończyć. Rozumieli, co mówi lektor, a to przecież wystarczy, żeby żyć czy studiować w Polsce. Grupa kongijska natomiast bardzo często chciała powtarzać materiał oraz związane z nim formy gramatyczne. Studenci wykazywali się znacznie większą cierpliwością i rozumieli konieczność systematycznych i żmudnych ćwiczeń przygotowawczych.

Ostatni wymiar kulturowy przedstawiony przez Hofstede to tzw. przyzwolenie, które odnosi się do sposobu reagowania na zaspokajanie podstawowych pragnień jednostki m.in. czerpanie radości z życia, pozostające w opozycji do restrykcyjności, czyli przekonania, że czerpanie radości z życia musi być kontrolowane (Hofstede 2000, s. 234). W tej kategorii oba kraje afrykańskie ponownie reprezentują podobny model zachowań. Studenci z obydwu grup niejednokrotnie podkreślali, że Polacy nie potrafią cieszyć się życiem. Jest to, w ich odczuciu, zupełny kontrast w stosunku do ich kultur, w których zabawa jest podstawowym pragnieniem jednostki, które musi zostać zaspokojone.

Spojrzenie przez pryzmat wymiarów kulturowych pozwoliło uchwycić specyfikę obserwowanych kultur, uwypuklić ogólne różnice oraz wskazać podobieństwa, a tym samym – lepiej poznać podłoże niektórych obserwowanych na zajęciach postaw i reakcji studentów z Konga i Angoli.

3. STEREOTYPY I ODBIÓR POLSKIEJ KULTURY PRZEZ STUDENTÓW

Do uchwycenia specyfiki kultury kongijskiej i angolskiej prócz wymiarów kulturowych wg Hofstede autorka wykorzystała ankiety uzupełnione przez studentów, które zostały rozesłane po zakończeniu kursu z prośbą o uzupełnienie, a następnie odesłanie. Wszystkie ankiety były anonimowe. Odpowiedzi zaprezentowane w publikacji są oryginalne i nie zostały poddane redakcji. Celem przeprowadzenia badania ankietowanego było sprawdzenie, jakie różnice i podobieństwa studenci dostrzegli między swoją kulturą a polską, jak konfrontowali się z tutejszą rzeczywistością oraz jakie zebrali doświadczenia (pozytywne czy negatywne) podczas rocznego pobytu w Polsce. Jedną z ważniejszych kwestii było zadanie afrykańskim studentom pytania: Jakie mieli wyobrażenie o Polsce przed przylotem? Okazało się, że dość negatywne. Uczestnicy

kursu jako przyczynę wskazywali przedstawianie Rosjan jako rasistów w filmach amerykańskich. Uczestnicy kursów przyznali również, że dla wielu Afrykanów Rosja, Polska, Czechy czy Ukraina to jedno i to samo. W efekcie przenoszą negatywny obraz z filmów na wszystkie kraje słowiańskie. Studenci pod koniec kursu języka polskiego poznali także wypowiedzi i doświadczenia innych afrykańskich uczestników kursu języka polskiego z lat 80. i 90. XX wieku zebrane w książce *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce* (Nowicka, Łodziński 1993). Kilka przykładowych zawartych tam opinii cytuję poniżej.

Ludzie pijacy, bardzo niegrzeczni; Wyobrażałem sobie, że nie jest tak źle. Chodzi o ludzi – podli; To, że Polacy jako naród, które daje stypendiów do ludzi z Trzeciego Świata, mogą być takimi rasistami, kiedy są w własnym kraju. [...]; Wiedziałem, że Polacy są rasistami [...]. (Nowicka, Łodziński 1993, s. 234); Rasiści, zawistni, nieprzyjemni, z tradycjami religijnymi, nieżyczliwi, smutni, lubią śmiać się z drugiego człowieka – na tym polega ich radość i zabawa.; Jedynie kobiety są tolerancyjne. Polacy są rasistami; Kłamcy, oszuści, złodzieje, naciągacze, lubią tylko wódkę i pieniądze (Nowicka, Łodziński 1993, s. 182).

Po zapoznaniu się z cytatami, studenci potwierdzili, że właśnie taki negatywny i rasistowski obraz Polski występuje w ich kręgach kulturowych. Na podstawie podanego przykładu, nie sposób nie zgodzić się z przytoczonym przez Jana Nawrockiego lippmannowskim stwierdzeniem, iż „wybieramy to, co nasza kultura już dla nas zdefiniowała, i mamy skłonność do postrzegania tego, co wybraliśmy, w formie zestereotypizowanej dla nas przez naszą kulturę” (za: Nowicka, Łodziński 1993, s. 183). Jednak po przyjeździe do naszego kraju wyobrażenia studentów nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości. Uczący się byli pozytywnie zaskoczeni zarówno krajem, jak i jego mieszkańcami. Świadczą o tym odpowiedzi udzielone na pytanie zawarte w ankiecie: Jakie było Pani/ Pana najlepsze i najgorsze doświadczenie w Polsce?

Brak negatywnych sytuacji. Polska jest lepsza od Konga we wszystkim. Nie rozumiem dlaczego Polacy narzekają na Polskę.

Najlepsze → mieć partnerkę w Polsce i być częścią polskiej rodziny.

Mieszkanie z kolegami w akademiku. Nie czułam się samotna. Ale generalnie Polska to depresyjny kraj.

ŚNIEG! Zakopane i jazda na nartach! A źle to w urzędzie albo inne miejsca, Polacy mówią po polsku i szybko mówią, nie próbują mówić po angielsku.

Jedna zła sytuacja. Polacy nazwali mnie „małą” i udawali małą, plus powiedzieli „Nie znoszę czarnych ludzi”⁶.

⁶Zaprezentowane odpowiedzi to tylko niektóre podane przez studentów. Wynika to z faktu, że wiele z nich było bardzo podobnych, dlatego autorka tekstu postanowiła przeprowadzić selekcję i przedstawić tylko kilka wybranych odpowiedzi.

Porównując odpowiedzi studentów UMK z doświadczeniem osób uczących się języka polskiego w latach 80. i 90. XX wieku na Uniwersytecie Łódzkim, można z satysfakcją zauważyć, że w Polsce zmienił się stosunek do osób pochodzących z Afryki. Angolczycy oraz Kongijczycy na ogół pozytywnie odbierają i pobyt w Polsce, i kontakty z Polakami. Pod koniec XX wieku studenci afrykańscy kategoryzowali bowiem Polskę jako kraj rasistowski.

Po ustaleniu, jak studenci wyobrażali sobie Polskę, i jak bardzo obraz ten był stereotypowy, pojawiła się kolejna kwestia, czyli co zaskoczyło ich w polskiej kulturze. Poniżej zamieszczam przykładowe odpowiedzi na pytanie: Czy coś zaskoczyło Panią/Pana w polskiej kulturze?

Niczym mnie nie zaskoczyła. Każda kultura ma swoje zwyczaje i tradycje i to jest właśnie interesujące!

Nie mogę odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ moja odpowiedź może urazić Polaków.

Dziwne tradycje np. malowanie jajek na Wielkanoc. Zabawne, ale dziwne.

LGBT, Polacy szanują ich, ale w Kongo nie są akceptowani, a w Polsce są wolni, a w Kongo muszą się chować.

Kobiety mają tutaj siłę, są równe, w Kongo tak nie ma. Kobiety są silniejsze niż mężczyźni. W Kongo jest patriarchat, a w Polsce matriarchat.

Trzeba przyjść na czas. Nie można się spóźnić. W Angoli jest spokojnie. Spotkanie o 18:00, będę o 20:00.

Studenci zwrócili uwagę na pozycję kobiet w społeczeństwie polskim oraz na tolerancję względem osób LGBT+. Ocena wynika z faktu, że w wielu krajach afrykańskich (Kenia, Erytrea, Somalia, Sudan czy Etiopia) zarówno kobiety, jak i osoby homoseksualne, są traktowane gorzej. Kobiety w tych społeczeństwach nie mają także samodzielności, wręcz przynależą do swoich partnerów. Często też nie posiadają wykształcenia czy pracy, co w efekcie rodzi przekonanie, że mężczyzna jest ich właścicielem (za: Stepczyńska 2023, s. 21–23). Natomiast w przypadku osób LGBT+ na 51 krajów afrykańskich, aż w 38 związki homoseksualne są nielegalne, m.in. Uganda, Kenia, Tanzania (za: A.M. Ibrahim 2015, s. 267), a w 4 państwach (Somalia, północna Nigeria, Sudan i Mauretania) grozi za to kara śmierci (Jolly 2008).

Ważnym aspektem w badaniach było sprawdzenie, jakie różnice dostrzegają studenci afrykańscy między kulturą rodzimą a polską. Na pytanie: Jakie różnice w kulturze zauważyła/zauważył Pani/Pan między Kongiem/Angolą a Polską? Studenci odpowiedzieli następująco:

Nie można uderzyć kobiety/dziecka na ulicy.

Dzielenie się pensją. Pensja kobiety w Angoli jest dla niej, a pensja mężczyzny jest dla całej rodziny.

Przywiązanie do tradycji i religii. Polacy poważnie traktują święta religijne.

Największa różnica to jedzenie. My lubimy ostre i tłuste jedzenie, a Polacy słodkie. ZA SŁODKIE.

Polacy nie cieszą się na innych Polaków za granicą, kiedy my widzimy innych czarnych cieszymy się i witamy się.

Kobieta może sama mieszkać. W Angoli nie może.

W odpowiedziach badani ponownie zwrócili uwagę na sposób traktowania kobiet i dzieci, który zakłada, że osób tych nie można uderzyć. Studenci podkreślali, że zwłaszcza starsze pokolenie uważa za konieczne użycie siły wobec żon, aby „pokazać kobiecie, gdzie jest jej miejsce”. Zwrócono również uwagę na niezależność kobiet, m.in. w kwestiach samodzielnego mieszkania. Ciekawym zagadnieniem jest informacja, że Polacy są przywiązani do tradycji i religii. Ta opinia przewijała się również w wypowiedziach badanych w latach 80. i 90. XX wieku.

4. INTERAKCJA

W odniesieniu do osób pochodzących z Afryki nierzadko w literaturze zwraca się uwagę na ich odmienny stosunek do czasu, w szczególności mówi się o nieposzanowaniu czasu. Beata Wójtowicz w książce pt. *Elementy kulturowe w nauczaniu języków afrykańskich* zauważa, że ucząc się języków afrykańskich, należy „umieć oceniać i obalać stereotypy (np. dotyczące nieszanowania czasu przez Afrykanów [...])” (za: Wójtowicz 2016, s. 12). Podczas pracy z grupami studentów z Afryki dużą trudnością okazał się brak poszanowania czasu przez Angolczyków. Uczący się pochodzący z tego kraju potrafili przychodzić na zajęcia (zaczynające się o 9:45) przez 90 minut. Najczęściej bywały sytuacje, kiedy co 10–15 minut w sali zjawiali się kolejni studenci. Praca w takich warunkach była znacznie utrudniona. Zwracanie uwagi czy tłumaczenie uczącym się, że kiedy będą studiować, to z powodu notorycznego spóźniania się mogą mieć nieprzyjemne konsekwencje – nic nie dało. Zupełnie odwrotna sytuacja miała miejsce w grupie kongijskiej, gdzie do spóźnień studentów nie dochodziło, ewentualnie na początku zajęć, około 5 minut. W tej sytuacji można zauważyć kontrast. Grupa kongijska dostosowała się do zasad panujących na uniwersytecie polskim, a angolska – niestety nie.

Podczas rocznej współpracy z Afrykanami można było także dostrzec interakcję kulturową. W grupie pierwszej uczył się jeden Kongijczyk (przychodzący na kurs zawsze na czas), a w drugiej jeden Angolczyk

(notorycznie spóźniający się na zajęcia). Presja innych studentów z czasem zmieniła wyjściowe zachowanie ich obojga – dostosowali się oni do zachowania respektowanego przez pozostałych uczestnika kursu. Kongijczyk, ucząc się razem z osobami z Angoli, zaczął się spóźniać na zajęcia lub nie przychodzić, a Angolczyk przejął zasady preferowane przez kolegów z Konga i z czasem zaczął punktualnie przychodzić na lekcje polskiego. Zaobserwowana zmiana jest nie tylko przykładem interakcji kultur, ale także potwierdza wyżej wspomniany kolektywizm cechujący kultury afrykańskie, pokazuje bowiem wpływ zachowań grupowych na działania podejmowane przez pojedyncze osoby.

5. PODSUMOWANIE

Po zakończeniu rocznego intensywnego kursu języka polskiego studenci rozpoczęli naukę na uniwersytetach w Polsce. Niektórzy studiują po polsku lub pracują, są jednak też osoby, które podjęły edukację w języku angielskim. Podsumowując, współpraca z grupą angolską była znacznie utrudniona ze względu na brak poszanowania czasu. Zbieranie się studentów przez pierwsze zajęcia bardzo rozpraszało czy to lektora, czy osoby, które już w tym czasie były na zajęciach. Pomimo tego dwie osoby z grupy osiągnęły bardzo wysoki poziom znajomości języka polskiego i obecnie studiują w Poznaniu w języku polskim. Praca z kongijskimi studentami była łatwiejsza m.in. ze względu na punktualność uczących się i w efekcie nierozpraszaanie lektora czy innych uczestników zajęć. Ciekawą do zaobserwowania sytuacją był wzajemny wpływ grup na siebie w kwestii poszanowania czasu. Zawarte w artykule obserwacje lektorskie, poczynione podczas rocznego intensywnego kursu języka polskiego prowadzonego dla studentów z Konga i Angoli mogą pomóc innym lektorom lepiej zrozumieć obie kultury, a dzięki temu – lepiej organizować proces dydaktyczny i osiągać dobre efekty.

Po rocznych obserwacjach studentów w obydwu grupach można było zauważyć różnice i podobieństwa między kulturami, ale również zaobserwować, jak sami uczestnicy kursu konfrontowali się z polską rzeczywistością oraz jakie zdobyli doświadczenia podczas rocznego kursu nauki języka polskiego. Narzędziami służącymi do zebrania danych były wymiary kulturowe wg Hofstede, dzięki którym można było przeprowadzić analizę kultury angolskiej oraz kongijskiej i lepiej zrozumieć te kręgi kulturowe. Zauważono, jak silny jest kolektywizm w danych grupach, i jak dużą presję wywiera grupa na pojedyncze oso-

by, by zachować własną kulturę w obcym środowisku. Prócz wymiarów Hofstede'go za narzędzie posłużyły także ankiety przygotowane przez autorkę artykułu, dzięki którym można było się dowiedzieć, jak uczący się postrzegali Polskę przed przyjazdem i po przyjeździe do naszego kraju, ale także jakie różnice sami zauważyli między swoimi kulturami a kulturą polską.

BIBLIOGRAFIA

- Atlas T., 2005, *Ruch charyzmatyczny w Republice Konga i jego wpływ na kształtowanie życia osobistego i społecznego*, Warszawa.
- Barska H., 1963, *Afrykanie na studiach w Polsce – studium afrykanistyczne*. Culture4grow, <https://www.culture4grow.com/post/wymiary-kulturowe-wg-hofstede> [5.04.2024].
- Hofstede G., 2000, przeł. M. Urbaniak, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
- Ibrahim A.M., 2015, *LGBT rights in Africa and the discursive role of international human rights law*, „African Human Rights Law Journal”.
- Jolly J., 2008, *Africa's Lesbians Demand Change*, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/afrika/7266646.stm> [5.04.2024].
- Kostecki W., 1971, *Ruch rewolucyjny w Kongo Brazzaville*, Warszawa.
- Nowicka E., Łodziński S., 1993, *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, Warszawa.
- Piłaszewicz S., Rzewuski E., 2005, *Wstęp do afrykanistyki*, Warszawa.
- Stepczyńska N., 2023, *Prawa kobiet w Afryce Wschodniej jako istotny element w dyskusji o prawach człowieka na całym świecie*, Gdańsk.
- Turnbull C.M., 1961, *The Forest People*, Londyn.
- Wójtowicz B., 2016, *Elementy kulturowe w nauczaniu języków afrykańskich*.
- Ząbek M., 2008, *Afrykańscy imigranci i uchodźcy na skrzyżowaniu Wschodu i Zachodu*, „Znak”.

WYKAZ ŹRÓDEŁ

- Mapa 1. Mapa Afryki przedstawiająca położenie Konga i Angoli, <https://pl.dreamstime.com/angola-mapy-sylwetka-odizolowywaj%C4%85ca-na-afryka-mapie-mapa-africa-image114590999> [5.04.2024].

**CULTURAL INTERACTIONS DURING A ONE – YEAR POLISH LANGUAGE COURSE.
CONGOLESE AND ANGOLAN STUDENTS – A CASE STUDY**

Keywords: culture, intercultural competence, Hofstede's cultural dimensions, cultural differences

Summary. This article is devoted to the cultural interactions taking place during a one-year intensive Polish language course organised at the Nicolaus Copernicus University in Toruń in two African groups: - Congolese and Angolan. Observing the behaviour of the students in these groups, over such a long period of time, made it possible to identify manifestations of cultural differences between the two groups of learners. The division, dictated by organisational considerations, has also made it possible to look at cultural interactions within the groups. The aim of this article is to present the differences and similarities between Congolese and Angolan culture and to present teaching problems against this background, supported by examples from the learner's work.

Aleksandra Ludwicka



<https://orcid.org/0009-0003-9032-6126>



aleksandra.ludwicka@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.09>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny

RÓŻNICE KULTUROWE MIĘDZY POLSKĄ A KAMBODŻĄ W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: różnice kulturowe, wymiary kultury Hofstede, nauczanie języka polskiego jako obcego

Streszczenie. Przedmiotem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie roli różnic kulturowych między Polską a Kambodżą w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Celem jest ukazanie, jak różnice (lub ich brak) w poszczególnych aspektach wpływają na przyswajanie języka oraz kultury przez Khmery. W pracy wykorzystano koncepcję wymiarów kultury zaproponowaną przez Geerta Hofstede, by zobrazować różnice oraz podobieństwa Kambodży i Polski.

1. WPROWADZENIE

Jak powszechnie wiadomo, kultura pełni istotną rolę w procesie nauczania języków obcych. Wprowadzenie wiedzy gramatycznej z pominięciem faktów kulturowych jest niemożliwe, ponieważ jak zauważa Małgorzata Gaszyńska-Magiera, już sama tematyka dotycząca imion, nazw miejscowości czy nazwisk istotnych postaci stanowi wątki kulturowe (Gaszyńska-Magiera 2008, s. 279). Badaczka przytacza również dwa podejścia stosowane przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Pierwsze z nich zakłada, że nie da się oddzielić kultury od języka, zatem lekcje polegają na wzajemnym przeplataniu się tych

dwóch elementów, drugie zaś nie uznaje kultury za element konieczny, a jedynie za pewnego rodzaju dodatek, uzupełnienie zajęć (Tamże, s. 279). Istotnym problemem jest czas, który należy przeznaczyć na przekazywanie takich treści, ponieważ jest to kwestia subiektywna, zależna od potrzeb oraz długości kursu. Gaszyńska-Magiera postuluje także, by lektorzy zwracali uwagę jedynie na te elementy kultury polskiej, które są obcokrajowcom faktycznie potrzebne w procesie komunikacji, nie warto bowiem przywoływać postaci, które mogą być nieznane również większości Polaków (Tamże, s. 279–282).

Warto przyjrzeć się pojęciu metafory uczestnictwa (*participation metaphor*) wprowadzonemu przez Annę Sfard. Oznacza ono, że przyswajanie języka jest procesem włączającym uczącego się do pewnej wspólnoty. Badaczka konfrontuje to z metaforą przyswajania (*acquisition metaphor*), rozumianą w kategorii gromadzenia wiedzy i porównuje to ujęcie do ludzkiego umysłu jako pojemnika wypełnianego wiedzą (Sfard 1998, s. 5–6). Do tych terminów odwołuje się Paweł Sobkowiak, spostrzegając, że metafora uczestnictwa pozwala na wprowadzenie do nauki wymiaru społecznego (Sobkowiak 2015 s. 122–126). Inni badacze – Sami Paavola, Lasse Lipponen i Kai Hakkarainen – dodają trzecią metaforę, a mianowicie metaforę tworzenia wiedzy (*knowledge creation metaphor*), która polega na zdobywaniu nowych informacji przy pomocy innych ludzi, to znaczy na interakcjach, wspólnym rozwiązywaniu konfliktów i zwyczajnych rozmowach (Paavola, Lipponen, Hakkarainen 2004, s. 2–4).

Sobkowiak stwierdza, że wprowadzenie istotnych zwrotów, jak np. powitania i pożegnania, nie może skupiać się wyłącznie na przedstawieniu różnic między językami, należy bowiem zawrzeć w tym wiedzę kulturową. Ma to na celu uświadomienie uczącemu się, jakie wzorce są pożądane w danej kulturze (Sobkowiak 2015, s. 130–131). Ważnym aspektem, na który zwraca uwagę badacz, jest stereotyp, czyli obraz zakorzeniony w ludzkich umysłach, będący nieraz barierą w kontaktach międzyludzkich. Autor wyraża przekonanie o ważnej roli rozwiniętej świadomości interkulturowej, która pozwala uczniom rozszerzyć perspektywę patrzenia na świat oraz na język, którego się uczą. Należy zatem pamiętać, że kultura nie jest wyłącznie zbiorem, dorobkiem danego narodu czy zwyczajami i zachowaniami – stanowi ona odzwierciedlenie sposobu myślenia danej społeczności (Sobkowiak 2015, s. 132–133).

Warto zwrócić uwagę na badania Grażyny Zarzyckiej, która przedstawia zaproponowane przez Michaela Agara pojęcie lingwakultury, polegającej na odzwierciedleniu w języku zjawisk ważnych dla danego

społeczeństwa. Jest to praktyczne zanurzanie się w języku i zapoznanie uczącego się zarówno ze znaczeniami ukrytymi w samym języku, jak i w kulturze (Zarzycka 2000, s. 45–48). Trudno zatem nie zgodzić się z faktem, że kompetencja kulturowa jest kluczowym aspektem umożliwiającym obcokrajowcowi swobodne komunikowanie się w języku polskim. Istotne w tym kontekście jest także stanowisko Hanny Komorowskiej, która obok kompetencji komunikacyjnej, lingwistycznej, społecznej, dyskursu językowego, socjolingwistycznej, wymienia kompetencję socjokulturową. Pozwala ona cudzoziemcowi zrozumieć pewne normy obowiązujące w danym kraju, dzięki czemu nie narazi się on na nieprzychylny odbiór jakiegoś zachowania (Komorowska 2009, s. 10–12).

W niniejszym artykule pragnę przyjrzeć się temu, jak kultura oraz różnice międzykulturowe wpływają na proces uczenia się języka polskiego przez osobę, której językiem pierwszym jest khmerski. Wielu badaczy skupia się na różnicach kulturowych kręgu europejskiego, w ostatnim czasie popularna stała się także kultura wietnamska czy chińska. Nie odnalazłam jednak publikacji skupiających się na przybliżeniu różnic między Polską a Kambodżą, której kultura jest równie interesująca. Wskazuję zatem lukę badawczą, poddając analizie zgromadzone informacje dotyczące nauczania Khmera z uwzględnieniem aspektów kulturowych.

2. BADANIE

2.1. CHARAKTERYSTYKA BADANEGO

Od października 2023 roku mam przyjemność uczyć języka polskiego jako obcego osobę pochodzącą z Kambodży, na co dzień jednak posługującą się językiem angielskim ze względu na wykonywany zawód. Kann ma 27 lat, mieszka w Polsce od dwóch lat, choć z przerwami, ponieważ każdorazowo pobyt trwał kilka miesięcy, a następnie mężczyzna wracał do Kambodży i ponownie przyjeżdżał do Polski. Lekcje odbywają się raz w tygodniu i trwają godzinę, zatem jest to stosunkowo mało czasu, by obok treści gramatycznych wprowadzić satysfakcjonującą ilość materiału kulturowego. Bez wątplenia jednak uczeń przykłada się do nauki języka polskiego, choć na co dzień używa go rzadko – jedynie na lekcjach, czasem w codziennych sytuacjach – podczas zakupów, w komunikacji miejskiej czy w przypadku konieczności pytania kogoś o drogę.

2.2. WYWIAD

W celu porównania kultur przeprowadziłam wywiad z Khmerem, który odbył się w języku angielskim. Pytania dotyczyły systemu edukacji w Kambodży, stosunku Khmerów do ludzi starszych, stereotypowego obrazu kobiety, mężczyzny i rodziny. Badanie uwzględniało także kwestie jego pobytu w Polsce – ile czasu tu spędził, jak długo uczy się języka polskiego oraz w jakich sytuacjach zdarza mu się go używać. Wspominając o incydentach krytycznych, zapytałam o różnice, które zaobserwował i które wpawiły go w dyskomfort oraz o przejawy dyskryminacji ze strony Polaków.

Wywiad, który przeprowadziłam z Kannem, pozwolił mi dostrzec różnice i podobieństwa kultury polskiej i khmerskiej. Przeprowadzone badanie ma charakter subiektywnej opinii jednego Khmera, który odpowiedział na poszczególne kwestie, bazując na swoim doświadczeniu.

2.2.1. System edukacji

Istotną kwestią w nauczaniu języka, według mojej opinii, są metody szkolne stosowane w danych systemach edukacyjnych. W Kambodży system edukacji zależy od regionu, jednak zwykle, podobnie jak w Polsce, dzieci idą do szkoły w wieku sześciu lat. Szkoła podstawowa liczy sześć klas, a po jej ukończeniu nastolatek rozpoczyna *secondary high school*, z tą różnicą, że rozpoczyna je od siódmej klasy. W dziewiątej klasie uczeń musi zdać egzamin podsumowujący z siedmiu przedmiotów, zaś jeśli mu się nie uda – powtarza ostatni rok edukacji. Należy także zaznaczyć, że owe egzaminy są trudne, zatem uzyskanie pozytywnego wyniku wymaga od uczniów dobrego przygotowania. Jest to system, który nie odbiega znacząco od naszego, a zasady funkcjonowania są dość podobne. Co jednak interesujące, podejście do kwestii oszukiwania na egzaminach nie różni się w dużym stopniu od polskiego. Można spotkać się tam z pewnym niepisanym przyzwoleniem na ściąganie, z czego chętnie korzysta wielu uczniów.

2.2.2. Kuchnia khmerska

Jednym z elementów kultury azjatyckiej, na który szczególnie zwraca się uwagę, jest kuchnia. W Kambodży większość terenów zajmują obszary wiejskie, które dopasowywały swoje życie do cyklu rolniczego, zatem prace na polu, w szczególności w sezonie uprawy ryżu, stanowiły

codziennność dla kambodżańskich rodzin. Khmerzy trudnią się przede wszystkim uprawą ryżu – jest on uprawiany na większości terenów, które się do tego nadają (Brit 1).

Kuchnia polska nie była dla Khmera zaskoczeniem czy wyzwaniem – wypowiadał się pozytywnie o większości potraw, które miał okazję skosztować. Spodziewałam się, że „tłustość” polskiej kuchni będzie przeszkodą, jednak stwierdził, że w jego kraju je się dosłownie wszystko, także pajda chleba ze smalcem nie stanowiła żadnego problemu. Khmerzy mieszkający w wiosce Kanna spożywają żaby, szczury, węże oraz różnego rodzaju insekty, a zwierzęca krew wykorzystywana jest jako dodatek do sosów, zatem uczeń nie był w stanie wymienić znanej mu polskiej potrawy, której jedzenie wywoływałoby w nim zdziwienie.

2.2.3. Stereotypowy model rodziny, kobiety i mężczyzny

Przyjrzałam się roli stereotypu, który także w kulturze mojego ucznia pełni ważną rolę. Ku mojemu zaskoczeniu zarówno stereotyp szablonowej rodziny, mężczyzny, jak i kobiety nie różni się znanym od polskiego. Na pytanie o typową khmerską rodzinę odpowiedział, że kiedyś wyglądało to zupełnie inaczej niż współcześnie, gdyż jego prababcia miała sześcioro dzieci. Chłopak musiał starać się o względy dziewczyny, a po ślubie przeprowadzał się do jej domu. Ponieważ domostwa były wielopokoleniowe, dziadkowie często zajmowali się dziećmi. Teraz kultywuje się model czteroosobowej rodziny. Rola społeczna przypisana mężczyźnie i kobiecie także uległa zmianie. Kiedyś to mężczyzna był odpowiedzialny za majątek i pracę, a zadaniem kobiety była opieka nad ogniskiem domowym oraz wychowywanie dzieci – szczególnie w rejonach wiejskich był to powszechnie kultywowany model. W obecnych czasach powszechnym zjawiskiem jest pracująca zawodowo kobieta, tak samo jak mężczyzna, z tą różnicą, że to osoby płci żeńskiej są z reguły odpowiedzialne za gotowanie – przynajmniej tak wynika z obserwacji Kanna.

2.2.4. Stosunek do ludzi starszych

Ważnym aspektem dla Khmerów jest okazywanie, wręcz przesadne, szacunku ludziom starszym. Kiedy przechodzi się obok starszego człowieka, należy spojrzeć w dół (kontakt wzrokowy raczej nie jest wskazany) i uśmiechnąć się – nie trzeba nic mówić, ten gest wystarczy, by wyrazić respekt. Dobre obyczaje zakazują także stykania się ramionami,

np. w komunikacji miejskiej. Kiedy do tego dojdzie, należy szybko się przesunąć. Fakt, że Polakom tego rodzaju kontakt fizyczny nie przeszkadza dla Khmera stanowił pewnego rodzaju szok kulturowy, którego nie potrafił zrozumieć. W komunikacji miejskiej także niedopuszczalne jest, by osoba młodsza nie ustąpiła miejsca komuś w podeszłym wieku, natomiast w naszej kulturze nie jest to tak oczywiste.

2.2.5. Incydenty krytyczne

Incydenty krytyczne to, jak stwierdza Zarzycka: „sytuacje, w których doszło do zakłócenia komunikacji bezpośredniej lub pośredniej, czego efektem mógł być brak porozumienia, utrata twarzy któregoś z uczestników komunikacji” (2010, s. 64). Badaczka zaznacza, że takie incydenty stanowią źródło analizy komunikacji międzykulturowej, gdyż dobrze obrazują różnice kulturowe, zatem mogą przewidzieć pewne trudności.

Postanowiłam zatem zapytać Kanna o incydenty krytyczne, z którymi zetknął się w Polsce. Okazuje się, że dla Khmera poważną przeszkodą była opozycja „ich” kolektywizmu wobec „naszego” indywidualizmu. Nie rozumiał, dlaczego ludzie, będąc w większym gronie, udają się sami np. do sklepu, zamiast iść do niego w parę osób.

Przestrzenia, która okazała się najmniej przyjazna obcokrajowcowi, była komunikacja miejska. Nieporozumienie komunikacyjne (a raczej zupełny brak porozumienia), spowodowało, że kierowca autobusu nie był w stanie udzielić cudzoziemcowi odpowiedzi na pytanie o kupno biletu, mało tego, odjechał bez niego, co bez wątplenia można uznać za sytuację stresogenną. Uczeń podzielił się ze mną także wspomnieniami sytuacji, w których padł ofiarą rasizmu. Młodszy chłopcy, widząc Kanna idącego ulicą, podeszli do niego i zaczęli prześmiewczo „naśladować” język azjatycki, wydając z siebie odgłosy „cing ciang ciong”. Wymienił także sytuację, w której obcy mężczyzna kazał mu „wracać do siebie”. Można zatem zauważyć, że niestety obcokrajowiec o typie urody innym niż europejski w dalszym ciągu musi mierzyć się z rasistowskimi czy ksenofobicznymi komentarzami kierowanymi w jego stronę.

3. WYMIARY KULTURY HOFSTEDEGO

Geert Hofstede, holenderski inżynier oraz psycholog społeczny, przeprowadził badania, wysyłając ankiety do przedsiębiorstw współpracujących z IBM¹ na całym świecie. Przeanalizowanie ich pra-

¹ International Business Machines Corporation.

owników pozwoliło mu wyciągnąć wnioski, że różnice kulturowe wynikają z innego zaprogramowania kulturowego. Naniósł to na mapę różnic kulturowych, by następnie wyodrębnić poniższe wymiary:

1. Wskaźnik dystansu władzy – informuje o relacjach zależności w danym kraju; w krajach o wysokim wskaźniku pracownicy zachowują emocjonalny dystans od przełożonych, a hierarchiczność jest silnie zarysowana (Hofstede 2000, s. 66–67).
2. Indywidualizm – typowy dla społeczeństw, w których ludzie dbają przede wszystkim o siebie i swoją rodzinę, zestawiony w opozycji z kolektywizmem, czyli dbaniem o relacje z całą grupą (Hofstede 2000, s. 98).
3. Męskość i kobiecość – dzieli społeczeństwa na takie, w których role płciowe są wyraźnie zarysowane (męskość) oraz na te, w których obie płcie wyznają podobne wartości, jakimi są troska, skromność i czułość (Hofstede 2000, s. 140).
4. Unikanie niepewności – społeczeństwa, w których wskaźnik jest wysoki, charakteryzują się potrzebą przewidywalności, harmonii oraz ustabilizowanych praw i obyczajów. Hofstede definiuje to jako „stopień zagrożenia odczuwany przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych, nieznanych lub niepewnych” (Hofstede 2000, s. 180–181).

Po opublikowaniu badań wyodrębnił jeszcze następujące wymiary:

5. Orientacja długo- i krótkoterminowa – na biegunie orientacji długoterminowej Hofstede wymienia upór, kształtowanie relacji według statusu, oszczędność, zapobiegliwość i poczucie wstydu, zaś na biegunie orientacji krótkoterminowej usatysfakcjonowanie, zrównoważenie, dbałość o zachowanie twarzy i poszanowanie tradycji (Hofstede 2000, s. 249).
6. Przyzwolenie i restrykcyjność – związane są z przyzwoleniem na zaspokajanie pragnień. Kraje o wysokim wskaźniku przyzwolenia charakteryzuje lepszy poziom zadowolenia życiowego oraz zdrowia (Hofstede 2000, s. 281).

W badaniu wykorzystałam teorię Hofstedeego. Poszczególne wymiary stanowiły część wywiadu przeprowadzonego z Khmerem, który orientacyjnie określał wskaźniki konkretnych wymiarów, co pozwoliło na przybliżenie określonych wzorców charakteryzujących Kambodżę.

3.1. PORÓWNANIE KULTURY POLSKIEJ I KHMERSKIEJ METODĄ HOFSTEDEGO

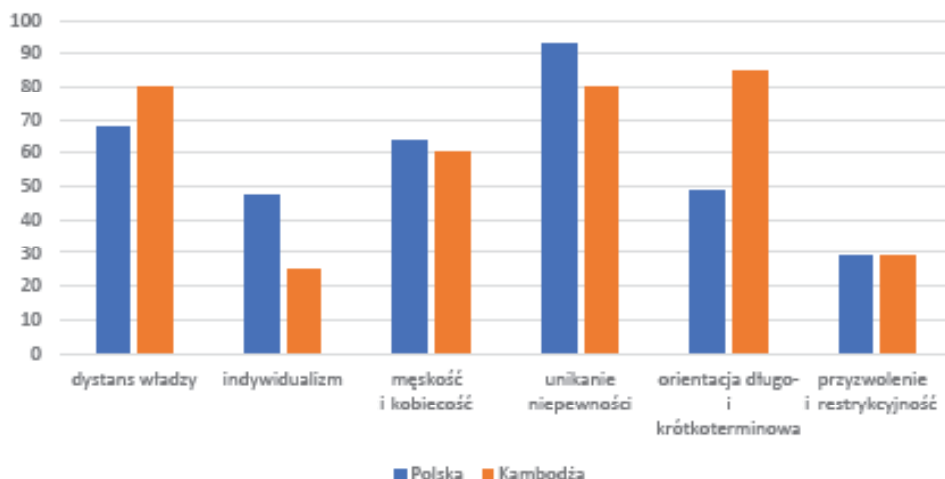
Country comparison tool (CCT) to narzędzie pozwalające na statystyczne porównanie wymienionych wyżej wymiarów w różnych kulturach. Niestety, na stronie odsyłającej do aplikacji nie opublikowano tych dotyczących Kambodży. Na potrzeby niniejszego opracowania z pomocą Kanna spróbowałam porównać dwie kultury. Poprosiłam ucznia o intuicyjną ocenę poszczególnych wymiarów. Opisał jak, w jego odczuciu, prezentują się poszczególne aspekty kultury zaproponowane przez Hofstedeego.

Pierwszy wymiar, czyli dystans władzy określa pewnego rodzaju przyzwolenie na hierarchiczność, co w przypadku Kambodży jest zjawiskiem powszechnym. Zwłaszcza w instytucjach rządowych szczebli zawodowych jest dużo i są wyraźne zarysowane. Co więcej, jednostki akceptują fakt posiadania wielu zwierzchników, gdyż daje im to poczucie dobrej organizacji oraz porządku.

Wskaźnik indywidualizmu dla Polski wynosi 47 na 100, Kann natomiast dla Kambodży podał wynik niższy. Zaznaczył także, że w jego odczuciu Polacy są indywidualistami, dlatego sam był zaskoczony stosunkowo niskim wskaźnikiem indywidualizmu dla Polski. Jak wspomniałam wcześniej, brak grupowych działań, chodzenie wszędzie w pojedynkę wywołały w nim poczucie pewnego rodzaju dyskomfortu oraz obcości. Było to odczucie tym bardziej wzmożone, że uczeń pochodzi z wioski, gdzie kolektywizm był szerzej praktykowany niż na terenach miejskich.

Wymiar męskości i kobiecości określił, bazując na swoich szkolnych i uniwersyteckich doświadczeniach. Stwierdził także, że nastawienie na wygraną, osiągnięcie sukcesu jest nierównomierne, gdyż dla wielu Khmerów stanowi bardzo ważny aspekt życia, inni zaś wyznają zupełnie odwrotne wartości i dążą do osiągnięcia w życiu harmonii. Unikanie niepewności plasuje się wysoko w przypadku Polski, a Khmer, oceniając pod tym kątem swój naród, stwierdził, że w jego kraju również jest to często spotykana cecha, jednak w jego ocenie na mniejszą skalę. Znacznie większą różnicę zauważył w kategorii orientacji dług- i krótkoterminowej, Khmerzy bowiem preferują myślenie przyszłościowe, co być może wynika z życiowego pragmatyzmu. Użyte narzędzie przyznało tutaj Polsce 48 punktów, co oznacza wynik pośredni, a Kambodża w ocenie Kanna uzyskała aż 85. W ostatniej kategorii (przyzwolenie i restrykcyjność) uczeń przyznał taki sam wynik jaki, według narzędzia, otrzymała Polska, tzn. 29. Skomentował także, że w jego ocenie wynik ten jest bardzo zależny od badanego pokolenia.

Wykres 1. Porównanie kultur polskiej i kambodżańskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool> [2.05.2024]

4. PODSUMOWANIE

Kambodża kojarzy się głównie z krajem egzotycznym, przede wszystkim ze względu na różnice wynikające ze stylu życia Azjatów oraz Europejczyków. Stereotyp Khmera nie jest jednak tak silnie zakorzeniony w umysłach Polaków jak stereotyp ciężko pracującego Wietnamczyka czy Chińczyka. Warto zatem zwrócić uwagę, że wiele aspektów, o które pytałam ucznia, wynika nie tylko z różnic kulturowych, ale także pokoleniowych, które ulegają nieustannym przeobrażeniom zarówno w Polsce, jak i w Kambodży. Szczególnie wyraźnie zarysowana jest kwestia dystansu władzy oraz indywidualizmu, co przejawia się na lekcjach między innymi w tym, że uczeń preferuje wspólne rozwiązywanie zadań. Lekcje dotyczące obowiązków domowych oraz ich stereotypowego podziału nie wywołały w nim zdziwienia – zaznaczył także, że jest to model obecny u starszych pokoleń w jego kraju. Jedną z większych różnic można zaobserwować w kwestiach kulinarnych, gdyż dla większości Polaków niektóre potrawy zaproponowane przez Khmera mogą wydawać się co najmniej nietypowe.

Skorzystanie z wymiarów kultury Hofstede'a pozwoliło mi na zaobserwowanie wielu podobieństw między tak odległymi geograficznie

krajami. Należy pamiętać, że nie jest to profesjonalne badanie szerszej grupy, ponieważ zawarta została opinia jednego Khmera. Można jednak wysnuć wnioski, że przedstawione różnice nie stanowią dużej przepaści kulturowej, co być może podyktowane jest młodym wiekiem uczącego się. Z zainteresowaniem poznaje on polskie zwyczaje, konfrontując je z własnymi, ale także z zaangażowaniem opowiada o khmerskich tradycjach i normach. Okazuje się zatem, że dystans kulturowy nie jest tak odczuwalny, jak można by przypuszczać, biorąc pod uwagę geograficzną odległość Polski i Kambodży.

BIBLIOGRAFIA

- Brit 1: <https://www.britannica.com/place/Cambodia/Demographic-trends> [9.05.2024]
- CCT: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool> [9.05.2024]
- Gaszyńska-Magiera M., 2008, *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, w: A. Seretny, W. Miodunka (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 279–289.
- Hakkarainen K., Lipponen L., Paavola S., 2004, *Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning*, Helsinki.
- Hofstede G., 2000, przeł. M. Urbaniak, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Sfard A., 1998, *On two metaphors for learning and the danger of choosing just one*, "Educational Researcher", t. 27, nr 2.
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17.

CULTURAL DIFFERENCES BETWEEN POLAND AND CAMBODIA IN THE CONTEXT OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: cultural differences, Hofstede's dimensions of culture, teaching Polish as a foreign language

Summary. The subject of this article is to present cultural differences between Poland and Cambodia in the context of teaching Polish as a foreign language. The aim is to show how differences (or lack) in particular aspects affect the acquisition of the Khmer language and culture. The work uses the concept of culture dimensions proposed by Geert Hofstede.

Martyna Marszał



<https://orcid.org/0009-0009-9748-9562>



martyna.marszal@edu.uni.lodz.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.10>



Uniwersytet Łódźki

DWUJĘZYCZNOŚĆ POLSKO-NIEMIECKA STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, błędy wymowy, interjęzyk

Streszczenie. Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza wymowy dziecka dwujęzycznego (polsko-niemieckiego), które doświadczyło migracji. Celem zaś ukazanie, w jaki sposób znajomość dwóch repertuarów językowych wpłynęła na wymowę badanej w zakresie realizacji głosek polskich. Popelnione przez dziecko błędy zostały pogrupowane według klasyfikacji interferencji fonemicznych Jacka Perlina (1995).

1. WPROWADZENIE

Dwujęzyczność¹ jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Biegłość w posługiwaniu się co najmniej dwoma językami to umiejętność bardzo pożądana, zapewniająca dziecku szersze perspektywy na przyszłość. Wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji komunikacyjnych, kreatywnego myślenia, a także zwiększa świadomość międzykulturową. Należy pamiętać, że istnieje różnica między znajomością dwóch języków a dwujęzycznością. Bilingwizm jest zjawiskiem bardziej złożonym i w intensywniejszym zakresie ingerującym w sposób postrzegania rzeczywistości. Wiąże się z wcześniej wymienionymi pozytywnymi aspektami, jednak niesie ze sobą wiele konsekwencji, które negatywnie oddziałują na proces tworzenia komunikatów

¹ W pracy termin *dwujęzyczność* będzie stosowany zamiennie z *bilingwizmem* (analogicznie także derywaty obu terminów).

werbalnych. Z zasady obserwuje się dominację jednego języka nad drugim, ale wpływ języków na siebie jest dwukierunkowy. Właśnie takie oddziaływanie może być jednym z negatywnych skutków bilingwizmu. Osoba dwu- lub wielojęzyczna może napotkać problemy związane z mieszaniem się repertuarów leksykalnych, a w jej wymowie można usłyszeć wpływy obu języków.

Materiał przedstawiony w artykule stanowi część pracy licencjackiej, w której analizie została poddana wymowa dwujęzycznej polsko-niemieckiej uczennicy w wieku 13 lat – dziewczynka w młodym wieku doświadczyła migracji. Błędy wymowy, popełnione podczas badania, zostały spisane z nagrań i pogrupowane według klasyfikacji interferencji fonemicznych o różnym charakterze. Badaniu poddano odczytanie spreparowanego wcześniej tekstu, a także mowę spontaniczną. Istotne było określenie, czy interferencja, jaka pojawiła się w wymowie dziewczynki, ma charakter alofoniczny, fonemiczny czy graficzny. Obserwacje zostały porównane z badaniami Anny Majewskiej-Tworek (2005).

Do rzetelnego zbadania wymowy dziecka niezbędny był opis obu systemów głoskowych – w przypadku niemieckiego systemu został on oparty na podręcznikach polskich językoznawców (Morciniec, Prędoła 1995). Z badaną został przeprowadzony test percepcji słuchowej oraz wywiad. Poszczególne elementy badania zostały zarejestrowane za pomocą programu komputerowego Praat, służącego do audytywno-akustycznej analizy wymowy.

2. KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA BADANEJ

Dziewczynka ma na imię Wiktoria i w czasie przeprowadzenia badania miała trzynaście lat i dwa miesiące. Jej rodzice pochodzą z Polski. Badana na co dzień mieszka z mamą w Niemczech, w Berlinie. Do Polski przyjeżdża średnio co dwa miesiące. Wyprowadziła się z niej, mając sześć lat i dwa miesiące. Rozpoczynając edukację w Niemczech, nie знаła tamtejszego języka. Potrafiła użyć kilku łatwych zwrotów, których nauczyła ją mama. Obecnie, przebywając w Berlinie, dziewczynka częściej używa języka niemieckiego, ale stwierdziła, że nie dominuje on znacznie nad językiem polskim. Mówiąc o szkole, posługuje się tym pierwszym, natomiast rozmawiając o rodzinie, używa obu języków. Kiedy została zapytana o poczucie tożsamości narodowej, powiedziała, że czuje się bardziej Niemką – głównie ze względu na przyzwyczajenia. Jest świadoma swoich polskich korzeni i przyznaje, że są dla niej ważne.

3. TRANSFER JĘZYKOWY

Dwa języki oddziałują na siebie i w ten sposób powstaje interjęzyk². Należy zaznaczyć, że jest to zawsze proces niepowtarzalny i indywidualny dla każdej osoby dwujęzycznej. Z jednej strony osoba bilingwalna posiada umiejętność posługiwania się dwoma językami, ale z drugiej strony może dochodzić do wpływów, które w pewnym zakresie deformują sposób realizacji języka. Mowa wtedy o transferze językowym, który definiuje się jako:

[...] przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania. Zjawisko to występuje zarówno w fonetyce, jak i w gramatyce i słownictwie. [...] Niektórzy rozróżniają transfer pozytywny i transfer negatywny. [...] Transfer negatywny bywa też nazwany interferencją językową (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* 1999, s. 606).

Błędy, które popełniła dziewczynka, zostały podzielone według kategorii interferencji fonemicznych Jacka Perlina (1995):

1. zmiana głoski na najbliższą akustycznie (np. przesunięcie głoski do przodu lub do tyłu, udźwięcznienie – ubezdźwięcznienie, przesunięcia miejsca artykulacji spółgłoski);
2. zmiana głoski pojedynczej na grupę głosek i *vice versa* (np. realizacja afrykaty jako grupy i odwrotnie, realizacja samogłoski jako dyftongu i odwrotnie);
3. wypadnięcie głoski (np. spółgłoski w grupach i na końcu wyrazu);
4. epenteza (np. dodanie samogłoski w nagłosie lub wygłosie, rozbiecie grupy spółgłoskowej przez dodanie samogłoski);
5. interwersja (zmiana kolejności spółgłosek sąsiadujących);
6. transformacja prozodyczna (np. zmiana miejsca akcentu, eliminacja akcentu).

4. ZESTAWIENIE SYSTEMÓW JĘZYKOWYCH JĘZYKA POLSKIEGO I NIEMIECKIEGO

Podczas badania konieczne było określenie, jakie różnice występują między językiem polskim i niemieckim zarówno w systemie samogłoskowym, jak i spółgłoskowym. W zakresie systemu wokalicznego jedna z istotniejszych różnic to dysproporcja ilościowa fonemów samogłoskowych. W języku polskim występuje sześć fonemów samogłoskowych³, podczas gdy w niemieckim szesnaście. Inna różnica dotyczy wyodręb-

² Interjęzyk jest zjawiskiem dynamicznym, językiem „pośrednim”, istniejącym pomiędzy językiem wyjściowym uczącego się a językiem docelowym, ulegającym zmianom wraz z rozwojem kompetencji językowych uczącego się w zakresie języka docelowego (zob. Py 2004, s. 14, Masiewicz 2012, s. 69; za: Łątka-Likh 2015, s. 144).

³ Stanowiska dotyczące określenia liczby fonemów samogłoskowych i spółgłoskowych w języku polskim są różne i temat ten stanowi kwestię sporną. „Tadeusz Milewski obliczał liczbę fonemów w polszczyźnie na 33 spółgłoski i 6 samogłosek” (Maciołek, Tambor 2018, s. 13).

nienia w niemczyźnie samogłosek przednich zaokrąglonych i napiętych. W języku polskim nie ma podziału na samogłoski napięte i nienapięte, a w niemczyźnie cecha ta pełni funkcję dystynktywną. Ostatnią różnicą jest występowanie w języku niemieckim trzech dyftongów, niemających swoich odpowiedników w języku polskim, w którym natomiast tzw. samogłoski nosowe realizowane są jako dyftongiczne połączenia samogłosek ustnych i aproksymantów. W przypadku systemu spółgłoskowego można wymienić kilka właściwości fonologicznych i alofonicznych, m.in. w języku niemieckim dźwięcznym spółgłoskom zwartym podczas artykulacji towarzyszy przydech, a przy trących występuje mocniejszy szum. Co więcej, dla języka niemieckiego charakterystyczna jest silniejsza artykulacja spółgłosek bezdźwięcznych względem niektórych polskich spółgłosek bezdźwięcznych, np. [f], [s]. Niektóre dźwięczne spółgłoski w języku niemieckim cechuje mniejsza dźwięczność względem dźwięcznych głosek polszczyzny, np. [b], [d]. Inna różnica to występowanie w języku niemieckim, obok [r] przedniojęzykowego drżącego charakterystycznego dla języka polskiego, jeszcze dwóch odmianek: [R] języczkowego (uwularnego) oraz [ʀ] tylnojęzykowego trącego (welarnego). W języku niemieckim występuje fonem /h/ nieznany w polszczyźnie.

Należy też dodać, że w zestawieniu zasobów spółgłoskowych obu języków także występuje różnica ilościowa, choć tym razem bogatszy jest inwentarz języka polskiego.

5. BŁĘDY POPEŁNIANE PRZEZ POLSKO-NIEMIECKIE OSOBY BILINGWALNE

Analizą błędów osób niemieckojęzycznych uczących się języka polskiego zajęła się m.in. Marta Skura (2022), jednak nie badała ona uchybień fonetycznych. Badaczką, która pochyliła się nad tym zagadnieniem, jest Anna Majewska-Tworek (2005, s. 159–169). Jako główne błędy popełniane przez polsko-niemieckie osoby bilingwalne wymieniła przede wszystkim napinanie i wzdłużanie samogłosek, mocniejsze zaokrąglanie polskich okrugłych samogłosek, pojawianie się centralnego [ə] w wygłosie w miejscu występowania polskiej samogłoski [ɛ]. Autorka wspomina o fonemie /h/ i związanym z nim problemie interferencyjnym. Dodaje, że w języku niemieckim „dźwięczność w zależności od kontekstu bywa redundantna” (Majewska-Tworek 2005, s. 162). Kolejną trudnością są polskie afrykaty /t͡s/, /d͡ʒ/, /t͡ʃ/, /d͡ʒ/, /t͡ɕ/, /d͡ʒ/, poza tym w języku niemieckim nie ma fonemów /ɕ/, /ʐ/. Istotna jest także

różnica dotycząca upodobnień przy realizacji grup spółgłoskowych. „W języku polskim występuje najczęściej wsteczny kierunek upodobnień fonetycznych, a w niemieckim – postępowy” (Tamże 2005, s. 162). Inne trudności to np. mieszanie szeregu syczącego z szumiącym bądź niepoprawna artykulacja polskiego welarnego aproksymantu [w], który często jest realizowany przez osoby niemieckojęzyczne jako [v], [f], [l].

5.1. KLASYFIKACJA BŁĘDÓW ZEBRANYCH PODCZAS BADANIA

Błędy popełnione przez badaną zostały pogrupowane według klasyfikacji interferencji fonemicznych Perlina (1995). Ze względu na charakter analizy nie były one rozpatrywane pod kątem transformacji prozodycznych, a przykłady dotyczące interwersji nie wystąpiły. Dla przejrzystości odnotowane błędy zostały opisane w tabelach⁴.

Tabela 1. Klasyfikacja błędów zebranych podczas analizy

1. Zmiana głoski na najbliższą akustycznie

1.1. wymiana samogłosek na inne samogłoski polskie:
– wymiana /a/ na /ε/ [nε] – pl. na [na] (O)* [martine] – pl. Martyna [martina] (MS)
wzdłużenie artykulacji samogłoski**:
– wzdłużenie /ε/ do /ε:/ [jne: ɣivruɛiwbɪ] – pl. nie wyróciłby [jne vivruɛiwbɪ] (O)
1.2. wymiana samogłosek na samogłoski niepolskie:
– wymiana /ε/ na /ə/ [pɕɛdmʲɔtɐm] – pl. przedmiotem [pɕɛdmʲɔtɐm] (O)
– wymiana /ɔ/ na /ə/ [pɔzɔstajɐ] – pl. pozostaje [pɔzɔstajɐ] (O)
1.3. wymiana spółgłosek na aproksymanty:
– wymiana spółgłoski /v/ na półsamogłoskę /w/ [zvikwi] – pl. zwykły [zvikwi] (O)
1.4. wymiana spółgłosek na inne spółgłoski polskie:
wymiana w szeregach:
– wymiana /s/ na /ɕ/ [pɕɛɕ pɕɛɕkɔdi] – pl. przez przeszkody [pɕɛs pɕɛɕkɔdi] (MS)

⁴ W tabeli nie zostały umieszczone wszystkie popełnione przez dziewczynkę błędy, jedynie wybrane, najbardziej reprezentatywne.

Tabela 1. (cd.)

1.5. wymiana spółgłosek na spółgłoski niepolские:
– wymiana /x/ na /h/ [hɔɛɛɕ] – pl. chociaż [xɔɛɛɕ] (O)
– wymiana /r/ dźwięcznego na niemieckie /R/ języczkowe [Rɔbiɛ] – pl. robię [robiɛ] (O)
– wymiana /g/ na aspirowane /gʰ/ [gʰnasɖɔ] – pl. gniazdo [gnazɖɔ] (O)
– wymiana spółgłoski /ʂ/ na /ʂ/**/ [naʂɛ] – pl. nasze [naʂɛ] (O)
1.6. ubezdźwięcznienie pojedynczych głosek
– częściowe ubezdźwięcznienie /b/ [b̥ardʑɔ] – pl. bardzo [bardʑɔ] (MS)
1.7. ubezdźwięcznienie w grupie spółgłoskowej
brak pełnej jednorodności grupy pod względem dźwięczności, wymiana /dv/ na /tʲ/ [tʲujkɛ] – pl. dwójkę [dvujkɛ] (MS)
brak jednorodności grupy pod względem dźwięczności, wymiana /mzv/ na /msv/ [pojɛxawam s vami] – pl. pojechałam z wami [pojɛxawam z vami] (MS)

2. Zmiana głoski pojedynczej na grupę głosek i vice versa

2.1. wymiana pojedynczej samogłoski na grupę głosek
– wymiana /ɛ/ na /ɛw̃/ [saʃɛw̃wam ɛɛ] – pl. zaczęłam się [zaʃɛwam ɛɛ] (O)
2.2. wymiana pojedynczej głoski polskiej na grupę głosek
– wymiana spółgłoski /ʦ/ na grupę spółgłoskową /ʦʰ/ [ʦʰtɛrɛx] – pl. czterech [ʦtɛrɛx] (MS)

3. Wypadnięcie głoski

3.1. wypadnięcie spółgłoski śródgłosowej
– redukcja /z/ [vijɛtɛ za] – pl. wyrzec za [vijɛdɛz za] (O)
3.2. wypadnięcie spółgłoski wygłosowej
– redukcja /m/ [ɔknɛ staw] – pl. oknem stał [ɔknɛm staw] (O)

4. Epenteza

4.1. epenteza samogłoskowa w wygłosie
– dodanie samogłoski /a/ [biwa to zwiɛkwɪ] – pl. był to zwykły [biw to zwiɛkwɪ] (O)

Tabela 1. (cd.)

4.2. epenteza półsamogłoskowa
– dodanie półsamogłoski /j/ w śródgłosie [ujv̥iwi] – pl. uwiły [uv̥iwi] (O)

* (O)/(MS) – w ten sposób będą oznaczane wyrazy pochodzące z odczytanego przez badaną tekstu (O) oraz z analizy mowy spontanicznej (MS).

*** Błędy te nie zaliczają się do kategorii wymian dźwięków polskich na niemieckie, ponieważ nie były to wymiany na długie niemieckie samogłoski. Głoski te miały barwę polską, natomiast podczas artykulacji zostały przez dziewczynkę wydłużone. Najprawdopodobniej były to momenty, w których badana zastanawiała się nad poprawnym brzmieniem wyrazu.

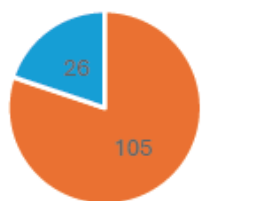
*** Znak diakrytyczny ‘̥’ został zaczerpnięty z *Międzynarodowego alfabetu fonetycznego w slawistyce* (Rybka 2015, s. 21) i oznacza artykulację silną.

Źródło: opracowanie własne

5.2. PODSUMOWANIE WYNIKÓW

Na wszystkie kategorie interferencji fonemicznych złożyło się łącznie 131 błędów, w tym 105 z odczytu i 26 z mowy spontanicznej.

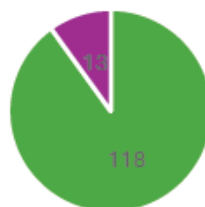
Wykres 1. Błędy odczytu i w mowie spontanicznej



■ Odczyt ■ Mowa spontaniczna

Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Typy błędów



■ Jakościowe ■ Ilościowe

Źródło: opracowanie własne

W obrębie wymian samogłoskowych wystąpiły 24 błędy (w tym 21 z odczytu i 3 z mowy spontanicznej). W zmianach samogłoskowych polskich dominowała wymiana głoski [a] na [ɛ], czyli dochodziło do uprzednienia i podwyższenia artykulacji. Inne przykłady dotyczyły wymiany [ɛ] na [i] (1)⁵, np. [spojz̥tɛ] – ‘spojrzec’, czyli podwyższenie artykulacji, a także wymiany [i] na [u] (2). Badana 6 razy wydłużała artykulację samogłosek – dotyczyło to wymowy [ɛ] (wzdłużone do [ɛ:]) (3), np. [ɲɛ:

⁵ W nawiasie podano liczbę błędów danego typu.

yivruiciwbi] – ‘nie wywróciłby’, ale wystąpiły także pojedyncze przykłady dotyczące samogłosek [a], [u] oraz [i] (analogicznie: [a:], [u:], [i:]). W wymianach samogłosek na samogłoski niepolskie zarejestrowano 3 błędy. Badana trzykrotnie wymieniła polskie samogłoski: [ɛ] (2), np. [pʂɛdmʲɔtəm] – ‘przedmiotem’ oraz [ɔ] (1) [pɔzɔstajɛ] – ‘pozostaje’ na niemiecką samogłoskę centralną [ə]. W przypadku głoski [ɛ] doszło do utylnienia artykulacji, a przy [ɔ] do uprzednienia. Wszystkie wymiany nastąpiły więc w obrębie pięciu samogłosek (pomijając samogłoskę [i]). W obrębie wymian spółgłosek na aproksymanty wystąpił jeden błąd – badana zrealizowała głoskę /w/ zamiast /v/, np. [zɰikwi] – ‘zwykły’.

Wymian spółgłoskowych polskich było 8 (w tym 5 z odczytu i 3 z mowy spontanicznej). Większość zmian wystąpiła w obrębie szeregów: ciszącego, syczącego, szumiącego. W przypadku wymiany [ʈʂ] na [s] ([sɔdʑɛɲɲɛ] – ‘codziennie’) doszło do zmiany sposobu artykulacji, a dokładniej mówiąc defryktywizacji. Inne przykłady dotyczą zmiany miejsca artykulacji. W przypadku wymiany [s] na [ʂ] ([ʂkupʲɔni] – ‘skupiony’) (2) doszło do udziąsłowienia, natomiast przy zmianie [ʂ] na [s] ([zɛ mʲɛskami] – ‘że mieszkamy’) doszło do oddziąsłowienia. Podczas wymiany [z] na [ʂ] ([ʂɛɲɲɪʂɛ] – ‘żrenice’)) doszło do zmiany miejsca artykulacji ze środkowojęzykowej spółgłoski prepalatalnej do przedniojęzykowo-dziąsłowej, natomiast przy realizacji głoski [z] zamiast [ʂ] ([zɛ mʲɛskami] – ‘że mieszkamy’) nastąpiło przesunięcie miejsca realizacji spółgłoski z przedniej części jamy ustnej do środkowej.

W ramach wymian spółgłosek polskich na spółgłoski niepolskie wystąpiło 27 błędów (w tym 21 z odczytu i 6 z mowy spontanicznej). Badana czterokrotnie zrealizowała głoskę [h] zamiast [x], np. [hɔɛɛɛ] – ‘choć’. Kolejne 3 błędy dotyczą zmiany realizacji [r]. W miejscu polskiej głoski sonornej dziąsłowej badana zrealizowała [R] drżące języczkowe (1) ([Rɔbiɛ] – ‘robię’), [ʀ] szczelinowe języczkowe (1) ([ʃʀɔɛɛ] – ‘wczoraj’), a także [ɾ] retrofleksyjne (1) ([pɔɲɛɲɲɔjɔɰ] – ‘powędrują’). Badana sześciokrotnie wymówiła głoski aspirowane (dwukrotnie [gʰ], [kʰ], [pʰ], [dʰ], [tʰ]): [gʰ dʰi] – ‘gdy’; [akʰurat] – ‘akurat’; [pʰuzɲɛj] – ‘później’. 11 błędów dotyczyło wymiany głoski [ʂ] na [ʃ] (11), np. [ptaʂci] – ‘ptaszki’ o silniejszej artykulacji. Jej wymowa charakteryzowała się ostrzejszą barwą niż w przypadku polskiej głoski dziąsłowej.

Doszło także do częściowych (40) lub całkowitych (8) ubezdźwięcznień pojedynczych głosek (w tym 38 z odczytu i 10 z mowy spontanicznej). W grupie spółgłosek wargowych całkowitemu ubezdźwięcznieniu uległy spółgłoski [b] do [p] (2), np. [paɖzɛj] – ‘bardziej’, ale również [v] do [f] (1): [pɔzɔstawi ʃɛpʲɔɲɛ] – ‘pozostały wlepione’ (te same głoski zostały też częściowo ubezdźwięcznione, a przykładów było łącznie 16). Przednio-

językowe głoski, które uległy całkowitemu ubezdźwięcznieniu to: [z] do [s] (4), [dʒ] do [tʃ], częściowemu ubezdźwięcznieniu uległy natomiast głoski [d] (6) ([dʌsɛm] – ‘daszkiem’), [z] (5) ([pɔzɔstawi] – ‘pozostały’) oraz [ʒ] (1) w grupie spółgłosek dźwięcznych ([ʒɛ] – ‘że’). Dwukrotnie spółgłoska /tʃ/ była częściowo dźwięczna, np. [zamarʦʲaɛ] – ‘zamartwiać’. Taka sama sytuacja wystąpiła przy realizacji aproksymantu – dotyczyło to jednorazowo głoski [w]: [buʷ] – ‘był’. Doszło do ubezdźwięcznień w grupach spółgłoskowych zarówno wewnątrzwyrazowo (5), np. brak pełnej jednorodności pod względem dźwięczności (2), np. [tɥɔjkɛ] – ‘dwójkę’, całkowite ubezdźwięcznienie zbitki (1): [ktɛɛ] – ‘gdzie’, jak i międzywyrazowo (5), np. [pɔjɛxawam s vami] – ‘pojechałam z wami’.

Na drugą kategorię, w której spisane zostały zmiany pojedynczych głosek na grupę głosek i vice versa, złożyły się tylko 3 błędy (w tym 2 z odczytu i 1 z mowy spontanicznej). W przypadku wymian samogłoskowych, pod wpływem hiperpoprawności, doszło do zastąpienia samogłoski [ɛ] głoską [ɛ̃] (1) ([sʌtʃɛ̃wam ɛɛ] – ‘zaczęłam się’). W wymianach spółgłoskowych jeden błąd dotyczył zastąpienia pojedynczej głoski [ʃ] grupą spółgłoskową [tʃ] ([tʃtɛrɛx] – ‘czterech’).

W kategorii trzeciej, która gromadziła błędy związane z wypadnięciem głoski, opuszczone zostało 5 głosek (wszystkie z odczytu). W śródgłosie wypadła m.in. głoska [z] (1) ([vɨjɛtɛ za] – ‘wyjrzeć za’), a w wygłosie [tʃ] w grupie międzywyrazowej (2), np. [vɨɔdʒɔn xʦɛawam] – ‘wychodząc chciałam’ oraz [m] (1) [ɔknɛ staw] – ‘oknem stał’.

Na ostatnią kategorię, która zawierała błędy związane z epentezą, złożyło się łącznie 5 uchybień (w tym 4 z odczytu i 1 z mowy spontanicznej). Epenteza samogłoskowa wystąpiła raz i dotyczyła dodania samogłoski [a] w wygłosie: [biwa tɔ zwikwi] – ‘był to zwykły’. Błędy związane były także z aproksymantem [j] (2), który dodany został m.in. w śródgłosie (1) ([ujvɨwi] – ‘uwiły’). Inny przykład dotyczy spółgłoski [l] w śródgłosie (1).

Na podstawie przeprowadzonych analiz można wskazać następujące cechy wymowy badanej. Doszło do odstępstw związanych z samogłoskami, takich jak wzdłużenia albo zastępowanie polskich dźwięków scentralizowaną niemiecką samogłoską [ə]. Przy wymianach spółgłoskowych zauważono przede wszystkim interferencje związane z dźwięcznością. Ze względu na redundantność cechy dźwięczności w języku niemieckim, bywała ona częściowo lub całkowicie neutralizowana. W języku niemieckim spółgłoski [b], [d], [g], [v], [z], [x] są spółgłoskami słabymi, jednak ich bezdźwięczna wymowa nie jest jednoznaczna z wymową ich bezdźwięcznych odpowiedników – analiza wielokrotnie wskazywała na częściowe ubezdźwięcznienie większości

z tych spółgłosek⁶. Odnaleziono wiele przykładów braku jednorodności pod względem dźwięczności wewnątrzwyrazowo bądź międzywyrazowo. Spółgłoski zwarte były niejednokrotnie wymawiane z przydechem. Dziewczynka mieszała szeregi, a także kilkakrotnie miała trudność z realizacją polskich afrykat. Podczas realizacji spółgłosek z szeregu szumiącego badana silnie artykułowała głównie bezdźwięczne spółgłoski dźwięczne. Wszystkie te elementy są charakterystyczne dla wymowy bilingwalnej polsko-niemieckiej. Dziewczynka nie miała natomiast większych problemów z artykulacją aproksymantów.

Błędy jakościowe wystąpiły m.in. tam, gdzie badana zamieniła pojedynczą głoskę na inną bliską akustycznie, czyli dotyczyły pierwszej kategorii interferencji fonemicznych. Ze wszystkich błędów, które złożyły się na tę kategorię, prawie 50% (49,5%) związane było z częściowym bądź całkowitym ubezdźwięcznieniem. Zestawienie wymian polskich głosek na inne polskie wobec wymian polskich głosek na niemieckie wynosiło 50:50 (%). Błędy ilościowe ujawniły się natomiast tam, gdzie doszło do wymiany pojedynczej głoski na grupę (albo na odwrót), wypadnięcia głoski lub jej dodania, czyli związane były z drugą, trzecią i czwartą kategorią interferencji. Na te trzy kategorie złożyło się łącznie jedynie 13 uchybień, co uniemożliwiło ujęcie procentowe. W proporcji rodzaje błędów prezentują się następująco: błędy jakościowe $\approx$ 90%; błędy ilościowe $\approx$ 10%.

6. PODSUMOWANIE

Interjęzyk, jakim posługuje się dziewczynka (jego polskojęzyczna realizacja), jest pełen wpływów z języka niemieckiego. Nie powoduje to bynajmniej utrudnień komunikacyjnych. Badana bez większych problemów odczytywała przygotowany tekst i podjęła się spontanicznych rozmów.

Podsumowując opis klasyfikacji, można wysnuć wniosek, że błędy z odczytu prawie czterokrotnie przeważają nad tymi popełnionymi w mowie spontanicznej. Może to wskazywać na większe poczucie komfortu u badanej podczas swobodnej wypowiedzi, a także na mniejsze obycie z czytaniem w języku polskim. W zestawieniu typów błędów te jakościowe znacząco przeważały nad ilościowymi. Porównując wnio-

⁶ Co więcej, w języku niemieckim występuje zjawisko fonetyczne, w obrębie którego spółgłoski „[b], [d], [g] oraz [v], [z], [ʒ] tracą dźwięczność w wygłosie wyrazu i przedrostka oraz w nagłosie drugiego członu wyrazu złożonego pod wpływem bezdźwięcznego wygłosu członu pierwszego” (Czochralski 1994, s. 70), co mogło wystąpić w obrębie wymian międzywyrazowych podczas wypowiedzi badanej.

ski z rodzajami interferencji fonemicznych Aleksandra Szulca (1994), można stwierdzić, że u badanej najsilniej oddziaływała interferencja alofoniczna, ale wiele przykładów dotyczyło także interferencji fonemicznej. Badana realizowała fonemy w sposób charakterystyczny dla języka niemieckiego, np. poprzez artykulację z aspiracją. Interferencje te nie uniemożliwiały zrozumienia komunikatu, ale z pewnością ujawniały dwujęzyczność dziewczynki.

Najwięcej uchybień dotyczyło częściowego bądź całościowego ubezdźwięcznienia spółgłosek (aż 50% wszystkich błędów pierwszej kategorii dotyczyło ubezdźwięcznień). Kilukrotnie pojawiła się też scentralizowana samogłoska [ə] w sylabie wygłosowej, co także opisała wrocławska badaczka. Dziewczynka wielokrotnie wymieniła spółgłoski z szeregow, a także artykułowała dźwięki charakterystyczne dla niemieckiego systemu, np. spółgłoski zwarte były kilukrotnie zrealizowane z przydechem, a spółgłoskom trącym towarzyszył wyraźniej słyszalny szum. Badana nie miała natomiast problemu z realizacją aproksymantów.

Studium przypadku ukazuje odstępstwa, do jakich doszło z racji dwujęzyczności dziewczynki. Obok wielu powtarzalnych błędów i związanych z nimi spostrzeżeń analiza wykazała także jednostkowe uchybienia, które pozwalają formułować kolejne wnioski poszerzające świadomość glottodydaktyków, logopedów i wielu innych badaczy zajmujących się językiem w teorii i praktyce, którzy na co dzień mają do czynienia z osobami doświadczającymi migracji.

BIBLIOGRAFIA

- Czochralski J., 1994, *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*, Warszawa.
- Łątka-Likh E., 2015, Błąd w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji międzykulturowej, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22.
- Majewska-Tworek A., 2005, Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej: materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Warszawa, s. 159–163.
- Morciniec N., Prędoła S., 1995, *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Warszawa.
- Perlin J., 1995, Kategorie interferencji fonemicznych, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 51.
- Polański K., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Rybka P., 2015, *Międzynarodowy alfabet fonetyczny w slawistyce*, Katowice, s. 21, <https://core.ac.uk/download/pdf/197747412.pdf> [9.09.2024].
- Skura M., 2022, *Błędy popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego. Analiza językowa na potrzeby glottodydaktyczne*, Warszawa.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

POLISH-GERMAN BILINGUALISM. CASE STUDY

Keywords: bilingualism, mispronunciation, interlanguage

Summary. The subject of this article is an analysis of the pronunciation of a bilingual child (Polish-German) who has experienced migration. The aim is to describe how the knowledge of two linguistic repertoires influenced the subject's pronunciation in terms of the production of Polish sounds. The mispronunciation made by the child were grouped according to Jacek Perlin's (1995) classification of phonemic interference.

CUDZOZIEMIEC W POLSKIEJ SZKOLE

Joanna Kostrzewa



<https://orcid.org/0000-0002-4715-0052>



joakos12@amu.edu.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.11>



Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu (filia Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Zakład Studiów Polonistycznych
i Komunikacji Medialnej

CELE ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ – WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI A KANON LEKTUR

Słowa kluczowe: reforma oświaty, podstawa programowa, język polski, kanon lektur, Cele Zrównoważonego Rozwoju, wyzwania współczesności

Streszczenie. Celem artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób można omówić lektury znajdujące się w podstawie programowej przedmiotu język polski w kontekście wyzwań współczesności. Polska wieś ukazana w noweli pozytywistycznej Janko Muzykant może – ze względu na wiek odbiorców – pozostawić u uczniów stereotypowy obraz dziewiętnastowiecznej wsi jako zamkniętego okresu historycznego, który w żaden sposób nie przystaje do rzeczywistości współczesnego ucznia. Zarówno lektury obowiązkowe jak i uzupełniające znajdujące się w podstawie programowej warto odnieść do wyzwań współczesności, czyli omówić je, jeśli to możliwe, w kontekście Celów Zrównoważonego Rozwoju. Dzięki temu można poszerzyć przestrzeń interpretacji i analizy dzieła literackiego, odnosząc teksty uznawane często za archaiczne do realiów, w których żyją współcześni uczniowie. Świadomość Celów Zrównoważonego Rozwoju uwrażliwia młodych ludzi na potrzeby świata.

1. WPROWADZENIE

Po reformie oświaty w 2017 roku zmienił się kanon lektur szkolnych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Do licznych zmian w oświacie można się przyzwyczaić, jak i do tego, że każda z nich

wywołuje opór, mniej lub bardziej uzasadniony. Podobnie było z przedstawieniem nowej podstawy programowej oraz lektur obowiązkowych, a także uzupełniających na drugim i trzecim etapie edukacyjnym. Emocjonalna dyskusja na temat sensowności wyboru utworów, które powinny, według wielu edukatorów i reformatorów, odejść do lamusa (OP) skłoniła i mnie do refleksji nad tym, czym jest kanon. Na pewno jest łącznikiem teraźniejszości z przeszłością, fundamentem wiedzy o kulturze. Z tego powodu nie powinniśmy rezygnować z klasyki i, co z tym związane, z dorobku wybitnych polskich pisarzy i poetów tylko dlatego, że realia dzieł są odległe uczniom pod względem kulturowym lub językowym (Gralewicz-Wolny 2013, s. 191–199).

2. O JANKU MUZYKANCIE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

2.1. ANACHRONICZNE POMYSŁY NA PRACĘ Z NOWELĄ

W szkole podstawowej jako propozycja lektury uzupełniającej pojawia się *Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza (Sienkiewicz H.). Warto przypomnieć, że to nauczyciel sam lub w uzgodnieniu z młodzieżą decyduje, które z pozycji z proponowanej listy omówi z uczniami i uczennicami w trakcie dziesięciomiesięcznej nauki w szkole (należy wybrać obowiązkowo dwa utwory z listy lektur uzupełniających w roku szkolnym). Często jest tak, że nauczyciele decydują się na inne utwory literackie w ramach lektur uzupełniających, dzieła spoza listy, dobierając teksty do aktualnych wydarzeń kulturowych w kraju i za granicą, biorąc pod uwagę pasje i zainteresowania młodzieży, o których dowiadują się, prowadząc dialog ze swoimi podopiecznymi. Wyborem z listy lektur uzupełniających kieruje kilka czynników, jednym z nich jest bezsprzeczne indywidualizacja nauczania – nauczyciel języka polskiego bierze w tym momencie pod uwagę możliwości jego podopiecznych związane z faktem, jak obszerny utwór konkretni uczniowie są w stanie przeczytać i zinterpretować. Konkretny utwór jest dość często wybierany przez polonistów chociażby ze względu na fakt, iż jest to pozycja licząca zaledwie kilka stron, co umożliwi szybkie jej omówienie po wcześniejszym zapoznaniu się z treścią lektury przez uczniów niechętnych klasycie.

Janko Muzykant to lektura, której omówienie, zwłaszcza z czwarto- lub piątoklasistami nie jest takie proste. Nie sposób po pierwsze pominąć kwestii słownictwa – faktem jest, że współczesny uczeń będzie potrzebował wsparcia, by przeczytać tekst ze zrozumieniem, gdyż język, któ-

rym posłużył się Sienkiewicz, jest odległy od tego, którego używa obecnie młodzież nie tylko pod kątem leksyki, ale też pod względem składniowym i stylistycznym. Po przeanalizowaniu licznych przypisów wyjaśniających znaczenie poszczególnych zwrotów, uzyskaniu wyjaśnień ze strony towarzyszących uczniom dorosłych, uczniowie są prawie gotowi, by omówić dzieło noblisty. Poloniści są przyzwyczajeni do tego, że znajomość treści pozwala na dyskusje z uczniami, pełne polemiki, refleksji nad światem przedstawionym, którego elementem jest główny bohater dzieła. Okazuje się jednak, że spotykają się z oporem. Dlaczego, skoro widać, że ich podopieczni przeczytali utwór? Bowiem współczesny nastolatek nie zawsze rozumie, co to znaczy marzyć o czymś nieosiągalnym, nie zawsze pojmuje, dlaczego rodzic nie wspiera swojego dziecka w rozwoju jego pasji.

Ponieważ, jak pisałam powyżej, utwór Henryka Sienkiewicza nie znajduje się na liście lektur obowiązkowych, toteż na rynku wydawniczym niełatwo znaleźć propozycje zagadnień, które mogłyby być poruszane przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego podczas pracy z tą nowelą. Pozostaje więc śledzić publikacje nauczycieli na forach internetowych, w grupach znajdujących się w mediach społecznościowych, by przekonać się, w którą stronę podążają poloniści, pracując z powyższym dziełem. Omawiając utwór, koncentrują się na jego świecie przedstawionym: czasie i miejscu akcji, występujących w tekście bohaterach, wydarzeniach utworu. Postaci są charakteryzowane (na tyle, na ile jest to możliwe przy utworze cechującym się jednowątkowością), znajomość treści utworu sprawdzają aktywności polegające na układaniu wydarzeń w kolejności chronologicznej z rozsypanek, uzupełnieniu krzyżówek. Formami wypowiedzi pojawiającymi się podczas omawiania lektury są: list (zachęcający koleżankę lub kolegę do przeczytania utworu), charakterystyka/opis Janka Muzykanta, opis skrzypiec, opowiadanie (dotyczące dalszych losów Janka po otrzymaniu skrzypiec). Podczas lekcji z lekturą nauczyciele stwarzają dzieciom przestrzeń do refleksji nad obecnością natury towarzyszącej chłopcu w poznawaniu coraz to nowych dźwięków i w drodze po skrzypki do kredensu.

Po analizie licznych scenariuszy znajdujących się w Internecie i przygotowanych przez nauczycieli, mogę stwierdzić, że częstą refleksją pojawiającą się podczas zajęć dydaktycznych jest ta związana z możliwościami chłopca po otoczeniu go opieką przez możnych i wpływowych właścicieli dworu. Nie brakuje również wiadomości z teorii literatury (tu pojawia się budowa noweli, wskazanie zawiązania akcji, punktu kulminacyjnego i rozwiązania akcji na podstawie treści utworu, omówienie cech narratora trzecioosobowego).

Nauczyciele dość często wykorzystują metodę dramy, kiedy to uczniowie, rozmawiając z mieszkańcami wsi, w której mieszka Janko, mogą lepiej poznać głównego bohatera lub przygotowują żywy obraz ukazujący Janka przed sądem. W propozycjach nie brakuje zadań językowych: uczniowie zapisują wyrazy bliskoznaczne do rzeczownika „żał”, tworzą słowniczki archaizmów wyjaśniające znaczenie pojawiających się dziewiętnastowiecznych wyrazów (stójkowy, karbowy, kumy, karczma, dworek). Wielu nauczycieli wprowadza myślenie wizualne podczas omawiania *Janka Muzykanta*, proponując uczniom uzupełnienie graficznych kart pracy.

Analiza scenariuszy dostępnych w Internecie pozwala wysnuć wniosek, iż nieobce jest również wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej: nauczyciele przygotowują aktywności, wykorzystując popularne narzędzia i aplikacje online, niejednokrotnie autorskie cykle lekcji, poświęcone lekturze, zostały udostępnione w prezentacjach online. Nauczyciele, publikując swoje scenariusze do lektury *Janko Muzykant*, przestrzegają praw autorskich, toteż wykorzystując materiały innych autorów, zamieszczają informacje o wykorzystanych źródłach. Stąd też dowiedziałam się, że często wykorzystywaną podczas omawiania lektury publikacją jest *A słowa jak ziarna... Wybór konspektów lekcji języka polskiego* autorstwa Elżbiety Gałczyńskiej i Romualda Jabłońskiego z 2012 roku (Gałczyńska, Jabłoński 2012). Publikacja ta znana mi z wczesnego etapu mojej kariery nauczycielskiej jest opracowaniem dobrym, wielokrotnie wznawianym, inspirującym od wielu lat nauczycieli w całej Polsce, wpływającym jednak na powtarzalność pewnych rozwiązań metodycznych i merytorycznych podczas lekcji języka polskiego, na której omawiana jest nowela Henryka Sienkiewicza. Proponowane bowiem i opublikowane w sieci scenariusze różnią się jedynie metodami i poziomem zaawansowania pedagogów w wykorzystaniu nowoczesnych technologii, ale pomysł na omówienie dzieła pozostaje niezmiennie – odkąd poznałam wspomnianą powyżej publikację – ten sam, zatrzymując ucznia na obrazie dziewiętnastowiecznej, ubogiej wsi z wyraźnym rozwarstwieniem społecznym, z obrazem dzieci wątlých i pozbawionych opieki.

Mimo starań nauczycieli, którzy wyjaśniając współczesnemu czwarto- lub piątoklasiście ideę pracy u podstaw (choć nie wymaga tego podstawa programowa), chcą wyposażać swoich podopiecznych w pomocny w zrozumieniu lektury kontekst historyczno-literacki, nie mogę oprzeć się wrażeniu, że pozostawia to uczniom zaledwie z poczuciem ulgi, że nie żyją w czasach Janka i w jego wsi. Szkoda, gdyż tę wieś warto poznać, służyć uczniom wyjaśnieniami i znaleźć kontekst współczesny, pozwalający odświeżyć tę lekturę, a przy okazji pozwolić na jej zapamiętanie,

tym bardziej że nie jest to ostatnie spotkanie uczniów z literaturą z tego okresu i motywem wsi. O jakim kontekście mowa? Na pewno nie o irracjonalnych pomysłach porównywania Janka Muzykanta z bohaterami innych lektur, co w żaden sposób nie pogłębia interpretacji dzieła, wręcz przeciwnie, powiela stereotypowe myślenie o świecie. O podobnych pomysłach pisze Iwona Gralewicz-Wolny (Gralewicz-Wolny 2013, s. 194–196), która widzi sensowność porównania Antka z noweli Bolesława Prusa z Jankiem Muzykantem, jednocześnie wskazując abstrakcyjne wręcz zestawienie bohaterów lektur nowel pozytywistycznych z bohaterami powieści anglojęzycznych: Antka i Janka z Anią Shirley i Tomkiem Sawyerem. Nie można nie zgodzić się z poglądem Stanisława Bortnowskiego, który głosi śmierć dydaktyki w obszarze lektur pozytywistycznych (Bortnowski 1994, s. 495–496).

Jak zatem „ugryźć” Janka na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej? Na pewno, nie pomijając analizy świata przedstawionego, budowy noweli na przykładzie *Janka Muzykanta*, warto uwspółcześnić lekturę, odnosząc ją do realiów życia współczesnego ucznia. Gralewicz-Wolny (Gralewicz-Wolny 2013, s. 194–195) proponuje, by na przykładzie noweli o młodym pasjonacie muzyki rozmawiać z uczniami o ich talentach i możliwościach (lub ich braku) rozwijania uzdolnień, o różnych typach wrażliwości dziecka, o dialogu lub braku możliwości prowadzenia dialogu pomiędzy współczesnym dzieckiem a jego rodzicami. Tadeusz Bujnicki podkreślał, że *Janko Muzykant* to utwór, który posiada cechy biografii odmieńca (Bujnicki 1988). Narodziny chłopca i jego śmierć to klamra utworu opowiadającego o wydarzeniach z jego życia podporządkowanych miłości do muzyki. Wyprawa do kredensu, sąd nad niewiele rozumiejącym chłopcem i swoista egzekucja przeprowadzona rękami równie nierozgarniętego Stacha, który nie wiedział, że tak się dzieci nie bije, to cała historia niedoszłego wiejskiego grajka. Okazuje się, że podkreślenie owej inności przez Bujnickiego może być wykorzystane podczas lekcji języka polskiego, jest w stanie zapoczątkować dyskusję na temat odmienności, różnorodności.

To zagadnienie podejmuje również Barbara Guzik, przedstawiając ciekawą opozycję swój – obcy (Guzik 2008, s. 36–43). Janka nazywano odmieńcem, ladaco, utrapieńcem. Guzik podkreśla, że owo nazewnictwo zaczerpnięte z języka potocznego pokazuje odrębność chłopca ukazaną w negatywnym świetle, gdyż są to określenia pejoratywne, pokazujące jego niską wartość, małość, nieistotność. Krzywdą, jaką wyrządzono młodemu grajkowi – postaci wydawałoby się tak nieistotnej – zdaje się być przez to jeszcze większa. Warto odczarować nowele pozytywistyczne i odnieść je do bliskiej współczesnemu uczniowi rzeczywistości.

Co to znaczy *inny*? Czy jest synonimem złego? Jak to uzasadnić? Jak radzić sobie z poczuciem wyobcowania i w jaki sposób bronić się przed atakiem w związku ze swoją innością? To tylko kilka pytań, które mogą paść podczas lekcji inspirowanej odmiennością bohatera noweli. Niech uczniowie dostrzegą, że w obrazie tak odległej historycznie wsi można odnaleźć tak wiele aktualnych refleksji bliskich i dzieciom, i dorosłym.

2.2. O JANKU MUZYKANCIE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Ciekawą propozycją wydaje się również proponowane przez badaczkę i interpretatorkę polskiej literatury współczesnej zestawienie tematu ubóstwa tak obrazowo ukazanego w noweli z książką Hanny Gill-Piątek i Henryki Krzywonos *Bieda. Przewodnik dla dzieci* (Gralewicz-Wolny, 2013, s. 191–199). Myślę, że można pójść o krok dalej i wyposażyć współczesnego ucznia w kontekst, który spowoduje, że dziewiętnastowieczna wieś nie zniknie z jego pamięci zaraz po omówieniu tego kilkustronicowego tekstu. Warto włączyć w realizację podstawy programowej podczas omawiania noweli Sienkiewicza kontekst edukacji globalnej. Jak podaje Centrum Edukacji Obywatelskiej: „edukacja globalna to część edukacji obywatelskiej, która pomaga młodym ludziom zrozumieć otaczający ich świat. Jej głównym celem jest kształtowanie umiejętności kluczowych, takich jak: krytyczne myślenie, prowadzenie dialogu, zadawanie pytań i szukanie na nie odpowiedzi, ale też postaw otwartości, solidarności, odpowiedzialności za innych ludzi i planetę” (Centrum Edukacji Globalnej). Niezwykle przydatne może być tutaj wyjaśnienie uczniom chociażby tego, czym są Cele Zrównoważonego Rozwoju. Jak czytamy w *Agendzie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030* (Agenda 2030), dokument jest planem działań traktującym o poprawieniu jakości życia ludzi, dobrobycie i ochronie planety. W związku z powyższym podczas szczytu Organizacji Narodów Zjednoczonych Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 roku ogłosiło 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju i powiązanych z nimi 169 zadań, których realizacja do 2030 roku ma zapewnić wszystkim krajom i ich mieszkańcom zrównoważony rozwój gospodarczy, społeczny i środowiskowy.

Utwór Sienkiewicza można omówić z uczniami w kontekście:

- Celu 1 – Koniec z ubóstwem;
- Celu 2 – Zero głodu;
- Celu 3 – Dobre zdrowie i jakość życia;
- Celu 4 – Dobra jakość edukacji lub Celu 10 – Mniej nierówności (Cele Zrównoważonego Rozwoju).

Podczas omawiania z uczniami noweli Sienkiewicza w kontekście Celu 1 można powiedzieć im, że – jak podają źródła – problem ubóstwa dotyczący Janka Muzykanta nie pozostał w przestrzeni dziewiętnastowiecznej wsi, ponieważ współcześnie prawie 800 milionów ludzi żyje poniżej międzynarodowej granicy ubóstwa, tj. za mniej niż 1,90 USD dziennie, a co czwarte dziecko poniżej piątego roku życia ma wzrost nieadekwatny do swojego wieku (Cel 1). Zadania zamieszczone w Agendzie na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 dotyczą między innymi wyeliminowania do 2030 roku skrajnego ubóstwa na całym świecie aktualnie mierzonego jako utrzymywanie się za mniej niż 1,25 USD dziennie oraz zmniejszenia przynajmniej o połowę odsetków mężczyzn, kobiet i dzieci, którzy cierpią z powodu niedostatku. Następnie warto zastanowić się nad przyczynami skrajnego ubóstwa w świecie i przejść do tego, co każdy z nas może zrobić, by wspomóc realizację Celu 1.

Sądzę, że podobna praca z młodzieżą podczas lekcji pozwoli na odejście od refleksji na temat tego, że można było pomóc Jankowi Muzykantowi przez podarowanie chłopcu wymarzonych skrzypek. Odniesienie do Celów Zrównoważonego Rozwoju pozwala uniknąć spłylenia wymowy dzieła literackiego. Jeśli odniesiemy się do czasów współczesnych, pokażemy uczniom wszechobecny problem ubóstwa i braku dostępu do wiedzy, a co z tym związane, brak możliwości rozwoju pasji i talentów choćby w krajach Globalnego Południa, może okazać się, że świat przedstawiony omawianej noweli Sienkiewicza nie jest wcale odległy ani w kontekście czasu, ani przestrzeni.

Myszę, że wykorzystanie noweli *Janko Muzykant* w kontekście globalnym, odniesienie tego utworu do codziennych doświadczeń współczesnego dziecka, nie pozwoli na pozostawienie motywu wsi w przestrzeni dziewiętnastowiecznej pracy u podstaw i, co z tym związane, nie pozwoli na zapomnienie kontekstu epoki, do której uczniowie przecież wracają na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej już bardziej świadomie.

3. PODSUMOWANIE

W roku 2019 światło dzienne ujrzała publikacja *Edukacja globalna na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej* (Edukacja Globalna) zawierająca piętnaście scenariuszy lekcji języka polskiego, których autorki proponują omówienie lektur znajdujących się w podstawie programowej w kontekście edukacji globalnej, Celów Zrównoważonego Rozwoju, wyzwań współczesności. Mit o Prometeuszu (Edukacja

Globalna) służy refleksji na temat mądrego pomagania, *Katarynkę* (Tamże, 22–26) Bolesława Prusa można wykorzystać, by rozmawiać z młodzieżą na temat praw dziecka, a wiersz Edwarda Stachury *Ite missa est* (Tamże, s. 65–67) do poszerzenia wiedzy uczniów i uczennic na temat migracji i równości ludzi. *Żona modna* (Tamże, 68–71) Ignacego Krasickiego pozwala na refleksję na temat konsumpcjonizmu, a utwór *Stary człowiek i morze* (Tamże, 80–84) Ernesta Hemingwaya warto interpretować, poruszając problem ageizmu. To tylko kilka propozycji zawartych w publikacji, które pozwolą nauczycielom języka polskiego nie tylko zrealizować podstawę programową, ale i uwspółcześić dzieła z kanonu, skłaniając uczniów do refleksji na temat wyzwań współczesnego świata, a może nawet po raz pierwszy te wyzwania im przedstawić, uświadamiając ich obecność.

Podsumowując, mogę stwierdzić, iż włączenie Edukacji Globalnej i Celów Zrównoważonego Rozwoju na lekcji w proces nauczania języka polskiego nie jest jedynie sposobem na uatrakcyjnienie lekcji, kiedy omawiane są dzieła literackie, których świat przedstawiony odbiega od realiów współczesnego nastolatka. To szansa na wyposażenie młodych ludzi w wiedzę o świecie, w którym żyją przy jednoczesnym realizowaniu podstawy programowej przedmiotu język polski.

BIBLIOGRAFIA

- Agenda 2030, <http://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja> [13.05.2024].
Bortnowski S., 1994, *Te „Antki”, te „Katarynki”...*, „Polonistyka”, nr 8, s. 495–496.
Bujnicki T., 1988, *Henryk Sienkiewicz, Wybór nowel i opowiadań*, Wrocław.
Cel 1, <https://www.un.org.pl/cel1#> [13.05.2024].
Cele Zrównoważonego Rozwoju, <http://www.un.org.pl/> [13.05.2024].
Centrum Edukacji Globalnej, <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/edukacja-globalna/> [13.05.2024].
Edukacja Globalna, <https://biblioteka.ceo.org.pl/edukacja-globalna-na-zajeciach-jezyka-polskiego-w-szkole-podstawowej/> [13.05.2024].
Gralewicz-Wolny I., 2013, „*Pokój ci, Janku*”? *Nowela pozytywistyczna dla początkujących*, w: E. Jaskółka, K. Jędrzych (red.), *Nowe odsłony klasyki w szkole: literatura XIX wieku*, Katowice, s. 191–199.
Guzik B., 2008, *Obcy... Inny... wśród swoich w wybranych nowelach pozytywistycznych*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*” 58, *Studia Historico-litteraria* 8.
OP: *Opublikowano opinie do projektu nowej podstawy programowej*, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/opublikowano-opinie-do-projektu-nowej-podstawy-programowej/s9t2ef2> [dostęp: 13.05.2025].
Sienkiewicz H., <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/janko-muzykant.html>, [15.05.2024].

**SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN POLISH LANGUAGE CLASSES IN
PRIMARY SCHOOLS CONTEMPORARY CHALLENGES AND THE CANON OF
READING**

Keywords: education reform, core curriculum, primary school, Polish language, reading canon, Sustainable Development Goals, contemporary challenges

Summary. The aim of the article is to present how the readings included in the core curriculum of the Polish language subject can be discussed in the context of contemporary challenges. The Polish village shown in the positivist novel *Janko Muzykant* may – due to the age of the recipients – leave students with a stereotypical image of the 19th-century village as a closed historical period, which in no way corresponds to the reality of a modern student. Both compulsory and supplementary readings included in the core curriculum can be related to contemporary challenges, i.e. discussed, if possible, in the context of the Sustainable Development Goals. We expand the space of interpretation and analysis of literary works, relating texts often considered archaic to the realities in which contemporary students live. We are also able to sensitize young people to the needs of the modern world and equip them with into a sense of action.

Kornelia Mazowiecka
Wiktoria Tatar



<https://orcid.org/0009-0004-9083-0952>
<https://orcid.org/0009-0002-8149-100X>



kornelia.mazowiecka@op.pl
wiktoria.tatar@opoczta.pl



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.12>



Uniwersytet Łódzki
Uniwersytet Łódzki

CODZIENNE WYZWANIA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO W PRACY Z UCZNIAMI UKRAIŃSKIEGO POCHODZENIA

Słowa kluczowe: uczniowie uchodźczy z Ukrainy, poloniści, język edukacji szkolnej, glottodydaktyka polonistyczna, przeszkody w nauce

Streszczenie. W artykule zostały ukazane problemy, z jakimi mierzą się nauczyciele w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych uczących nowo przybyłych uczniów pochodzenia ukraińskiego. Utworzono ankietę, która miała na celu dostarczyć informacji na temat obecnej sytuacji polonistów oraz wskazać, jakie działania warto podjąć w celu jej poprawy. Autorki zadały pytania odnośnie do prowadzonych lekcji np. czy obecność dzieci i młodzieży obcojęzycznych wpływa na jakość prowadzenia zajęć oraz – bardzo istotne – czy nauczyciele mają wykształcenie glottodydaktyczne. Zapytano również, w jaki sposób nauczyciele wytłumaczyliby typowo gramatyczne zagadnienie. Badanie pokazuje, że w polskich szkołach nadal występują te same problemy, co na początku przyływu obcokrajowców do placówek edukacyjnych. Na podstawie zebranego materiału pojawiła się konkluzja, że sytuacja wciąż jest trudna dla obu stron – zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz wymaga poprawy.

1. WPROWADZENIE

Inwazja Rosji na Ukrainę zachwiała porządkiem świata i przyczyniła się do wielu wyzwań, z którymi Polacy jako sąsiedzi okupowanego kraju także się mierzą. Zgodnie z Ustawą o pomocy obywatelom Ukrainy, w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, polski rząd zobowiązał się do udzielania wsparcia ukraińskim

migrantom. Dotyczy ono przede wszystkim szkolnictwa, które w świetle prawa oświatowego jest obowiązkowe i nieodpłatne dla dzieci i młodzieży od 7 do 18 roku życia. Według danych z kwietnia 2024 roku do polskich placówek uczęszczało ponad 134 tys. uczniów uchodźczych z Ukrainy – stanowili blisko 3% dzieci i młodzieży w polskich szkołach, z czego powyżej 78% z nich uczęszczało do szkoły podstawowej (Centrum Edukacji Obywatelskiej 2024a, s. 16).

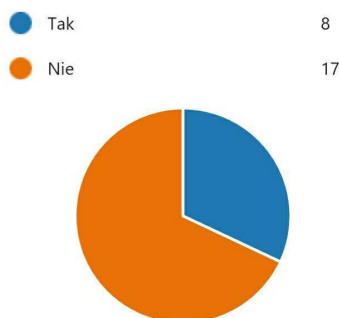
Szkoła ma na celu wspierać i motywować uczniów cudzoziemskich do nauki języka oraz kultury kraju, w którym obecnie przebywają (Januszewska 2017, s. 133). Z tego powodu natychmiast zaczęły powstawać w placówkach edukacyjnych oddziały przygotowawcze, których zadaniem miała być pomoc w nauce języka polskiego jako obcego. Do takich oddziałów według danych z 2023 roku trafiło jednak tylko 3% uchodźców, pozostali znaleźli się w zwykłych klasach (Centrum Edukacji Obywatelskiej 2024b, s. 21). Sytuacja była trudna nie tylko dla dzieci i młodzieży, ale również dla nauczycieli, którzy z dnia na dzień dostali pod opiekę uczniów odmiennych kulturowo, społecznie, ale przede wszystkim językowo. Warto jednak wspomnieć, że polskie szkoły od lat były otwarte na przyjmowanie uczniów obcojęzycznych, lecz zazwyczaj były to pojedyncze osoby, przebywające już jakiś czas w Polsce, znające podstawy języka. Niektórzy poloniści uczestniczyli w szkoleniach glottodydaktycznych, dzięki którym mogli lepiej przygotować się do zajęć z dziećmi cudzoziemskimi. W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy takie praktyki wystarczą, żeby nauczyciele języka polskiego znacznie udoskonalili swoje kompetencje i w pożądanym sposób uczyli młodych cudzoziemców języka polskiego jako obcego.

Aby wskazać działania, które pozwolą poprawić sytuację w szkołach, najpierw należy wyodrębnić kluczowe problemy. W tym celu wśród nauczycieli języka polskiego ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych na przełomie marca i kwietnia 2024 roku została przeprowadzona internetowa ankieta, zawierająca cztery pytania zamknięte i pięć otwartych. Formularz wypełniło dwadzieścioro pięcioro polonistów pracujących zarówno w miastach, jak i na wsiach, w różnych częściach Polski – głównie na terenie województwa łódzkiego, wielkopolskiego oraz mazowieckiego. Byli to przede wszystkim doświadczeni nauczyciele, ale wśród ankietowanych znalazły się też osoby pracujące w zawodzie zaledwie kilka lat.

2. WYNIKI ANKIET

Na początku ankiety nauczyciele języka polskiego zostali zapytani, czy kształcili się w kierunku glottodydaktycznym (realizowali specjalizację, studia podyplomowe itp.).

Diagram 1. Proszę zaznaczyć, czy kształcił/a się Pan/Pani w kierunku glottodydaktycznym (specjalizacja, studia podyplomowe itp.)?

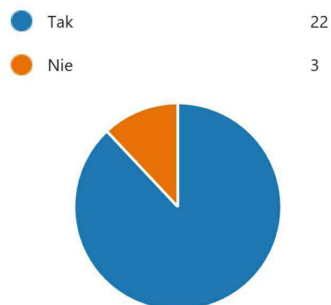


Źródło: opracowanie własne

Większość badanych (71%) odpowiedziała negatywnie. Można również wnioskować, że ci nauczyciele nie podjęli żadnych szkoleń związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Poloniści zostali także poproszeni o odpowiedź na pytanie: *Czy wraz z wybuchem wojny w Ukrainie zwiększyła się liczba uczniów ukraińskiego pochodzenia w Pani/Pana klasach?* Zdecydowana większość (88%) udzieliła odpowiedzi twierdzącej. Liczna grupa badanych po wybuchu wojny zaczęła uczyć nie więcej niż czworo uchodźców. Niektórzy jednak wskazywali, że liczba ta wynosiła ośmioro, trzynaścioro czy nawet pięćdziesięcioro.

Diagram 2. Czy wraz z wybuchem wojny w Ukrainie zwiększyła się liczba uczniów ukraińskiego pochodzenia w Pana/Pani klasach?

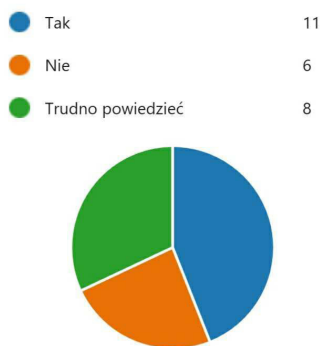


Źródło: opracowanie własne

Następne pytanie dotyczyło liczby osób obcojęzycznych, których dany dydaktyk uczył w aktualnie trwającym semestrze. Wśród odpowiedzi można było dostrzec dużą rozbieżność. Czternaścioro ankietowanych odpowiedziało, że pracuje najwyżej z trojgiem obcojęzycznych uczniów. Jednak troje nauczycieli udzieliło informacji, że ich klasy liczą znacznie więcej takich podopiecznych – siedemnaścioro, dwadzieścioro oraz dwadzieścioro sześcioro.

W ankiecie pojawiło się także pytanie: *Czy obecność uczniów obcojęzycznych spowalnia pracę na lekcjach języka polskiego?* Znaczna część nauczycieli odpowiedziała twierdząco.

Diagram 3. Czy uważa Pan/Pani, że obecność uczniów obcojęzycznych w klasie spowalnia pracę na lekcjach?



Źródło: opracowanie własne

Większość ankietowanych dostała pod opiekę kilkoro nowych uczniów obcego pochodzenia. Niewątpliwie jest to duże utrudnienie podczas prowadzenia zajęć. Nowo przybyli podopieczni potrzebują o wiele więcej czasu na zrozumienie tekstów czy poleceń, a przede wszystkim większej uwagi nauczyciela. Bez odpowiedniej znajomości języka uczniom łatwo o frustrację i brak chęci do dalszej nauki, dlatego odpowiednio zaplanowana praca nad kompetencjami językowymi jest podstawą (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 5). Poloniści, którzy kształcili tylko jednego czy dwoje uczniów odpowiedzieli, że ich obecność nie wpływa znacząco na prowadzenie lekcji.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, z czym uczniowie cudzoziemcy radzą sobie najlepiej oraz najgorzej. Kwestią sprawiającą najmniej trudności według wielu ankietowanych okazało się mówienie. Bardzo często umiejętność ta była zestawiana dwubiegunowo ze sprawnością czytania i pisania, które powodowały znaczne trudności. Przy tym temacie warto wziąć pod uwagę kwestię różnicy alfabetu, którym posługują się Polacy

oraz Ukraińcy, na co wskazało kilkoro nauczycieli. Chociaż wydawać by się mogło, że panuje opinia, iż większość naszych wschodnich sąsiadów zna alfabet łaciński, okazuje się, że wiele dzieci przybyłych do Polski po rozpoczęciu wojny musiało nauczyć się tego systemu znaków. Pisała również o tym Beata Katarzyna Jędryka: „uczniowie, którzy nie znają alfabetu łacińskiego, powinni być poddawani wtórnemu procesowi alfabetyzacji, tzn. powinni uczyć się pisać i czytać w nowym języku” (2022, s. 35). Aby praca z tekstem była łatwiejsza dla uczniów obcojęzycznych należałoby zadbać o przygotowanie spreparowanego materiału, gdyż treści w podręcznikach często mogą okazać się zbyt trudne. To z pewnością pomoże obcokrajowcom w zdobywaniu nowej wiedzy i prawdopodobnie powstrzyma powstawanie blokad językowych. Równie ważne jest zadbanie o stopniowe wzbogacanie słownika obcojęzycznych uczniów. Jak pokazują badania, systematyczne poznawanie nowych słów znacząco wpływa na poziom opanowania języka. Uczniom z doświadczeniem migracji może sprawiać trudności tłumaczenie każdego nowego słowa na swój ojczysty język. Z tego powodu warto rozpocząć od wiedzy ogólnej, która jest podstawą języka edukacji szkolnej (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 6).

Nie należy się więc dziwić, że uczniowie prezentują się znacznie lepiej, gdy mówią, czyli kiedy korzystają ze słów, których znaczenie poznali albo które brzmią podobnie w ich języku. Zdecydowanie trudniej jest w trakcie tworzenia wypowiedzi na piśmie lub podczas czytania, ponieważ będąc na początkowym poziomie znajomości języka, muszą właściwie analizować każde słowo. Według jednej z ankietowanych to właśnie dobra znajomość polskiego alfabetu stanowi obligatoryjną wiedzę, podstawę dla dalszej nauki, bez której niemożliwe jest poczynienie jakichkolwiek postępów. Dopiero po opanowaniu tej umiejętności możliwe jest poznanie struktur językowych i zrozumienie ich funkcji w tekście (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 7).

Przy podejmowaniu tematu pisania często wyodrębniano także złożoności ortograficzne i gramatyczne. Metajęzyk gramatyki potrafi przysporzyć trudności niejednemu polskiemu uczniowi, więc dla dziecka obcojęzycznego jest to dodatkowe wyzwanie. Niejednokrotnie zauważono także problem w interpretacji tekstów, zrozumieniu treści omawianych lektur. Jedna z ankietowanych szczególnie wskazała na epokę romantyzmu, ze względu na artystyczny i archaiczny język tekstów oraz trudny kontekst kulturowy.

Trzeba pamiętać, że tzw. język szkolnej edukacji i język komunikacji, z którymi stykają się młodzi migranci różnią się od siebie. Ten pierwszy porusza tematy abstrakcyjne, jest nasycony treścią, typowe dla niego

teksty składają się najczęściej ze zdań wielokrotnie złożonych oraz leksyki właściwej danej dziedzinie. Język ten jest dodatkowo zróżnicowany, ponieważ jego odmiana pisana w podręczniku będzie inna od tej używanej podczas komunikacji nauczyciela z uczniem, a jeszcze inna w rozmowie dwojga uczniów. Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji najszybciej przyswajają słownictwo ogólne, gdyż to ono pojawia się w trakcie pierwszych styczności z nowym językiem. Z nauką leksyki ogólnej o niższej frekwencji oraz słownictwa wyspecjalizowanego, które jest nieodłącznym elementem języka szkolnej edukacji, jest już znacznie trudniej, a dynamika przyrostu znanych słów zależy od co najmniej kilku czynników (Seretny 2018, s. 143–147).

Mimo to w przeprowadzonej ankiecie pojawiły się odpowiedzi, według których uczniom obcojęzycznym mniejsze problemy sprawiają przedmioty ściśle m.in. matematyka, ponieważ w trakcie weryfikowania wiedzy nie jest sprawdzana poprawność językowa podopiecznych. Należy jednak pamiętać, że to spostrzeżenia nauczycieli polonistów, a nie samych uczniów. W tym miejscu warto przytoczyć badanie, w którym to ukraińscy uczniowie odpowiadali na pytanie: *Co było dla nich najbardziej problematyczne po rozpoczęciu nauki w polskiej szkole?* Oni również wskazywali na język polski i „zrozumienie, co pani mówi na lekcjach”, ale wspominali także o matematyce czy fizyce. Jak powiedział jeden z chłopców: „najgorsze było to, że nie znałem języka i nie rozumiałem, co mówi do mnie nauczycielka” (Pasek, Pytka 2022, s. 186). Należy również zaznaczyć, że to dzięki odpowiedniej znajomości języka, podopieczni zdobywają również wiedzę przedmiotową. Braki umiejętności językowej blokują treści nie tylko z zakresu wiedzy polonistycznej, ale również matematycznej czy przyrodniczej (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 6).

Uczniowie z doświadczeniem migracji w różnym stopniu znają język polski. Aktywizacja jest procesem długotrwałym i każdy z uczniów przechodzi go inaczej. Pierwszy etap aktywizacji to tzw. etap przygotowawczy, znany również jako okres ciszy. Uczeń poznaje nowy język, ale nie posługuje się nim. Ten stopień rozwoju może utrzymywać się nawet do sześciu miesięcy, a czynniki zewnętrzne wpływające na postęp podopiecznych są indywidualne. Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują więcej czasu na naukę, a w przypadku opanowania języka edukacji jest to zdecydowanie dłuższy proces (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 7). Poloniści w ankiecie zostali także poproszeni o odpowiedź na pytanie metodyczne, w jaki sposób wytłumaczyliby uczniom ukraińskim różnice przypadków w konstrukcjach: „idę na pocztę” oraz „jestem na poczcie”. Odpowiedzi były bardzo zróżnicowane, skupiające się na ogólnych informacjach typu: wynika to z odmiany przez przypad-

ki, zmiany końcówek, oboczności głosek. Nie można uznać tych odpowiedzi za wyczerpujące, a już na pewno nie za takie, które pomogłyby obcokrajowcowi zrozumieć polską gramatykę. Niektórzy ankietowani odpowiedzieli również, że owo zagadnienie wytłumaczyliby „pokazowo” lub podając uczniom ukraińskim analogiczne przykłady. Pojawiały się także głosy, że posiłkowaliby się językiem rosyjskim. Co ciekawe, najpełniejszą odpowiedź, zamieściła polonistka, która zaznaczyła, że nie zdobyła wykształcenia glottodydaktycznego. Otóż podała takie wytłumaczenie: „Dokąd idziesz? — biernik w połączeniu z przyimkiem na; Gdzie jesteś? — miejscownik w połączeniu z przyimkiem na”.

Jak natomiast postrzegają zaistniałą sytuację osoby, które są naocznymi świadkami przemian, czyli uczniowie? W jednej ze szkół zapytano polskie dzieci o to, jak komunikowały się z nowo przybyłymi uchodźcami. Okazało się, że często korzystano z internetowego tłumacza lub gestykulacji. Ich zdaniem Ukraińcy byli zestresowani, zawstyżeni, zagubieni, a nawet wystraszeni (Bogucka, Wcisło 2022, s. 171–174). W przywołanym badaniu zapytano też o to, jak zmieniło się prowadzenie lekcji po pojawieniu się uchodźców. Dzieci zauważyły:

Kiedy Iwan przyszedł, to na początku Pani pisała bardzo wolno i się naprawdę starała.

Pani pisze wyraźnie i nie dyktuje tak, jak kiedyś. Wcześniej dyktowała nam temat, a teraz wszystko pisze na tablicy.

Jak cała klasa miała sprawdzian, to Iwan ćwiczył czytanie albo robił jakieś ćwiczenia, żeby sobie poćwiczyć. Nie robił z nami sprawdzianów.

3. DODATKOWE REFLEKSJE ANKIETOWANYCH

W ostatniej części ankiety poloniści zostali poproszeni o dodatkowe refleksje bądź spostrzeżenia dotyczące pracy z uczniami cudzoziemskimi. Chociaż uzupełnienie tego fragmentu ankiety nie było obowiązkowe, wielu nauczycieli zechciało podzielić się swoimi uwagami. Z odpowiedzi można wysnuć jeden główny wniosek: kluczem do osiągnięcia sukcesu są chęci oraz motywacja. „Jak pokazują badania, efektywność nauczania/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego jakiemuś problemowi oraz głębokości przetwarzania informacji” (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 7). Liczne głosy wskazywały na to, że dzieci, które nagle przybyły do Polski, nie starają się przyswoić nowej wiedzy. Powodu takiego stanu rzeczy należałoby doszukiwać się m.in. w poczuciu, że uczniowie ci nie zostaną w naszym kraju na długo, mają nadzieję, że wrócą za chwilę do domu, a co się z tym wiąże – język

polski nie będzie im potrzebny. Nauka w polskiej szkole traktowana jest więc jako krótki okres przejściowy. Takie przekonania przyczyniają się do tego, jak dzieci zachowują się w trakcie lekcji – wielu Ukraińców uczestniczy w zajęciach biernie, nie powtarza materiału, nie odwołuje się także do informacji przyswojonych w Ukrainie. Zauważono także zależność między sukcesywnością opanowywania języka polskiego a wiekiem. Otóż dzieci, zaczynające naukę w polskiej szkole od pierwszej klasy szkoły podstawowej radzą sobie lepiej niż ci, którzy rozpoczynają ją od np. klasy czwartej.

Edukacja od wielu lat przyczyniała się do zwiększenia integracji między uczniami. W dodatkowych refleksjach kilka polonistek zwróciło uwagę, że dzieci lub młodzież ukraińska, która przeszkadza w lekcjach bądź biernie w nich uczestniczy, nie jest dobrze postrzegana przez polskich rówieśników. Wpływa to destrukcyjnie na relacje między wszystkimi uczniami, które powinny być kształtowane i pielęgnowane w szkole. Jak się okazało, barierą w budowaniu znajomości nie okazał się język, a niepoprawne zachowanie obcokrajowców podczas lekcji. Dodatkowo może to negatywnie wpływać również na postrzeganie cudzoziemców przez rodziców polskich dzieci. To skutkuje kolejnymi problemami, z którymi muszą się mierzyć nauczyciele. Opiekunowie mogą przypuszczać, że podczas zajęć ich dzieci uczą się mniej efektywnie, obniża się jakość prowadzonych lekcji, a to może się przejawiać w nieufności do kompetencji polonistów.

4. PODSUMOWANIE

Na podstawie udzielonych odpowiedzi należałoby zastanowić się, na co zwrócić uwagę i jakie działania wspomagające podjąć, by lekcje języka polskiego były łatwiejsze i bardziej pomocne dla uczniów cudzoziemskich. Niewątpliwie, zaistniała sytuacja jest trudna dla obu stron: zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Należy pamiętać, że dzieci czy nastolatki przybywający do Polski po agresji Rosji na Ukrainę mierzą się z trudnościami, wielu z nich na pewno nie uznaje nauki języka polskiego i kultury za swój priorytet. Co więcej, jak wynika z formularzowych odpowiedzi, niektórzy z nich dodatkowo uczęszczali na zajęcia online prowadzone przez nauczycieli ze swych ukraińskich szkół. Zaistniała sytuacja stanowi nietypowe wyzwanie także dla dydaktyków. Wśród osób, które wypełniły ankietę, tylko nieco ponad jedna czwarta ma wykształcenie glottodydaktyczne. Choć z pewnością w czasie kryzysu migracyjnego nauczyciele glottodydaktycy

są pożądanymi w szkołach, to najprawdopodobniej nie każdy dydaktyk znajdzie czas i chęci na poszerzenie swojej wiedzy w tej dziedzinie. Warto jednak dodać, że po wybuchu wojny były organizowane różnorodne formy wsparcia uczących m.in. szkolenia online dla nauczycieli, które upowszechniały wiedzę metodyczną, a także po pewnym czasie zaczęły powstawać materiały dydaktyczne. Jednym ze zrealizowanych pomysłów był projekt *Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy*, w ramach którego została stworzona platforma szkoleniowa online zawierająca materiały dydaktyczne do nauczania języka polskiego jako obcego. W ramach projektu odbywały się również webinaria i szkolenia (*Integracja przez język*).

O ile w szkole podstawowej poloniści uczą gramatyki, co więcej wiedza z zakresu tej dziedziny sprawdzana jest na egzaminie ósmoklasisty, o tyle w szkole średniej nauka na przedmiocie, jakim jest język polski, opiera się głównie na zagadnieniach literackich. Trudno więc byłoby oczekiwać od polonistów wybierających na swojej drodze zawodowej pracę w szkole (a co za tym idzie głównie wykładanie wiedzy literaturoznawczej), by uczyli zagadnień gramatycznych, jeśli sami nie czują się w tym zakresie kompetentni.

Na podstawie odpowiedzi na pytanie „o pocztę”, nasuwa się refleksja, iż nauczycielom być może brakuje świadomości swojej niewiedzy. Choć odpowiedzi, które pojawiły się w formularzu były bardzo ogólne, nie budziły wśród ankietowanych zastrzeżeń o ich niewystarczalności, żaden z nauczycieli nie przyznał wprost, że nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie.

Dlatego w tym miejscu warto podkreślić, że poloniści i glottodydaktycy powinni ze sobą współpracować. Podczas nauki gramatyki najważniejsze jest, aby wytłumaczyć obcokrajowcom system języka, jego konstrukcje i ich zastosowanie, czego nie da się zrobić w sposób właściwy bez specjalistycznej wiedzy. Odpowiednie nauczanie gramatyki może przyczynić się do polepszenia zdolności analitycznych ucznia oraz doskonalić jego procesy związane z wnioskowaniem. Często jednak ćwiczenia gramatyczne mają formę ciągłego powtarzania prowadzącego do automatyzacji działań bez zrozumienia zasad (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, s. 9). Gdyby każdy nauczyciel języka polskiego w polskiej szkole miał możliwość kontaktu z wykwalifikowanym specjalistą w dziedzinie glottodydaktyki polonistycznej, na pewno zyskaliby na tym uczniowie. Wskazują też na to badania przeprowadzane przez Karolinę Czyżewską i Adrianę Kornecką (2022). W stworzonej przez nie ankiecie w odpowiedzi na pytanie: *Co jeszcze szkoła, według Pani/Pana, mogłaby zrobić, aby lepiej zaadaptować uczniów z Ukrainy?* nauczyciele zaproponowali dodatkowe lekcje pod kierunkiem glottodydaktyków

lub tłumaczy znających ukraiński i polski (Czyżewska, Kornecka 2022, s. 230). Trzeba bowiem pamiętać, że:

Niewłaściwa jest również opinia, popularna nie tylko wśród migrujących rodziców, ale także nauczycieli kraju przyjmującego, że pokrewieństwo języków wystarczy dziecku do nauczenia się polszczyzny wyłącznie przez samo zanurzenie się w niej, bez zaplanowanego procesu nauki (Jędryka, 2022, s. 32).

Szczególny nacisk należy kłaść na nauczanie od najniższego poziomu, gdyż zdaniem wielu badaczy, dzieciom znającym podstawy języka polskiego zdecydowanie łatwiej znaleźć większą motywację do nauki. Oczywiście należy także pamiętać o tym, że każde dziecko jest inne. W kontekście uchodźców z Ukrainy na naukę wpływ mają nie tylko kompetencje językowe, dotychczasowe wyniki edukacyjne w kraju ojczystym, lecz także to, z kim dziecko przyjechało do Polski, gdzie zamieszkało, w jakim stopniu konflikt dotknął jego rodzinę itd. W pracy z takim dzieckiem trzeba zadbać przede wszystkim o poczucie bezpieczeństwa, relacje z rówieśnikami, by jakakolwiek nauka mogła przynieść efekty. O czynnikach mających wpływ na proces uczenia się pisała Hanna Komorowska w swojej monografii w rozdziale *Indywidualne cechy uczniów a sukces w nauce języków*. W kontekście niniejszego artykułu warto przywołać wyróżnione przez badaczkę takie uwarunkowania jak m.in.: poziom lęku, motyw bezpieczeństwa, postawę wobec języka, społeczeństwa i kultury, sympatię do nauczyciela (Komorowska 2009, s. 128–129).

Wyniki przeprowadzonej ankiety unaoczniły, że nauczyciele w polskich szkołach mają przeróżne doświadczenia i choć często wskazywano na brak zaangażowania ze strony ukraińskich podopiecznych, pojawiały się też informacje o tych, którzy chętnie zdobywali wiedzę. Ze względu na tę różnorodność dyskusja o potrzebach uczniów cudzoziemskich powinna być wciąż żywa, a nauczyciele czy to poloniści w szkołach, czy glottodydaktycy muszą być otwarci na nowe rozwiązania.

BIBLIOGRAFIA

- Bogucka B., Weisło W., 2022, *Nawiązywanie koleżeńskich relacji z dziećmi z Ukrainy – pierwsze doświadczenia*, w: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, Kielce, s. 167–177.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej 2024a, <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/07/CEO-Uczniowie-z-Ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodzstwa-w-polskim-systemie-edukacji.-Kwiecien-2024.pdf> [29.10.2024].

- Centrum Edukacji Obywatelskiej 2024b, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/Uczniowie-uchodźczy-w-polskim-systemie-edukacji-CEO-01_2024.pdf [29.10.2024].
- Czyżewska K., Kornecka A., 2022, *Adaptacja uczniów klas I–III z Ukrainy*, w: *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, Z. Zbróg (red.), Kielce, s. 223–231.
- Integracja przez język, <http://integracja.fwmp.pl/> [29.10.2024].
- Januszevska E., 2017, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją*, „Studia Edukacyjne”, nr 43.
- Jędryka B.K., 2022, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metoda JES-PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Pasek A., Pytka I., 2022, *Doświadczenie codzienności w klasie szkolnej przez dzieci ukraińskie od kilku lat przebywające w Polsce*, w: *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, Z. Zbróg (red.), Kielce, s. 179–188.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.

DAILY CHALLENGES OF POLISH LANGUAGE TEACHERS IN WORKING WITH STUDENTS OF UKRAINIAN ORIGIN

Keywords: refugee students from Ukraine, polish language teachers, language of school education, polish glottodidactics, obstacles to learning

Summary. The article highlights the issues faced by teachers in primary and secondary schools who teach newly arrived students of Ukrainian origin. A survey was created to reflect on ways to improve the situation for Polish language teachers. The authors asked questions regarding the lessons conducted, such as whether the presence of non-native children and adolescents affects the quality of the classes, and, importantly, whether the teachers have educational backgrounds in glottodidactics. They also inquired about how the teachers would explain typically grammatical issues. The study reveals that Polish schools still face the same problems as they did at the beginning of the influx of foreigners into educational institutions. Based on the collected material, the conclusion emerged that the situation remains difficult for both sides – teachers and students – and requires improvement.

Paulina Pawlik



<https://orcid.org/0000-0001-5724-7547>



paulinapawlik3@gmail.com



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.13>



Uniwersytet Śląski w Katowicach

POROZUMIENIE KULTUR, CZYLI LITERATURA DLA DZIECI JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA WRAŻLIWOŚCI NA WIELOKULTUROWOŚĆ

Słowa kluczowe: bajka międzykulturowa, literatura dla dzieci, wielokulturowość

Streszczenie. W tekście zwrócono uwagę na ważną rolę nauczyciela w edukacji międzykulturowej i włączającej oraz fakt, że bajki międzykulturowe mogą w istotny sposób przekazywać wiedzę na temat wielokulturowości oraz oswajać kwestię Inności. Przybliżenie uczniom na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej różnic kulturowych oraz uwrażliwianie ich na obecność Innego w otaczającym ich społeczeństwie pozwoli na zrównoważony rozwój zarówno ucznia natywnego jak i ucznia z kontekstem migracyjnym. Założenia te autorka wykazała na podstawie bajek Inny na uchodźczym szlaku Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król oraz Podróż Innego do Krainy Smoka Eweliny Rusickiej-Karoui.

1. WPROWADZENIE

Edukacja międzykulturowa jest szeroko omawiana w rozważaniach dotyczących zarówno glottodydaktyki, jak i dydaktyki polonistycznej. Szczególnie istotną funkcję pełni w obecnej rzeczywistości, która po rosyjskiej inwazji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku zmieniła się diametralnie. Zwiększony napływ ukraińskich migrantów do Polski sprawił, że w szkołach pojawiło się wielu uczniów z doświadczeniem migracji. W tych nowych realiach dydaktycy mierzą się coraz częściej z koniecznością pracy w zespołach międzykulturowych oraz chęcią zapewnienia wszystkim uczącym się jak najlepszych warunków rozwoju. Niepodważalną

kwestią przy pracy w klasie wielokulturowej jest różnorodność oraz przedstawienie jej w taki sposób, aby każdy z uczestników zajęć czuł się bezpieczny i zauważony.

2. RÓŻNORODNOŚĆ KULTUR

Człowiek jest istotą, która tworzy podwaliny pod istnienie kultury oraz prowadzi do jej utrzymania i ciągłego rozwoju. Ważną rolę podmiotowości w teorii kultury można dostrzec na przykład w badaniach Marty Torenc, która wykazuje, że: „Bycie podmiotem w układzie kulturowym oznacza możliwość doświadczenia kultury, czyli jej tworzenia, rozumienia i przeżywania” (Torenc 2007, s. 26, cyt. za: Żydek-Bednarczuk 2015, s. 10–11). Takie podejście jest znaczące z punktu widzenia rozważań glottodydaktycznych, ponieważ ukazuje jak istotne jest zrozumienie kultury, w końcu wraz z nią w parze idą idea i znaczenie, które w przypadku nowo przybyłych, za jakich możemy uznać uczniów z doświadczeniem migracji, nie zawsze będą klarowne. W literaturze poświęconej nauczaniu języka polskiego jako obcego autorzy po częstokroć zaznaczają, że dydaktyk powinien być wyposażony w wiedzę na temat różnorodności kulturowej oraz przekazywać tę wiedzę uczącym się. Jest to bowiem element niezbędny do wcielenia w życie założeń związanych z edukacją międzykulturową. Aleksandra Achtelek zaznacza, że:

Cudzoziemiec, który otrzyma wiedzę na temat polskich realiów kulturowych, a w szczególności wzorców obowiązujących w obszarze rytuałów społecznych, sam zdoła wskazać różnice pomiędzy kulturą własną a kulturą społeczności, której język poznaje. Dzięki temu stanie przed wyborem, czy tylko płynnie posługiwać się językiem polskim, czy też dodatkowo stosować polskie wzory kulturowe, by tym samym odnieść pełny sukces komunikacyjny (Achtelek 2018, s. 573).

Skuteczne porozumiewanie się jest zatem uwarunkowane znajomością kultury. Edward T. Hall, tworząc podwaliny pod dziedzinę, którą nazywamy dziś komunikacją międzykulturową wskazywał, że kultura powinna być tożsama z komunikacją. Tak więc niebagatelną rolę w porozumiewaniu się z obcokrajowcami odgrywa znajomość ich wzorów kulturowych. Badacz wprowadził rozróżnienie kultur niskiego i wysokiego kontekstu. Dla tych pierwszych cechą prymarną jest niski stopień ceremonialności w relacjach społecznych oraz prostota przekazu werbalnego, większa niż w kulturach wysokiego kontekstu. Tutaj

komunikacja jawi się jako zdecydowanie mniej bezpośrednia, często konieczne jest odczytywanie ukrytych w przekazie informacji, zanurzonych w kontekście, który trzeba odpowiednio zinterpretować (Hall 1984). Należy zwrócić także uwagę na fakt, że kultura polska to, sugerując się kategoriami wskazanymi przez Halla, kultura umiarkowanie wysokiego kontekstu, więc od obcokrajowca wkraczającego w nasz krąg kulturowy oczekuje się znacznie większego rozpoznania w systemach społecznych, rytuałach i ogólnych zachowaniach. Hall, pisząc o kulturach wysokiego kontekstu, zwraca uwagę na następujący fakt, że: „Kultury wysokiego kontekstu w znacznie większym stopniu niż systemy niskiego kontekstu odróżniają »swoich« od »obcych«” (Hall 1984, s. 155).

Osoby z doświadczeniem migracji czeka więc o wiele więcej pracy w zrozumieniu pewnych uwarunkowań kulturowych, z którymi muszą się zapoznać, aby sprostać oczekiwaniom społecznym, co również wpływa w znaczący sposób na ich dostosowanie do grupy. Pożądanym w takiej sytuacji rozwiązaniem jest wdrożenie do systemu kształcenia pewnych założeń edukacji międzykulturowej, tak aby dydaktycy mogli włączyć do współpracy elementy powiązane z tożsamością kulturową. Dzięki temu uczeń będzie nie tylko sprawniej poruszał się w nowej dla niego przestrzeni, ale także szybciej zrozumie pewne zależności językowe oraz kulturowe, co istotnie przyczyni się do poprawy jego funkcjonowania w nowej rzeczywistości oraz wpłynie na jakość nauki. Kształtowanie kompetencji interkulturowej jest niezwykle ważne dla dziecka w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, gdyż wtedy nabywa ono umiejętności, z którymi potem wkroczy w świat jako jego pełnoprawny uczestnik. Należy zaznaczyć, że uwrażliwianie na wielokulturowość jest konieczne nie tylko wtedy, kiedy w otoczeniu ucznia pojawi się osoba z innego kręgu kulturowego. Dziecko powinno być wychowywane w inkluzywnym systemie, aby w przyszłości z szacunkiem podchodzić do każdego członka społeczeństwa.

3. LITERATURA IMPULSEM DO KSZTAŁTOWANIA WRAŻLIWOŚCI MIĘDZYKULTUROWEJ

Odpowiedzią na zwiększone potrzeby zarówno uczniów cudzoziemskich, jak i natywnych, pomocą w adaptacji oraz rozwijaniu wrażliwości wobec Innego, może być literatura. W obowiązującym kanonie lektur nauczyciel znajdzie wiele pomocnych tekstów, które przy odpowiednim odczytaniu będą stanowiły asumpt do rozmowy poruszającej tematy nie tylko uchodźstwa czy migracji, ale także zachowań oraz

postaw prezentowanych wobec cudzoziemców. Nie zawsze będą one godne naśladowania, czasem wręcz obraźliwe, ale może to stanowić zaczyn do rozmowy i refleksji nad postępowaniem młodych ludzi oraz ich rodziców. Anna Janus-Sitarz zaznacza, że istotną kwestią jest również sięgnięcie do źródeł problemu stereotypizacji oraz wykluczenia: „Warto poddać analizie język, jakim się posługują, źródło negatywnych zachowań, sposoby przezwyciężania uprzedzeń, drogi ku dobrym relacjom” (Janus-Sitarz 2017, s. 209). Takie działania będą pomocą w przekazywaniu uczniom, że każdy jest Inny, a ta inność i jej zrozumienie są naszymi wartościami. Książki zaś mają niezwykłą moc uświadamiania młodego czytelnika, stwarzają też okazję do dyskusowania o sprawach, przez które powstają nieporozumienia i stereotypowe myślenie.

Narzędziem pomocnym w rozwoju tak istotnej refleksji na temat świata otaczającego dziecko będzie bajka międzykulturowa, która jest obecnie coraz częściej wykorzystywana w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Anna Młynarczuk-Sokołowska oraz Katarzyna Szostak-Król, jako badaczki silnie zaangażowane w promowanie edukacji międzykulturowej, stworzyły na potrzeby projektu, którego efektem jest publikacja *Przygody Innego*¹, następującą definicję bajki międzykulturowej:

Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie ich na istniejące różnice pomiędzy ludźmi we wszystkich zakresach funkcjonowania człowieka: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011b, s. 137).

Bajką międzykulturową można określić więc nie tylko utwór fantastyczny, którego postaci w rzeczywistości nie istnieją, a zachodzące w niej wydarzenia nie są możliwe w świecie, który nas otacza. Może nią być również opowiadanie, a nawet powieść. Najważniejszym elementem jest bowiem jej treść i przekaz, jaki wskażemy podopiecznym. Tego rodzaju treści są niezwykle pomocne, jeśli nauczycielowi zależy na prowadzeniu zajęć właśnie w perspektywie edukacji międzykulturowej bądź włączającej. Bajki międzykulturowe mogą stanowić przyczynek do rozmowy na tematy aktualne i ważne. Pomogą w sposób interesujący dla dziecka wprowadzić temat migracji, wojny, ubóstwa, niepełnosprawności czy różnic społeczno-kulturowych. Autorki zaznaczają również, że tak przedstawiona problematyka wspomaga nie tylko roz-

¹ Publikacja *Przygody Innego* jest wynikiem pilotażu prowadzonego przez Annę Młynarczuk-Sokołowską, Katarzynę Potoniec oraz Katarzynę Szostak-Król w ramach Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienność *Przygody Innego*. Program ten ma na celu realizację założeń edukacji międzykulturowej w nauczaniu na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym z wykorzystaniem bajek.

wój wrażliwości wobec Innego, ale przyczyni się także do kształtowania tożsamości ucznia oraz wpłynie na jego poczucie przynależności do grupy, np. społecznej, religijnej czy etnicznej (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011b, s. 138).

Bajka międzykulturowa jest również elementem edukacyjnym, który może rozbudzić w dzieciach ciekawość względem świata i różnorodności oraz pomóc w przezwyciężaniu lęków związanych z pojawieniem się czegoś lub kogoś nowego i nieznanego. Anna Józefowicz i Agnieszka Sołbut przyznają, że ludzie, szczególnie ci młodzi, odczuwają silną potrzebę bezpieczeństwa i stałości, co za tym idzie każda zmiana może u nich wywołać lęk i niepewność (Józefowicz, Sołbut 2018, s. 274). Dlatego kiedy w klasie pojawia się nowa osoba, która może różnić się od pozostałych podopiecznych, np. pod względem językowym, religijnym, kulturowym czy chociażby wyglądu, warto przygotować uczniów na spotkanie z nią. Można tego dokonać właśnie przy pomocy bajek międzykulturowych, które w swojej istocie są pomocne w przezwyciężaniu stereotypów, jakie dziecko może spotkać na swojej ścieżce rozwojowej.

Na podstawie książki Katarzyny Szeligi *Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym* (2005) można wskazać w jakich sferach bajka międzykulturowa oddziałuje na młodego ucznia, tym samym kształtując w nim konkretne postawy. Takie treści wpływają na ucznia w przytoczonych poniżej sferach:

- intelektualnej – umożliwiają poznanie Obcego/Innego, dostarczają i porządkują wiedzę o świecie pełnym różnic oraz wzbogacają zasób słownictwa z tego zakresu, rozbudzają w dzieciach ciekawość poznawczą, pokazują różne trudne sytuacje, które mogą wyniknąć podczas kontaktu z odmiennościami i jednocześnie przedstawiają sposób radzenia sobie z nimi, wyjaśniają istniejące w świecie zależności;
- społecznej – dostarczają wiedzę na temat relacji społecznych oraz reguł określających współzycie społeczne, wzmacniają wzajemne zaufanie i akceptację, kształtują poczucie przynależności do grupy kulturowej, społecznej i narodowościowej;
- emocjonalnej – rozwijają empatię, ukazują różne stany emocjonalne;
- zachowania – kształtują pozytywne wzorce zachowań w stosunku do odmienności, rozwijają akceptację i otwartość, ukazują skutki negatywnych postaw (Szeliga 2005, s. 17).

Pierwszą z bajek, w której upatruję potencjału na zajęciach z dziećmi szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jest *Inny na uchodźczym szlaku* (Szostak-Król 2011). Opowieść ta z pewnością będzie materiałem pomocnym przy dyskusjach na tematy związane z uchodźstwem oraz problemami, z jakimi borykają się osoby, które

przez czynniki losowe zostały zmuszone do zmiany miejsca zamieszkania. Wszystkie opowiadania, znajdujące się w zbiorze łączy postać Innego, który ukazuje odbiorcy problemy młodych ludzi, na co dzień doświadczających obcości. W jego klasie pojawia się nowy uczeń – Deni. Chłopiec jest Czeczenem i zмага się z wieloma – powszechnymi wśród uczniów z doświadczeniem migracji – problemami. Deni – w odróżnieniu od otaczających go rówieśników – nie potrafi się sprawnie komunikować po polsku i dlatego rzadko uczestniczy w życiu klasy. W jednym z fragmentów bajki można przeczytać: „należał do tych uczniów, którzy rzadko się odzywają (powód był bardzo prosty, słabo znał język polski, każda wypowiedź sprawiała mu trudność)” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 48). Przytoczony cytat wskazuje na brak odpowiedniego stopnia zaznajomienia chłopca z językiem polskim, który w tym przypadku jest językiem edukacji szkolnej. Deni nie posiada odpowiednich kompetencji oraz odwagi do wypowiadania się na forum klasy, co prowadzi do jego alienacji.

Niedostateczna znajomość języka edukacji szkolnej oraz języka codziennej komunikacji może prowadzić do wielu niedogodności nie tylko na poziomie edukacyjnym, ale także emocjonalnym, utrudniając porozumiewanie się z nauczycielem lub rówieśnikami. Głównego bohatera dotyka jednak nie tylko wykluczenie ze względu na jego ograniczoną znajomość języka edukacji szkolnej. Chłopiec przeżywa także żalobę po śmierci ojca oraz odczuwa tęsknotę za swoją ojczyzną. Chciałby móc wrócić do Czeczenii i żyć w swoim kraju, który przed wojną był dla niego bezpieczną przystanią. Deni opowiada Innemu, dlaczego wraz z rodziną musiał opuścić swój kraj i stać się uchodźcą:

Nie mogliśmy już tam dłużej zostać, gdybyśmy nie podjęli decyzji o wyjeździe, mogłaby nas tam spotkać krzywda. Żli ludzie już od wielu lat prowadzą z Czeczenami wojnę, w której ginie wielu niewinnych ludzi. Kiedy zginął mój tato, wiedzieliśmy, że niedługo przyjdą też po nas: po mnie, po mamę i moje rodzeństwo. To bardzo trudna decyzja, ale my nie mieliśmy wyjścia. Chociaż nie wiedzieliśmy, co czeka nas w Polsce, postanowiliśmy uciekać z Czeczenii (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 49).

Inny na uchodźczym szlaku jest bajką, która może być przydatna w pracy z dziećmi na wielu poziomach, ponieważ będzie rozwijała ich wrażliwość emocjonalną, społeczną oraz ukazywała wzorce zachowań, które uczniowie mogą wprowadzić w życie, aby pomóc osobom znajdującym się w trudnej sytuacji. Inny swoim zachowaniem okazuje Deniemu zainteresowanie, wchodząc z nim w relację na stopie koleżeńskej, co pozwala chłopcu lepiej poznać Czeczena oraz zrozumieć jego sytuację.

Inny na uchodźczym szlaku dostarcza dzieciom wiedzy na temat tego, jak istotne są relacje społeczne oraz rozwija ich empatię. Warto też zwrócić uwagę na zmianę, która zachodzi w zachowaniach bohaterów. Inny zauważa, że Deni jest samotny, smutny i zamyślony, a później skłania go do rozmowy, a nawet oferuje mu pomoc w nauce języka polskiego, dzięki czemu chłopiec czuje, że może liczyć na nowego kolegę. W jednym z fragmentów opowieści Inny zadaje mamie pytanie: Kim jest uchodźca? Jej odpowiedź brzmi następująco:

[...] to człowiek, który jest zmuszony opuścić ojczyznę, którą kocha i wyjechać do innego państwa. Powodów wyjazdu, a właściwie ucieczki, może być kilka: wojna, utrata poczucia bezpieczeństwa, zagrożenie życia, prześladowania z powodu koloru skóry, wyznawanej religii czy różnych poglądów politycznych (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 48).

Bajka zaznajamia ucznia z nową dla niego leksyką i poszerza w ten sposób jego wiedzę o świecie oraz członkach społeczeństwa. Daje możliwość poznania człowieka, który być może na początku wydaje się obcy, ale jeśli tylko zechcemy możemy go poznać i wtedy okazuje się, że jest taki sam jak my.

Drugą bajką, przydatną w pracy z młodszymi uczniami, jest *Podróż Innego do Krainy Smoka* (2011). Już na samym początku opowieści dostrzec można temat warty refleksji i dyskusji, mianowicie utrwalone w społeczeństwie krzywdzące stereotypy. Jeden z kolegów Innego zauważa, że w ich otoczeniu pojawili się nowi mieszkańcy. Różnią się oni od pozostałych wyglądem, językiem oraz kulturą, co pozwala chłopcom na dokonanie następującego osądu:

- Widzieliście tych nowych? Oni są jacyś inni. Mają takie malutkie oczy, a jak dziwnie mówią?
- A ja słyszałam, że oni przyjechali z Chin – powiedział Mateusz. – I jedzą takie okropne rzeczy: larwy, gąsienice, żuki. A nawet potrafią zjeść psa! – dodał.
- O fuuuj! Blee! – zawołali chórem chłopcy.
- I mają w domu takie straszne stwory – kontynuował Mateusz.
- Naprawdę? – zapytał Inny.
- Tak, na pewno. Sam widziałem jak je wnosili do domu – dodał z przejęciem.
- Nie podobają mi się ci nowi inni – skwitował Piotrek. (Rusicka-Karoui 2011, s. 53)

W przytoczonym wyżej dialogu widoczne jest uprzedzenie dzieci wobec nowo przybyłych. Wynika ono z braku znajomości kultury innej niż własna. Chłopcy, dzieląc się informacjami na temat obcych, wręcz nieustannie dokonują negatywnego wartościowania ich cech („dziwnie mówią”, „jedzą takie okropne rzeczy”, „mają w domu takie straszne stwory”), co wynika nie tylko z bezpośrednich obserwacji,

ale i powielanych sądów. Wspomniane przez jednego z nich straszne stwory wydają się być przyjętym przez Mateusza, zasłyszonym stwierdzeniem, okazuje się jednak, że to wynik obserwacji („sam widziałem jak je wnosili do domu”)². W tym miejscu zaciera się granica między źródłami poznawania rzeczywistości. W tworzeniu i utrwalaniu stereotypów znaczącą rolę odgrywa język, którego procesy mogą prowadzić do etykietowania zachodzącego w powyższym fragmencie. Problemem, który również występuje na szeroką skalę, jest podejście dorosłych do zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa. Dorosłych, którzy powinni być lustrem dla dzieci, choć nie zawsze „umieją w sposób dojrzały traktować Inność, co może sprawiać, że pewne stereotypy i uprzedzenia charakteryzujące ich stosunek wobec innych narodów i kultur mogą się nasilać” (Suchodolska 2011, s. 52). Dzieci w wieku przedszkolnym są podatne na wpływy, a swoje zachowania często kształtują poprzez mechanizm naśladownictwa, dlatego jeśli w swoim najbliższym otoczeniu napotykają stereotypowe i stygmatyzujące Innych postawy, mogą je powielać i wdrażać w życie.

Aby nie dopuścić do utrwalenia u dziecka takich mechanizmów, niezwykle ważnym zadaniem dla pedagoga jest przedsięwzięcie odpowiednich kroków i organizacja takich zajęć, które wytworzą pozytywny obraz Inności oraz wyjdą naprzeciw dziecięcym potrzebom kształtowania i poznawania wielokulturowej, różnorodnej rzeczywistości. Podczas pracy z bajką warto także poruszyć z uczącymi się aspekt komunikacyjny. Uświadomienie młodych czytelników w kwestii trudności, jakie napotykają osoby uczące się języka polskiego jako obcego, może pozytywnie wpłynąć na ich późniejsze kontakty z cudzoziemcami. *Podróż Innego do Krainy Smoka* również uwidacznia problemy natury fonetycznej, z którymi mierzą się obcokrajowcy:

Wspomniałem wczesniej, że dynastie cesarzy w Chinach chciały chronić swój kraj budując na północ Wielki Mur, ale my *wiezimy takie* w ochronną siłę symbolu smoka. Dlatego często w dom *wiesiamy* ich obrazi na ścianach, albo stawiamy smocze rzeźby. Natomiast w Nowy Rok świętujemy jego moc, siła, rozważa, *czujność* i powodzenie w *taneciny*ch korowodach. Ludzie *tanczia* w rytm muzyki granej na tradycyjnych bębnach, gongach i cymbałach i niosą na kijach *wizierunek* smoka z długim ogonem. Podobno im smok ma *dlussi* ogon, tym więcej *szciecia* może dać ludziom. Ten Taniec Smoka jest barwna *cziesc* Festiwalu Lampiony. Wtedy to dzieci i dorośli idą *wiecior*em do świątyni i niosą kolorowe lampiony, a dzieci rozwiązują zapisane na lampionach rebusy. Jest to *bardzio* radosny dzień – *wszyscy* *ziczia* sobie wszystkiego najlepszego w nadchodzący Nowy Rok.” (Rusicka-Karoui 2011, s. 55)

² Warto nadmienić, że „straszne stwory”, o których opowiadał jeden z bohaterów opowiadania, to obrazy i figury smoków, które w tradycji chińskiej zwiastują szczęście, powodzenie i siłę. Czuwają one nad dobrobytem i bezpieczeństwem rodziny.

Kluczem do dobrego funkcjonowania w społeczeństwie jest odpowiednia komunikacja. Ten element także można rozwijać, dzięki bajkom międzykulturowym oraz przedstawianym w nich wzorcom językowym. Od sposobu i umiejętności komunikowania się zależy nie tylko pełne zrozumienie nadawcy i odbiorcy, ale także pewność siebie dziecka. Osoby z wadami czy zaburzeniami mowy często są stygmatyzowane w społeczeństwie (Bełtkiewicz 2017, s. 153), odnosi się to także do obcokrajowców niewłaściwie realizujących niektóre głoski. W powyższym fragmencie uwidaczniają się problemy fonetyczne nowego sąsiada Innego, który zмага się z poprawną wymową słów w języku polskim. Liczne zmiękczenia oraz problemy w artykulacji głosek ciszących takich jak [ś] czy [ć] wskazują na trudności fonetyczno-fonologiczne jednego z bohaterów. Warto zwracać uwagę uczniów na ogrom pracy, jaki muszą włożyć w naukę ich rodzimego języka osoby z doświadczeniem migracyjnym.

Obydwie wspomniane wyżej bajki mogą okazać się pomocne przy realizacji założeń edukacji międzykulturowej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zarówno *Inny na uchodźczym szlaku*, jak i *Podróż Innego do Krainy Smoka* są opowieściami dotyczącymi tematyki uchodźstwa, migracji, samotności i inności. Omówienie obydwu tytułów może odbyć się z korzyścią dla młodego czytelnika oraz pobudzić go do prowadzenia wartościowej rozmowy, która będzie kształtować postawy wolne od złego nastawienia i krzywdzących stereotypów wobec Innego.

4. PODSUMOWANIE

Pomimo coraz obszerniejszej wiedzy, a także większej ilości pomysłów metodycznych założenia edukacji międzykulturowej nadal wprowadzane są na zajęciach stosunkowo rzadko. Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Potoniec oraz Katarzyna Szostak-Król zaznaczają, że niektórzy nauczyciele brak wdrażania działań w zakresie edukacji międzykulturowej usprawiedliwiają faktem, że z wielokulturowością mamy do czynienia jedynie na terenach należących do tzw. „pogranicza” (Młynarczuk-Sokołowska i in. 2011b). Przypisywanie różnorodności kulturowej jedynie miejscom, w których pojawia się ona w sposób oczywisty ze względu na ich położenie geograficzne, staje się usprawiedliwieniem braku odpowiedniej edukacji w tym zakresie. Takimi działaniami nauczyciel może w sposób niepomier-ny

uproszczyć ogląd otaczającego nas społeczeństwa oraz zredukować potrzebę rozwoju empatii i otwartości dziecka. Tendencja ta jest już dziś nieaktualna, odnosi się bowiem do sytuacji sprzed wybuchu wojny na Ukrainie. Szkoły coraz częściej przeciwdziałają wykluczeniu oraz wspierają wzajemny szacunek i zrozumienie wobec Innego nie tylko w sytuacji, gdy ktoś taki pojawia się w otoczeniu uczniów. Inicjatywą, o której nie sposób zapomnieć, jest w tej kwestii także wspomaganie ucznia cudzoziemskiego, wyrównywanie jego szans oraz pomoc w nabywaniu nowych kompetencji. Edukacja międzykulturowa na niższym poziomie kształcenia może być kluczem do zawarcia porozumienia między uczniem natywnym a uczniem z doświadczeniem migracji. Porozumienie to jest niezbędnym elementem do spełnienia nadziei na zaistnienie dialogu międzykulturowego. Uczniowie, których wprowadzimy w świat wielokulturowości i wartościowej dyskusji, w przyszłości będą pełnoprawnymi członkami naszego społeczeństwa. Jako osoby dorosłe, dydaktycy i opiekunowie powinniśmy być dla nich przykładem i pokazywać, jak tworzyć i troszczyć się o dobre relacje.

BIBLIOGRAFIA

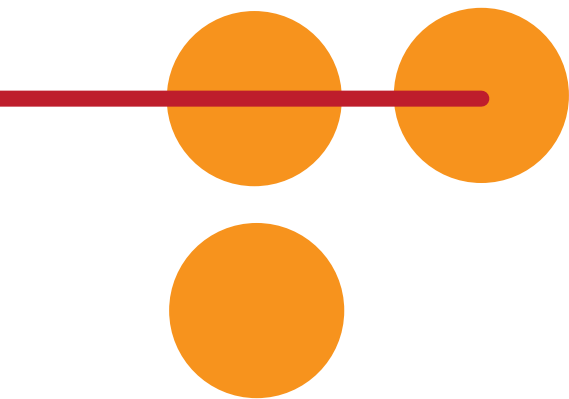
- Achtelik A., 2018, *Kultura polska w nauczaniu obcokrajowców: o kulturowych konotacjach polskiej gościnności, czyli co cudzoziemiec winien wiedzieć*, w: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), Katowice, s. 573–580.
- Bełtkiewicz D., 2017, *Empowerment through fairy-tale therapy. Cultural, social and linguistic pattern*, w: *Psychologické aspekty pomáhání*, Z. Mlčák (red.), Ostravská univerzita, Ostrava, s. 12–18.
- Hall E., 1984, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździk, Warszawa.
- Janus-Sitarz A., 2017, *Oswajanie obcości. Obraz imigranta w literaturze dla dzieci i młodzieży*, w: *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Józefowicz A., Sołbut A., 2018, *Znaczenie bajki międzykulturowej w rozwoju dzieci w młodszych wiekach szkolnym*, „Ars Inter Culturas”, nr 7, Słupsk.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2011a, *Inny na uchodźczym szlaku*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Młynarczuk-Sokołowska A. i in., 2011b, *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Rusicka-Karoui E., 2011, *Podróż Innego do Krainy Smoka*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok, s. 53–56.
- Suchodolska J., 2011, *Poznajemy Innego i jego kulturę oraz kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej*, T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), Kraków, s. 51–54.

- Szeliga K., 2005, *Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje dydaktyczne*, Wrocław.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

UNDERSTANDING CULTURES, OR CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR DEVELOPING SENSITIVITY TO MULTICULTURALISM

Keywords: intercultural fairy tale, children's literature, multiculturalism

Summary. The text draws attention to the important role of the teacher in intercultural and inclusive education and the fact that intercultural fairy tales can significantly convey knowledge about cultural differences and tame the issue of Otherness. Providing students with cultural differences at the preschool and early school level and sensitizing them to the presence of the Other in the society around them will allow for the sustainable development of both native students and students with a migratory context. The author demonstrates these assumptions on the basis of the fairy tales *Inny na uchodźczym szlaku* by Anna Młynarczuk-Sokołowska and Katarzyna Szostak-Król and *Podróż Innego do Krainy Smoka* by Ewelina Rusicka-Karoui.



Tom jest rezultatem konferencji studencko-doktoranckiej zatytułowanej „Aktywizacja – innowacja – akulturacja. (Glotto)dydaktyka a kryzys migracyjny”, która zgromadziła młodych badaczy z całego kraju pragnących podzielić się doświadczeniami związanymi z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Zagadnienia w nim poruszone są odpowiedzią na dynamicznie zmieniające się potrzeby adeptów polszczyzny, którzy podczas nauki chcą być pobudzani do działania (aktywizowani), najlepiej z wykorzystaniem unowocześnionych (innowacyjnych) metod dydaktycznych. W całym procesie nauczania nie może też zabraknąć miejsca na poszerzanie świadomości kulturowej (akulturacji), ponieważ jest to nieodłączne ogniwo współczesnej rzeczywistości. Te właśnie kwestie stanowią temat rozważań zawartych w publikacji.

WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

