



Anna Dąbrowska
Urszula Dobesz
Małgorzata Pasieka

CO WARTO WIEDZIEĆ

Poradnik metodyczny

dla nauczycieli
języka polskiego
jako obcego
na Wschodzie

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Anna Dąbrowska
Urszula Dobesz
Małgorzata Pasieka

CO WARTO WIEDZIEĆ

Poradnik metodyczny

dla nauczycieli
języka polskiego
jako obcego
na Wschodzie

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Al. Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. (22) 345 37 00
faks (22) 345 37 70
e-mail: ore@ore.edu.pl
www.ore.edu.pl

Autorzy: Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka

Redakcja merytoryczna: prof. zw. dr hab. Anna Dąbrowska
Konsultant fonetyki: dr Magdalena Dobrogoszcz
Redakcja językowa: Jadwiga Turlej, Adam Czetwertyński
Opracowanie redakcyjne: Jadwiga Turlej

Projekt okładki: Krzysztof Kiełbasiński

Ilustracje: Matylda Tomaszewska

Wydanie I
© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

ISBN 978-83-62360-16-1

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Druk i oprawa: Przedsiębiorstwo Wydawniczo-Poligraficzne Gryf S.A.
ul. Sienkiewicza 51, 06-400 Ciechanów

Spis treści

Przedmowa	5
Wstęp	7
I. NAUCZANIE JPJO NA WSCHODZIE	14
1. Interferencja zewnętrzna w nauczaniu studentów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim	14
2. Fałszywi przyjaciele, czyli pułapki językowe. Rusycyzmy	20
3. Poziomy zaawansowania znajomości JPJO	21
4. Programy nauczania JPJO	24
II. POMOCE DO NAUCZANIA JPJO	29
1. Pomoce dydaktyczne w nauczaniu JPJO	29
A. Środki techniczne	32
B. Pomoce książkowe	33
C. Środki wizualne (wzrokowe)	34
D. Środki słuchowe (audialne)	36
E. Środki audiowizualne	37
F. Teksty pisane	38
G. Gry dydaktyczne	44
H. Internet	45
2. Wykaz wybranych podręczników	46
III. TRUDNE MIEJSCA POLSZCZYNY	59
1. Trudne miejsca polszczyzny. Typowe błędy popełniane przez uczniów mówiących językami wschodniosłowiańskimi	59
1.1. Błędy leksykalne	60
A. Jakiego typu błędy leksykalne możemy spotykać u osób uczących się języka polskiego?	60
B. Jak wspomagać nauczanie słownictwa, żeby unikać błędów leksykalnych?	62
1.2. Błędy gramatyczne	63
A. Błędy związane z rodzajem gramatycznym rzeczownika	63
B. Jakie rodzaje gramatyczne występują w języku polskim?	64
C. Co jest szczególnie trudne w rodzaju męskoosobowym?	65
D. Jak tworzymy mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego poszczególnych części mowy?	65
E. Jakie problemy może stworzyć uczącym się problem negacji?	72
F. Niewłaściwa końcówka równoległa rzeczownika	73
G. Błędny szyk wyrazów w zdaniach pojedynczych	74

H. Rekcja	76
I. Błędy w orzeczeniu imiennym	78
J. Błąd w grupie głównej przy podmiocie liczebnikowym	78
K. Błędna forma spójników <i>który, jaki</i>	78
IV. SPOSOBY NAUCZANIA, ĆWICZENIA I TESTOWANIA POSZCZEGÓLNYCH PODSYSTEMÓW JĘZYKA. TYPY TESTÓW JĘZYKOWYCH	80
1. Sposoby nauczania, ćwiczenia i testowania poszczególnych podsystemów języka	80
1.1. Nauczanie wymowy polskiej	80
A. Wymowa samogłosek	84
B. Wymowa spółgłosek miękkich: <i>ń, ź, ś, ć, dź</i>	87
C. Wymowa spółgłoski <i>ł</i>	88
D. Upraszczenie grup spółgłoskowych	88
E. Fonem – głoska – litera. Kilka słów o ortografii	88
F. Dyktanda	89
G. Akcent w języku polskim	92
1.2. Nauczanie gramatyki	97
A. O czym powinno się pamiętać, wprowadzając nowy materiał gramatyczny?	97
B. Jakie materiały dydaktyczne potrzebne są do konkretnej lekcji?	100
C. Jakie mogą być typy ćwiczeń gramatycznych?	102
1.3. Nauczanie słownictwa	104
A. Dlaczego trzeba systematycznie wprowadzać nowe słownictwo?	104
B. Frazeologia nie jest tak straszna, jak ją malują!	112
2. Nauczanie sprawności językowych	116
A. Rozumienie ze słuchu. Co zrobić, żeby uczniowie polubili ćwiczenia słuchowe?	116
B. Nauczanie czytania. Czytanie jest bardzo ważne!	126
C. Nauczanie pisania	140
D. Nauczanie mówienia	151
3. Planowanie lekcji/lektoratu JPJO. Konspekt	162
4. Typy testów językowych	172
V. TREŚCI POZAJĘZYKOWE W NAUCZANIU JPJO	178
A. Co powinien zrobić nauczyciel, zanim przystąpi do układania programu integrującego nauczanie języka z wiedzą o świecie tego języka?	181
B. Miejsce i rola nauczania wiedzy o Polsce w kształceniu językowym	188
C. Dobór tekstów i pomocy dydaktycznych przydatnych w realizacji programu integrującego nauczanie wiedzy o Polsce z kształceniem językowym	197
D. Tematy uniwersalne, tematy wspólne i tematy trudne w nauczaniu wiedzy o Polsce	203
E. Rola nauczyciela	206
F. Jak wykorzystać polskie kalendarium?	206
G. Opracowania ogólne i artykuły zawierające propozycje programów do nauczania wiedzy o Polsce	210
Bibliografia	216

Przedmowa

Szanowni Państwo,

już od dwudziestu lat nauczyciele z Polski są kierowani do pracy wśród Polonii i Polaków za granicą, szczególnie na Wschodzie, w celu nauczania języka polskiego, kultury polskiej, historii i geografii Polski.

Trudu pracy w środowiskach Polaków za wschodnią granicą podejmują się zarówno nauczyciele z długoletnim stażem, jak i młodzi nauczyciele, krótko pracujący w tym zawodzie. Jednych i drugich łączy chęć podzielenia się z Rodakami swoją wiedzą i umiejętnościami.

Publikacja ta przeznaczona jest dla Państwa – Nauczycieli kierowanych z Polski za granicę, aby krzewić kulturę polską i znajomość języka polskiego.

W publikacji tej Autorki poruszają między innymi zagadnienia związane z programami nauczania, podręcznikami i pomocami dydaktycznymi w nauczaniu języka polskiego jako obcego, sposobami nauczania, nauczaniem sprawności językowych, planowaniem lekcji, nauczaniem wiedzy o Polsce.

Mamy nadzieję, że publikacja ta będzie inspiracją i pomocą dla nauczycieli rozpoczynających pracę za granicą.

Życzymy Państwu satysfakcji i radości z pracy
Wydawnictwa Ośrodka Rozwoju Edukacji

Wstęp

Na polskim rynku wydawniczym istnieje kilka poradników metodycznych dla nauczycieli języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego. Znaczącą publikacją jest wydana w 1980 r. zbiorowa praca *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*¹ przeznaczona dla „nauczycieli uczących dzieci polonijne w różnych krajach świata”. Odbiorcami tej książki byli przede wszystkim uczestnicy kursów metodyki nauczania języka polskiego, a celem autorów dobre przygotowanie polonijnej kadry nauczycielskiej, od której – jak słusznie zauważa się we wstępie – w ogromnej mierze zależy poziom nauczania JPJO² poza granicami Polski. Publikację tę charakteryzuje szeroka perspektywa oraz różnorodność omawianych problemów. W kolejnych obszernych artykułach omówiono zagadnienia socjolingwistyczne, strukturę systemu języka polskiego (słusznie zwrócono uwagę, że nauczyciel języka polskiego musi dobrze opanować jego gramatykę), planowanie i organizację procesu nauczania. Bardzo konkretne, i przez to cenne dla nauczycieli-praktyków, są interesujące przykłady wybranych problemów na lekcjach języka polskiego. Helena Metera w jedenastu modelowych lekcjach dla dzieci pokazuje, jak niebanalnie wprowadzać nowe słownictwo, wyrażenia czy też konstrukcje składniowe, jak bez stresów uczyć reguł ortograficznych czy też wymowy określonej grupy głosek polskich. Podaje też przykłady dyskretnego wprowadzania informacji o Polsce. W książce tej początkujący nauczyciel JPJO znajdzie podstawy wiedzy teoretycznej i praktyczne rozwiązania dydaktyczne – w tym propozycje programów nauczania dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Autorzy publikacji słusznie zakładają, że w środowiskach polonijnych języka polskiego należy uczyć tak jak obcego.

W roku 1992 ukazało się *Vademecum lektora języka polskiego*³, zawierające zbiór artykułów, poruszających problemy nauczania języka polskiego (zagadnienia fonetyczne, morfologiczne, składniowe i leksykalne), elementy wiedzy o kulturze polskiej, a także ogólne wskazówki metodyczne dla lektorów nauczających cudzoziemców polszczyzny.

Zarówno *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, jak i *Vademecum lektora języka polskiego* ukazały się w czasie, kiedy nauczanie JPJO nie

¹ *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak i J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980.

² JPJO jest powszechnie stosowanym skrótem oznaczającym „język polski jako obcy”.

³ *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.

osiągnęło jeszcze takiego stopnia profesjonalizmu, jak dziś – zaledwie jeden uniwersytet prowadził studia podyplomowe dla przyszłych lektorów polskiego, brak było wystandaryzowanych programów nauczania, a oferta podręczników była nader skromna. Wiązało się to z niewielkim zainteresowaniem językiem polskim jako obcym i niezbyt dużą liczbą osób zajmujących się w Polsce glottodydaktyką polonistyczną.

Artykuły zebrane w *Vademecum* przynoszą adeptowi glottodydaktyki polonistycznej ważne informacje o systemie gramatycznym polszczyzny, propozycję zawierającą 17 jednostek lekcyjnych oraz elementy wiedzy o Polsce do programu nauczania dla grupy średnio zaawansowanej.

Znanym i cenionym opracowaniem jest *Metodyka nauczania języków obcych* Hanny Komorowskiej⁴. Autorka dokładnie omawia najważniejsze zagadnienia metodyczne. Porusza kwestie dotyczące celów i programów nauczania języka obcego w zależności od wieku uczących się, metod i technik nauczania gramatyki i sprawności językowych. Prezentuje również problemy związane z doбором pomocy dydaktycznych, poprawianiem błędów językowych popełnianych przez uczniów oraz trudnym zagadnieniem testowania znajomości języka.

W roku 2005 wydano w Krakowie książkę Anny Seretny i Ewy Lipińskiej *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, a w 2006 *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* pod redakcją tychże autorek, będącą kontynuacją pierwszej pozycji⁵. Książki te charakteryzuje nowoczesne podejście do omawianej problematyki, wynikające z przyjęcia założeń współczesnej pedagogiki, w której nauczyciel nie pełni już roli zdystansowanego do uczniów autorytetu zza katedry, lecz jest uczestnikiem dialogu, w którym odgrywa rolę eksperta w danej dziedzinie. O cechach dobrego nauczyciela języka polskiego jako obcego pisze więcej w drugiej z wymienionych książek Ewa Lipińska⁶. W *Z zagadnień dydaktyki...* omówione są zagadnienia związane z procesem dydaktycznym (np. cechy ucznia i nauczyciela, czynniki determinujące proces uczenia się, organizacja procesu dydaktycznego), problemy szczegółowe dydaktyki języka polskiego jako obcego oraz status polszczyzny we współczesnym świecie.

Najnowsza pozycja, dotycząca nauczania JPJO, ukazała się w Katowicach w roku 2007⁷. W pracy zbiorowej pod redakcją Aleksandry Achtelik i Jolanty Tambor zostały omówione te zagadnienia dotyczące języka polskiego, literatury polskiej oraz kultury polskiej, które – jak piszą redaktorki – cudzoziemcy powinni znać. Skoncentrowano się w niej nie tylko na tym, czego uczyć, ale też na tym, jak uczyć, by cudzoziemcy umieli mówić po polsku i by realia polskiej kultury i życia społecznego stały się im bliskie.

⁴ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

⁵ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005; *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.

⁶ E. Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 79–98.

⁷ *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelik i J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007.

Poradnik metodyczny Magdaleny Foland-Kugler *Uczymy polskiego na Wschodzie*⁸ jest opracowaniem w całości poświęconym problemom, na jakie napotyka nauczyciel języka polskiego w krajach byłego ZSRR. Autorka kładzie nacisk na nauczanie kontrastywne, podaje przykładowe konspekty zajęć dotyczących wybranych zagadnień gramatycznych (np. morfologia i użycie czasowników *być*, *mieć*; budowa i użycie form miejscownika rzeczowników; tworzenie liczby mnogiej rzeczowników) i leksykalnych (np. różne znaczenia czasownika *mówić*; leksemy *ręka* i *noga* w polskiej frazeologii); zamieszcza też testy sprawdzające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami rosyjskojęzycznymi. Jest to bardzo przydatna pozycja dla młodych, zdobywających dopiero doświadczenie nauczycieli wybierających się w ten rejon świata.

W naszej książce korzystamy z wiedzy i doświadczeń wymienionych autorek i w wielu wypadkach odwołujemy się do wspomnianych opracowań. Niniejszy poradnik jest adresowany przede wszystkim do nauczycieli kierowanych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) do pracy na Wschodzie, którzy nie mają doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego lub do nauczycieli mających niewielkie doświadczenie i pragnących uzupełnić wiedzę i swoje umiejętności. Adresatami są też studenci specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego oraz słuchacze analogicznych studiów podyplomowych.

Osoby kierowane na zlecenie MEN do pracy na Wschodzie uczą języka polskiego (jako obcego) przede wszystkim w środowiskach Polaków w krajach powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego. W większości tych państw język rosyjski wciąż jest jednym z języków urzędowych lub też używany jest obok języka dominującej narodowości. Zazwyczaj jest więc znany dużej grupie ludności. Dlatego w tekście *Poradnika...* omawiamy między innymi najczęstsze błędy popełniane w języku polskim przez osoby posługujące się językiem rosyjskim. Słuszność takiej decyzji (przypisywania dużej wagi do interferencji zewnętrznej języka rosyjskiego na nauczany język polski) potwierdzają doświadczenia z nauczaniem studentów–stypendystów rządu RP ze Wschodu, mających polskie korzenie. W przeważającej liczbie ci młodzi ludzie rozmawiają ze sobą po rosyjsku i właśnie ten język znacząco wpływa na przyswajanie polszczyzny. Znajomość języka rosyjskiego (i ukraińskiego) przez Polaków mieszkających na Ukrainie oraz rosyjskiego wśród Polaków na Białorusi potwierdzają też opublikowane nie tak dawno badania⁹. Odwoływanie się do interferencji języka rosyjskiego jest więc w świetle tych opinii jak najbardziej uzasadnione.

Nowością *Poradnika...* w stosunku do wymienionych wcześniej publikacji jest wprowadzenie części, w której omówione są pomoce dydaktyczne oraz – przede wszystkim – pokazanie wpływu interferencji zewnętrznej na powsta-

⁸ M. Foland-Kugler, *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.

⁹ Por. np. J. Rieger, *Język polski na Ukrainie*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 183–193; E. Smułkowa, *Język polski na Białorusi*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 195–206.

wanie różnego rodzaju błędów. Wartość rozdziału omawiającego typowe błędy gramatyczne i leksykalne polega na wykorzystaniu kilkutyśięcznego korpusu błędów popełnionych przez studentów z pierwszym językiem rosyjskim. Pod uwagę zostały wzięte najczęściej pojawiające się usterki językowe. Zwracamy więc uwagę na te zjawiska, z którymi prawdopodobnie zetknie się lektor JPJO, udający się do jednego z krajów wchodzących niegdyś w skład byłego ZSRR. *Poradnik...* zawiera też informację dla lektorów-adeptów o wprowadzonym w 2004 r. systemie państwowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego (systemu certyfikacyjnego). Przeznaczony jest głównie dla nauczycieli/lektorów wyjeżdżających na Wschód, jednak może z powodzeniem służyć również lektorom udającym się w inne rejony świata.

Dla nauczycieli/lektorów języka polskiego wyjeżdżających na Wschód ważne i pomocne są publikacje dotyczące kształcenia Polaków ze Wschodu, wydane pod redakcją Jana Mazura¹⁰. Omawiane są tam wprawdzie problemy związane z nauczaniem osób pochodzenia polskiego, jednakże – jak powszechnie wiadomo – wskutek niesprzyjających uwarunkowań historycznych i politycznych osoby te w większości zatraciły język przodków (lub znają język polski bardzo słabo), uczą się więc go od podstaw tak, jak uczy się języka obcego.

Pewnych wyjaśnień wymaga używanie określenia „język polski jako obcy” w odniesieniu do Polaków na Wschodzie. Obcość należy w tym wypadku odnosić do systemu językowego, a nie emocji związanych z polskością czy też kulturą polską. Kultura ta (lub jej elementy) nie jest im bowiem obca – przekazywana z pokolenia na pokolenie, często wraz z wiarą, stanowi ważny element ich życia. Język polski natomiast najczęściej nie jest już im dobrze znany i uczą się go jak każdego innego języka. Nie jest to język drugi (przyswajany przez uczącego się w otoczeniu naturalnym) – dla wielu osób jest językiem domowym, a więc niezupełnie obcym, dla części zaś jest językiem obcym. Takim, jakiego uczy się na specjalnych kursach lub w szkole, a więc w warunkach sztucznych¹¹. Trudny do określenia status języka polskiego (jako ojczystego, drugiego, domowego lub obcego) w środowiskach Polaków na Wschodzie podkreślają autorzy różnych opracowań. Czytamy na przykład, że w Rosji w szkołach powszechnych naucza się języka polskiego „w zasadzie jako obcego”¹², czy też, że nauczanie języka polskiego poza Polską jest czymś „pośred-

¹⁰ *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, Kazimierz Dolny, 2–4 grudnia 1991/wstęp i redakcja Jan Mazur, UMCS, Lublin 1992; *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, wstęp i red. Jan Mazur, UMCS, Lublin 1993; referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”/wstęp i redakcja Jan Mazur UMCS, Lublin 1994; *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, UMCS, Lublin 1994.

¹¹ Por. na temat języka pierwszego, drugiego i obcego E. Lipińska, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 19–28.

¹² T. Zgółka, *Język polski w Rosji. Rekonesans badawczy*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur i M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 175–182.

nim między nauczaniem języka ojczystego a nauczaniem języka obcego”, choć jest to działanie bliższe temu drugiemu¹³.

Niniejszy poradnik nie stanowi więc zupełnego novum na rynku wydawniczym. Pomysł jego powstania wiąże się z faktem, że na wspomnianych terenach nadal mieszka wielu potomków Polaków, z których część, a być może nawet większość, nie posługuje się już językiem polskim, znając jedynie poszczególne wyrazy lub frazy, a czasem mając opanowane pamięciowo niedłgie teksty. Ponadto stale powiększa się grupa osób pochodzących z tego obszaru (niekoniecznie mających polskich przodków), które przyjeżdżają do Polski na dłuższe pobyty. Coraz więcej osób ze Wschodu otrzymuje polskie stypendia rządowe, stypendia Fundacji Lane’a Kirklanda na staże lub studia w Polsce, fundacji Kalinowskiego i innych. Nierzadko również osoby wywodzące się z tej części świata chcą podejmować w Polsce studia. Zadaniem nauczyciela języka polskiego jest więc przygotowanie ich, by – choć w niewielkim stopniu – ułatwić im realizację planów życiowych.

Wyjeżdżający z Polski nauczyciele (zwykle mający niewielkie doświadczenie w nauczaniu JPJO), których zadaniem jest nauczanie języka polskiego, powinni mieć możliwość korzystania z opracowania ułatwiającego im tę trudną pracę. Dlatego w niniejszej książce położony jest nacisk na poglądowe przedstawienie większości zagadnień.

W oddawanym do rąk Czytelników opracowaniu przyjęto zasadę omawiania tylko wybranych zagadnień podsystemów języka, rezygnując z całościowej charakterystyki gramatyki współczesnego języka polskiego. Takie podejście umożliwia wyeksponowanie tych problemów, które zazwyczaj sprawiają największe trudności studentom z pierwszym językiem należącym do grupy wschodniosłowiańskiej. Omówienie wybranych trudności gramatycznych i leksykalnych pojawia się przede wszystkim w dwóch miejscach – w rozdziale poświęconym sposobom nauczania gramatyki i leksyki oraz w rozdziale dotyczącym interferencji i najczęstszych błędów. Podobnie jest też w rozdziale na temat fonetyki.

Ważnym i niełatwym w świetle polityki językowej problemem jest ustalenie liczby Polaków przebywających poza granicami Polski. Według danych szacunkowych z 2009 r. Polacy przebywający za granicami na stałe lub czasowo stanowią około 35% polskiej populacji¹⁴. Dokładna liczba jest jednak niesłychanie trudna do ustalenia, ponieważ oficjalne dane pochodzące z różnych państw odbiegają od ustaleń polskich placówek dyplomatycznych i organizacji polonijnych. Nie wszyscy Polacy (czy też potomkowie Polaków), gorzko doświadczeni przez los, chcą się przyznawać do polskości, a kolejne pokolenia wtapiają się coraz bardziej w społeczność, w których żyją. Zgodnie z danymi pochodzącymi z witryny internetowej Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” można przyjąć, że

¹³ E. Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jak obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 79–98.

¹⁴ Przytaczane dane pochodzą z internetowej strony Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”: <http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=pwko> (5.04.2009).

w krajach byłego Związku Radzieckiego mieszka ponad 2 600 000 Polaków, w tym na Białorusi 900 000, na Ukrainie 900 000, na Litwie 300 000, w Rosji 300 000, w Kazachstanie 100 000, na Łotwie 75 000, w Mołdawii 10 000, Gruzji/Abchazji 6000, w Estonii 5000, w Uzbekistanie 5000, w Turkmenistanie 5000, w Tadżykistanie 2000, w Kirgistanie 1400, Armenii 1200 i w Azerbejdżanie 1000. Łącznie to ponad 2 600 000 osób. Są to dane szacunkowe. Inne źródła podają bowiem odmienne liczby¹⁵. W wymienionych krajach sytuacja społeczna i polityczna Polaków nie jest jednakowa. Praca nauczyciela/lektora wymaga za każdym razem dostosowania się do miejscowych warunków – do tego, jaka jest polityka tamtejszych władz wobec mniejszości narodowych i ich języków, jaki jest prestiż języka polskiego, jak często polszczyzna jest dla Polaków językiem domowym itd.

Poza osobami pochodzenia polskiego jest też duża grupa cudzoziemców pochodzących z wymienionych krajów, wyrażających chęć uczenia się języka polskiego. Jeśli to uwzględnimy, otrzymamy naprawdę wielką liczbę ludzi mieszkających na Wschodzie potencjalnie zainteresowanych poznaniem języka polskiego.

Od wielu lat prowadzimy zajęcia lektoratowe w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców oraz w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego dla studentów pochodzących z krajów, w których z różnych powodów dominującym językiem jest rosyjski.

Dysponujemy też wielką liczbą skrupulatnie sklasyfikowanych błędów popełnianych przez cudzoziemców, uczących się języka polskiego – korpus DAMA¹⁶, z czego duża część korpusu to błędy osób rosyjskojęzycznych. Opieramy się na korpusie¹⁷ zawierającym 13 658 błędów, wśród których aż 6201 to błędy osób rosyjskojęzycznych. Nasza wiedza pochodzi też z uczestniczenia w egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, także w krajach z pierwszymi językami wschodniosłowiańskimi.

Rezultaty prac nad korpusem oraz doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców dostarczają nam informacji na temat tego, co jest trudne dla uczących się języka polskiego jako obcego i na co trzeba w trakcie nauczania zwrócić szczególną uwagę. Korzystamy jednak nie tylko z danych pochodzących z korpusu DAMA czy wynikających z naszego doświadczenia dydaktycznego. Odwołujemy się także do opracowań specjalistów od lat zajmujących się nauczaniem

¹⁵ Np. J. Rieger w odniesieniu do liczby Polaków mieszkających na Ukrainie stwierdza, że statystyki radzieckie i późniejsze ukraińskie odnoszące się do liczby Polaków „budzą poważne wątpliwości”, jednak zauważa się stały spadek liczby Polaków oraz liczby osób deklarujących język polski jako ojczysty. J. Rieger, *Język polski na Ukrainie*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur i M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 183–193. E. Smułkowa w artykule *Język polski na Białorusi* w cytowanym tomie podaje informacje o zróżnicowanej – w zależności od czasu przeprowadzania badań – liczbie Polaków na Białorusi oraz zmiennej deklaracji dotyczącej ich języka ojczystego.

¹⁶ Korpus błędów cudzoziemców powstał w ramach projektu badawczego KBN 5H01D00121. Korpus DAMA składa się z wypowiedzi pochodzących z pisemnych prac cudzoziemców na poziomie średnim i zaawansowanym.

¹⁷ Jest to stan z końca 2008 roku.

języka polskiego studentów¹⁸ ze Wschodu. Dopiero bowiem taka perspektywa daje podstawy rzetelnego i w miarę pełnego przedstawienia trudności, na jakie napotyka każdy nauczyciel/lektor języka polskiego uczący osoby z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim.

Przebadany w roku 2004 korpus DAMA (liczący wówczas ponad 10 000 błędów, z czego 4709 to błędy osób rosyjskojęzycznych) pod kątem błędów najczęściej powtarzających się w różnych językach pokazał, że najwyższą frekwencję wykazują przede wszystkim błędy leksykalne czasownika, rzeczownika i przyimka oraz konstrukcje dysmorficzne. Konstrukcja dysmorficzna jest to błąd, pojawiający się na poziomie składni; jest to wypowiedzenie, którego intencję odbiorca jest w stanie odczytać, jednak całość nie jest poprawna ze względu na nakładanie się na siebie błędów formalnych i semantycznych (znaczeniowych), w wyniku czego powstaje konstrukcja niejasna i zagmatwana. Konstrukcje dysmorficzne są więc błędami kompleksowymi, powstającymi w wyniku nałożenia się na siebie kilku błędów – składniowych, fleksyjnych, leksykalnych, czasem też stylistycznych. Oto przykład takiej konstrukcji autorstwa osoby rosyjskojęzycznej: *Latem, kiedy wszystko są zielone i piękne, nie można minąć obok, żeby nie zalubować się malowniczym lasem*. Przy opisie i analizie tego rodzaju konstrukcji nie zajmujemy się przyczynami ich powstania. Jeśli chodzi o najczęściej popełniane błędy przez użytkowników języka rosyjskiego, to są one podobne pod względem częstości do popełnianych przez użytkowników innych języków pierwszych.¹⁹

Zakładamy, że nauczyciele, dla których przeznaczony jest niniejszy *Poradnik...*, posiadają elementarną wiedzę dotyczącą struktury języka polskiego, a więc fonologii i fonetyki (czyli zarówno informacje o cechach dźwięków istotnych dla znaczenia, jak i o artykulacji głosek polskich) języka polskiego, a także jego morfologii, składni i leksyki wraz z frazeologią. Praca ta nie stanowi więc kompendium wiedzy o współczesnej polszczyźnie, lecz ma na celu dostarczenie narzędzi służących pokonywaniu typowych trudności pojawiających się w nauczaniu osób, których językiem pierwszym jest jeden z języków wschodniosłowiańskich. Nie podajemy więc informacji o budowie narządów mowy, dokładnego opisu artykulacji głosek polskich, pełnych paradygmatów fleksyjnych wraz z zasadami dystrybucji końcówek ani reguł składniowych, które można odnaleźć w gramatykach opisowych języka polskiego. Koncentrujemy się jedynie na tych zagadnieniach, które uznajemy za trudne w polszczyźnie.²⁰

¹⁸ Wyrazu *student* używamy jako ogólnego określenia wszystkich osób uczących się języka polskiego jako obcego. Czasem ze względów stylistycznych zastępujemy go synonimami *uczeń*, *uczestnik kursu*, *uczący się*.

¹⁹ Informacje te pochodzą z artykułu A. Dąbrowskiej *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2004, s. 105–136.

²⁰ A. Dąbrowska, M. Pasieka, *Koncepcja przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców*, [w:] „Poradnik Językowy”, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, z. 5, s. 22–32.

I. NAUCZANIE JPJO NA WSCHODZIE

1. Interferencja zewnętrzna w nauczaniu studentów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim

Język polski i język rosyjski (a także m.in. białoruski i ukraiński) to języki strukturalnie ogólnie podobne (choćby ze względu na wspólnotę genetyczną), znacznie różniące się jednak w szczegółach i to w odniesieniu do wszystkich podsystemów języka – fonetyki i fonologii, morfologii, składni i leksyki. Wpływ języków wschodniosłowiańskich jako pierwszych powoduje, że ich użytkownicy popełniają w języku polskim określone typy błędów. Istnieje pewność, że przynajmniej część z nich pojawi się wcześniej czy później u wszystkich (lub u większości) studentów. Metodą zapobiegania takim błędom jest systematyczne ćwiczenie oraz – co bardzo ważne – kontrastywne pokazywanie różnic i podobieństw gramatyki i leksyki języka polskiego i rosyjskiego (ewentualnie ukraińskiego i białoruskiego).

Zewnętrzna interferencja językowa to nakładanie się struktur języka wyjściowego na struktury języka przyswajanego, w wyniku czego powstają błędy językowe. Istnieje zależność między stopniem otwartości podsystemu językowego i jego podatności na interferencję – im jest on bardziej zamknięty, tym prawdopodobieństwo wystąpienia interferencji międzyjęzykowej jest mniejsze. Natomiast tam, gdzie wybór elementów języka jest większy, a przyswojenie reguł niedostateczne, dochodzi do wyboru konstrukcji bliższej językowi pierwszemu²¹. Poniżej podajemy kilka przykładów interferencji międzyjęzykowej; niektóre z tych zagadnień będą szczegółowiej omówione w dalszych rozdziałach poradnika.

Poniższe przykłady błędów interferencyjnych zostały faktycznie stwierdzone u studentów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, nie są zaś wynikiem przewidywań wynikających ze studiów kontrastywnych. Jak pisze Janusz Arabski: „często tam, gdzie analiza kontrastywna przewiduje trudności powodujące błędy, błędy takie nie występują, bo nie działa transfer z języka ojczy-

²¹ Por. A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1997. Jeśli chodzi o otwartość podsystemów języka, to zamknięty jest podsystem fonologiczny: w każdym języku istnieje ograniczona liczba fonemów (realizowanych w postaci głosek), podsystem morfologiczny jest już bardziej otwarty – liczba morfemów fleksyjnych jest wprawdzie ograniczona, jednak słowotwórczych już nie, a w odniesieniu do morfemów leksykalnych w ogóle nie można mówić o liczbie zamkniętej. Liczba podstawowych struktur składniowych jest zamknięta, zaś liczba wyrazów języka – nieograniczona. Taka struktura języka sprawia, że najtrudniej jest opanować leksykę i rządzące nią prawidłowości – tutaj reguły zazwyczaj są jednostkowe.

stego. Występowanie transferu negatywnego z języka ojczystego ma bowiem różne determinacje²².

W przypadku języków wschodniosłowiańskich i języka polskiego interferencja na płaszczyźnie fonetycznej dotyczy wymowy głosek [l] oraz cz [č], które w języku rosyjskim są miękkie, w wyniku czego studenci mówią np. *Urszul'a, mal'utki; czytać [čitać]*, wymawiając te spółgłoski zgodnie z fonetyką języka pierwszego. Interferencji podlega też sposób wymawiania spółgłosek miękkich [ś], [ź], [ć], [dź]; w językach wschodniosłowiańskich nie są one wymawiane miękko, lecz jak głoski zmiękczone (podobnie jak w polskich wyrazach *sinus, Zimbabwe*). Inny sposób wymawiania w języku pierwszym prawie zawsze wpływa na wymowę w języku polskim, np. *c'oc'a, dz'adz'o* (zamiast *ćóca, żaźó*).

Samogłoska [o] wymawiana jest w języku polskim szeroko i w zasadzie jednakowo niezależnie od pozycji w wyrazie. Natomiast w języku rosyjskim wymowa tej głoski zależy od tego, czy sylaba jest akcentowana, czy nie – w pozycji nieakcentowanej wymawiana jest jak [a], np. *aknó* (okno), *nagá* (noga).

W morfologii dużym problemem jest przyswojenie przez studentów kategorii męskoosobowości, rodzaju nieistniejącego w języku rosyjskim. Błędy wynikają z przeniesienia do polszczyzny kategorii gramatycznych języka pierwszego. Dlatego pojawiają się w ich wypowiedziach konstrukcje typu:

Do Karagandy przyjeżdżali specjaliści nie tylko z Kazachstana.

Ludzie już nie takie jak były.

Od dzieciństwa dzieci byli wychowywane w ten sposób.

Stosunki między ludźmi zaczęły się pogarszać.

Teraz, w ciągu kilku ostatnich lat, kanonizowano dużo osób, którzy ponieśli męczeństwo.

Były to prezenty od młodzieńców, które prosiły o jej rękę, ale nikt nie podobał się jej.

Liczba przypadków w języku polskim różni się od ich liczby w rosyjskim i białoruskim: w polszczyźnie – podobnie jak w ukraińskim – jest ich siedem, natomiast w wymienionych dwóch językach sześć – nie ma w nich wołacza. W wyniku tego bardzo trudno jest studentom przyswoić sobie formy wołaczowe, w których miejsce używane są przez nich formy mianownikowe, np.

Cześć, moja droga koleżanka!

W deklinacji rzeczownikowej przypadkiem sprawiającym kłopoty ze względu na interferencję zewnętrzną jest celownik liczby pojedynczej rzeczowników

²² J. Arabski, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice 2008, s. 63–71.

rodzaju męskiego. Powszechna w rosyjskim końcówka *-u* (ros. *-y*) stosowana jest zamiast dominującej w języku polskim *-owi*, np.

Nie przynosi to żadnej korzyści człowieku.
Są kłamstwa, które służą interesu społecznemu.
Teraz miasto się rozwija dzięki klasztoru.
W ciągu wieków rozwijało się dzięki handlu.

Poniżej podano przykładowe ćwiczenie, służące przyswojeniu poprawnych form celownika:²³

Ćwiczenie. Proszę przekształcić zdania zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: Pożyczam książkę od mojej koleżanki.
 Pożyczam książkę koleżance.

1. Jacek chce pożyczyć pieniądze od ojca.
2. Tomek pożycza rower od kolegi.
3. Wynajmuję dom od pana Kowalskiego.
4. Chcę wynająć mieszkanie od Ewy Lewińskiej.
5. Chcesz pożyczyć od niego plecak?
6. Czy chcesz pożyczyć od nich kajak?

Istniejąca w języku polskim zasada nieodmieniania w liczbie pojedynczej rzeczowników zakończonych na *-um* i odrzucania *-um* w liczbie mnogiej z trudem jest opanowywana przez studentów posługujących się językami wschodniosłowiańskimi, np.

W tych latach pracował w archiwumach, pisał dzieła polegające na historii.
Po ukończeniu liceuma Puszkina nie wrócił do Moskwy.

Kłopotliwe jest tworzenie polskich form czasu przeszłego, w których obligatoryjnie występują końcówki osobowe. W języku rosyjskim konieczne zaś jest użycie zaimków osobowych. Podstawowe różnice obrazuje poniższe zestawienie:

Język polski		Język rosyjski	
Liczba pojedyncza			
Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj męski	Rodzaj żeński
1. czytał-em	1. czytał-am	1. ja czytał	1. ja czytała
2. czytał-eś	2. czytał-aś	2. ty czytał	2. ty czytała
3. czytał	3. czytała	3. on czytał	3. ona czytała

²³ Ćwiczenie pochodzi z pracy M. Pasięki *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 55.

Język polski		Język rosyjski
Liczba mnoga		
Rodzaj męskoosobowy	Rodzaj niemęskoosobowy	1. my читали 2. вы читали 3. они читали ²⁴
1. читали-śmy 2. читали-ście 3. читали	1. читали-śmy 2. читали-ście 3. читали	

Bezkończonkowy sposób tworzenia czasu przeszłego w języku rosyjskim przenoszony jest na grunt języka polskiego, w wyniku czego powstają błędne konstrukcje. Liczba mnoga przysparza jeszcze jednej trudności, a mianowicie konieczności wybrania formy niemęsko- lub męskoosobowej, co na początku nauczania jest rzeczą bardzo trudną.

Pomocne w nabywaniu nowych nawyków są ćwiczenia automatyzujące (drylowe), a także wyboru (wybór prawidłowej formy spośród kilku) oraz wypełnianie luk.

Interferencja zewnętrzna jest też powodem mylenia czasowników wymagających morfemu się z takimi, które w języku polskim go nie wymagają, np.

przyjaźnić się – друžit'
krążyć – кружит'ся
siadać – садит'ся
zostać – оstat'ся²⁵.

Oto kilka przykładów zdań z interferencją omawianego typu:

*Miasto stało nowocześniejsze.
Dzięki Rosji wszystko zmieniało.
„Nad Niemnem” chyba na długo zostanie się u mnie w pamięci.
Rzecz jasna należy się także uważać.
Należy się podkreślić, że to nie jest dobra droga.*

Bardzo trudnym do przewyciężenia nawykiem jest przenoszenie **reakcji czasowników** rosyjskich na grunt języka polskiego. Utrudnia to bardzo przyswojenie reguł języka polskiego. Jako przykład niech posłużą następujące czasowniki:

Chorować na coś – боlet' czem
Dziękować komu – блягодарит' kogo

²⁴ Przykład ten, podobnie jak i kilka innych, zaczerpnięty został z artykułu G. Przechodzkiej *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”* red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 39–48.

²⁵ Najczęstsze czasowniki wymienia np. B. Konopka w *Programie nauczania języka polskiego jako obcego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.

Mówić do kogoś – goworit' komu
*Pracować jako kto – rabotat' kiem*²⁶

Przykładowe zdania z błędami omawianego typu:

Po pierwsze, nowoczesne społeczeństwo samo jest winne w tym, co teraz się dzieje wokół nas.

W latach 90ch, moim zdaniem, ta święta prawda została zapomniana i przez rodziców, pozwalających na nieograniczoną swobodę dla swoich dzieci i przez te dzieci, które jak tylko mogą, wykorzystują tę swobodę. Będziemy kształcić naszych dzieci.

To oznaczałoby prawdziwą wojnę między władzą komunistyczną a wzburzoną, niewinną ludnością.

Przecież mogą go o czymś zapytać.

Z tych autentycznych przykładów wypływa jeden zasadniczy wniosek – nowe czasowniki muszą być przyswajane wraz z rekcją, którą należy wytrwale ćwiczyć, sięgając do znanych zbiorów ćwiczeń zamieszczanych w podręcznikach dostępnych na polskim rynku wydawniczym.

Problemem dla studentów rosyjskojęzycznych są proste, wydawałoby się, konstrukcje składniowe. Należą do nich **zdania z orzeczeniem imiennym**, w których zazwyczaj ujawnia się interferencja z języka rosyjskiego. Błąd polega najczęściej na mieszaniu formy orzeczenia imiennego z łącznikiem *być* + rzeczownik w narzędniku z formą *być* + przymiotnik w mianowniku lub *to* + rzeczownik w mianowniku. Bywa też tak, że połączone zostaną obie konstrukcje, w wyniku czego powstaje błędna forma. Oto kilka przykładów tego typu:

I chcę, żeby Polska była to ojczyzną moich dzieci.

Jedną z głównych problemów ekologicznych to woda.

Jeszcze bardzo znanym człowiekiem, z którego miasto jest dumne, to bokser.

Pies jest przyjacielem człowieka, a kot jest fałszywym.

Polska była bohaterka jego utworów.

My udajemy, że jesteśmy studenci lekkozaawansowani.

Czasem elipsie ulega łącznik, np.

Tradycyjne jedzenie na 'święto pamięci' na Białorusi kutia – gotowany ryż z rodzynkami.

²⁶ Listę trzydziestu czasowników powodujących najwięcej kłopotów zestawia G. Przechodzka w artykule *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 39–48; por. też gramatyki języka rosyjskiego.

W poradniku często poruszany jest problem stereotypowego wyobrażenia na temat łatwości nauczenia się języka polskiego przez osoby z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim. Podobieństwo języka rosyjskiego, ukraińskiego i polskiego wywołuje wrażenie łatwości przyswojenia tego ostatniego. Słusznie zauważa doświadczona lektorka: „Nauka języka polskiego w grupach polonijnych nastęrcza wielu problemów, innych niż w zespołach słuchaczy z terenów niesłowiańskojęzycznych. Przyczyną trudności jest interferencja języka rosyjskiego (w bardzo nieznacznym stopniu ukraińskiego i białoruskiego), utrwalone niepoprawne struktury polszczyzny kresowej, a często także przekonanie o wystarczającej znajomości języka polskiego i w związku z tym brak motywacji do doskonalenia i rozwijania wyniesionej z domu polszczyzny”²⁷.

To podobieństwo wiąże się także z problemem przyswojenia przez uczących się wiadomości i zachowań socjokulturowych, uwidaczniających się na przykład w etykiecie językowej. Trudno jest w pełni przyswoić sobie formy *pan(i)* z czasownikiem w 3 os. lp. jako najważniejszą formę etykietalną polszczyzny, konieczność używania wołacza w zwrotach typu *panie kierowniku, pani Małgorzato, kochana Zosiu*. Typowe błędy popełniane w takiej sytuacji zawiera podziękowanie skierowane po zakończeniu kursu języka polskiego do lektorki:

Dziękuję, pani Marta! My was kochamy!

Dzieci, które spontanicznie napisały ten tekst, nie zastosowały wołacza (nieistniejącego w języku rosyjskim), ponadto przeniosły z języka rosyjskiego formę grzecznościową *was*, używając jej zamiast polskiego słowa *pani*.

Typowym błędem użycia, który zahacza w jakiś sposób o etykietę językową, jest nieprawidłowe stosowanie form bezosobowych. Polega to przede wszystkim na stosowaniu form drugiej osoby liczby pojedynczej zamiast używanych w polszczyźnie form z morfemem *się* (*mówi się, czyta się, naprawia się*), co prowadzi do konstrukcji typu:

W tym dniu daje się dzięki za wszystko, co masz.

Użyte sformułowanie *co masz* może być odebrane jako nieuzasadnione skrócenie dystansu między rozmówcami i w związku z tym potraktowane przez odbiorcę negatywnie.

²⁷ B. Krucka, *Konfrontatywne nauczanie języka polskiego w grupach Polonii ze Wschodu*, „Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 7/8, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1966, s. 137–144. Por. też A. Skalska, T. Skalski, *Pułapka komunikacyjności*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. Jan Mazur, UMCS, Lublin 1995.

2. Fałszywi przyjaciele, czyli pułapki językowe. Rusycyzmy

Podobnie jak w nauczaniu wszystkich języków, a zwłaszcza tych spokrewnionych, występuje problem tak zwanych fałszywych przyjaciół, czyli wyrazów o podobnym lub identycznym brzmieniu, mających jednak różne znaczenie. Wszystkim, którzy kiedyś uczyli się języka rosyjskiego, znane są przykłady typu: ros. *diwán* – po polsku *kanapa*, ros. *kawiór* – po polsku *dywan*, z kolei polski *kawior* to po rosyjsku *ikra*. Znanym z literatury przykładem jest znamienna pomyłka – polskiemu wyrazowi *róża* odpowiada rosyjskie *roza*, nie zaś *roža*, oznaczająca „gębę”. W czasie lektoratu języka polskiego należy zwrócić szczególną uwagę na wyrazy tego typu²⁸.

Poniżej podajemy przykład pracy pisemnej studenta ze Wschodu, w której widać, na jakie kłopoty napotyka ją uczący się polszczyzny.

Mieszkam w obwodzie Kalinigradskim, którzy graniczy z Polską, ale w poglądach młodzi ludzi jest coś podobnego i też różnego.

Większość młodzi ludzi wyjeżdżają do innych miast na studia lub pracy, lecz zależą od rodziców. Wyjeżdżają po to, żeby mieszkać osobiście, robić co chcą, rodzice dają im pieniądze, płacą za studia, mieszkanie. Rodzice myślą, że jeżeli i nich nie będzie problemów z pieniędzmi, to będą więcej niezależni, będą doceniać ich. Najczęściej, to młódzież się korzysta ze swojej rodziny.

Podobnie jak i w Polsce są tacy, którzy mieszkają z rodzicami. Niektórzy naprzykład po prostu boją się życia osobnego, niektórzy nie mają możliwości wyjechać z domu rodzinnego, bo rodzice nie odpuszczają, dla nich ich dziecko zawsze będzie mało, myślą, że niczego nie potrafi samo. Myślę, że taka opieka, też może zaszkodzić.

Związki małżeńskie, tak samo jak i w Polsce, zawierają się nie wcześniej niż w wieku 23 lat. Młodzi ludzie są bardziej ostrożni, chcą mieć jakąś podstawę (prace, mieszkanie, jakiś wartości życia).

Wydają się mi, że w każdym kraju będzie różnica między młodzieżą, bo mają swój mentalitet, charakter, obyczaję, tradycję i to wszystko wpływa na nich.

Powyższa praca jest komunikatywna – można zrozumieć, o co chodzi autorowi. Tekst ten nie jest jednak poprawny pod względem kompozycji czy spójności (np. nie występują operatory spójności tekstu). Przynajmniej nie tworzy jednolitej całości kompozycyjnej – kolejne wypowiedzenia nie zawsze łączą się ze sobą formalnie i treściowo, brak płynnego przechodzenia jednej myśli w drugą, nie ma wyodrębnionego początku rozważań, choć można wskazać tzw. rozwinięcie. Brak też zakończenia i podsumowania. Trudno też powiedzieć, do jakiego gatunku

²⁸ Listę wybranych wyrazów będących fałszywymi przyjaciółmi zestawia M. Foland-Kugler, *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001, s. 42–43.

ku tekstu należałoby zaliczyć tę wypowiedź. Wydaje się, że powinien to być tekst argumentacyjny, jednak nie zauważa się w nim ramy kompozycyjnej charakterystycznej dla tego typu wypowiedzi (wyraźne postawienie problemu, przytaczanie kolejnych argumentów za lub przeciw danemu pogładowi, opowiedzenie się po pewnej stronie argumentowania, konkluzja). Tekst nie jest satysfakcjonujący również pod względem treści – różnice między młodzieżą a pokoleniem rodziców sprowadzone są jedynie do kwestii finansowych i samodzielnego mieszkania młodzieży, a jeden dwuzdaniowy akapit odnosi się do zawierania małżeństw. Poza tymi zasadniczymi uwagami, dotyczącymi tekstu jako całości, należy zwrócić uwagę na wiele błędów leksykalnych i gramatycznych.

Na przykładzie tego krótkiego tekstu widać, na ile spraw należy zwrócić uwagę, ucząc poprawnego pisania w języku polskim.

Warto wspomnieć też o rusycyzmach, czyli o zapożyczeniach z języka rosyjskiego. Część zapożyczeń wyrazowych przeszła do polszczyzny stosunkowo dawno (głównie w okresie zaborów, np. *czajnik*, *nachalny*, *samowar*) i całkowicie się zasymilowała. Późniejsze (dwudziestowieczne) zapożyczenia leksykalne to np. *barachło*, *dacza*, *nieudacznik*, *zagwozdka* czy *ciut-ciut*. Istnieją ponadto tzw. kalki znaczeniowe, składniowe i słowotwórcze, czyli zapożyczone znaczenia i struktury. Kalki takie zwykle oceniane są przez normatywistów negatywnie – np. *cienka aluzja* 'delikatna aluzja', *wiodący 'główny'*, *póki co* 'na razie', *kto by nie był* 'ktokolwiek by był', *za wyjątkiem* 'z wyjątkiem'. Są one wprawdzie powszechnie używane, należy jednak nauczyć studentów właściwych polskich odpowiedników tych z pochodzenia rosyjskich form²⁹.

3. Poziomy zaawansowania znajomości JPJO

Przez długie lata (a nawet wieki) nauczanie cudzoziemców języka polskiego jako obcego opierało się na intuicji, doświadczeniu i zdrowym rozsądku nauczycieli/lektorów, a także było ściśle związane z podręcznikami, z których uczono na konkretnych kursach. Wynikiem takiego podejścia były pojawiające się czasem duże różnice w opanowaniu języka polskiego przez cudzoziemców, którzy ukończyli podobne – jakby się mogło wydawać – kursy w różnych placówkach uczących JPJO. Trudno było obiektywnie określić, co oznacza określenie *poziom początkujący* (*zerowy*, *elementarny*), *średnio zaawansowany* czy *zaawansowany*. Określenia te w praktyce oznaczały zarówno poziom zerowy, jak i np. fałszywych początkujących. Obok tych określeń funkcjonowały też inne, np. *survival Polish*.

²⁹ *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 1661–1662.

W związku z brakiem istnienia jednego ogólnie akceptowanego punktu odniesienia dość dowolnie przypisywano określone umiejętności językowe odpowiednim poziomom zaawansowania. W skrajnych wypadkach mogło się zdarzyć, że student określany jako początkujący w jednym ośrodku nauczania, w innym określany był jako średnio zaawansowany. Stwarzało to zamieszanie, trudności w porozumiewaniu się oraz negatywnie wpływało na prestiż języka polskiego.

Sytuacja taka zaczęła się zmieniać po opublikowaniu pod redakcją Władysława Miodunki pierwszych inwentarzy zawierających uporządkowane zagadnienia gramatyczne i leksykalne dla grup poziomu początkującego, średnio zaawansowanego i zaawansowanego³⁰. W opracowaniu wykorzystano badania współczesnej polszczyzny, np. frekwencję użycia różnych form wyrazowych w tekstach, co było dużą nowością. W tomie tym Waldemar Martyniuk zaproponował podział stopni zaawansowania znajomości języka polskiego, wydzielając: stopień I – sytuacje komunikacyjne, stopień II – wprowadzenie do języka, stopień III – poziom wstępny, poziom IV – poziom podstawowy (progowy), stopień V – poziom średni I, stopień VI – poziom średni II, stopień VII – poziom zaawansowany, stopień VIII – poziom biegłości³¹. Było to pierwsze odniesienie do standardów światowych – opisu poziomów języka angielskiego oraz opisu wybranych języków europejskich przez Radę Europy.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku przyjęto w Europie jeden opis poziomów biegłości językowej, który stał się punktem odniesienia dla opisów poszczególnych języków. Zawarty został w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ)³², wydanym przez Radę Europy w 2001 r. (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Cambridge 2001), a w Polsce w 2003. Opisano w nim sześć podstawowych poziomów biegłości językowej: poziom *Breakthrough*, poziom *Waystage*, poziom *Threshold*, poziom *Vantage*, poziom *Effective Operational Proficiency* oraz poziom *Mastery*. Ponieważ nadane poszczególnym poziomom nazwy angielskie są trudne do przetłumaczenia na poszczególne języki narodowe, przyjęto łatwiejsze nazwy literowe: poziom podstawowy A, dzielony na A1, A2, poziom samodzielności B, dzielony na B1, B2 oraz poziom biegłości C, dzielony na C1, C2 (ESOKJ s. 31 i nast.). Każdy z poziomów został scharakteryzowany na tyle ogólnie, by można było go zastosować do konkretnych języków, niezależnie od ich specyfiki i na tyle szczegółowo, by porównywalne były opisy poszczególnych poziomów w różnych językach. Podział na poziomy zaawansowania jest elastyczny, co sprawia, że w razie potrzeby można rozbudować poszcze-

³⁰ *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, wyd. I Kraków 1992, wyd. II Kraków 1993.

³¹ W. Martyniuk, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, [w:] *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, wyd. II, Kraków 1993, s. 172–185.

³² *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Council of Europe, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

gólne poziomy, wyróżniając na przykład dodatkowo poziom A2+ czy też B1+. Tym samym nie trzeba kurczowo trzymać się sześciu podstawowych poziomów zaawansowania.

W języku polskim opisano dotychczas dokładnie poziomy B1, B2 oraz C2³³. Bodźcem do tego stało się wprowadzenie egzaminów certyfikатовych z języka polskiego, co nastąpiło w roku 2003, kiedy znowelizowano Ustawę o języku polskim, natomiast pierwsze egzaminy certyfikатовe przeprowadzono w roku 2004, w związku z czym rok ten określany jest jako przełomowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Obecnie punktem odniesienia dla powstających programów nauczania JPJO są *Państwowe Egzaminy Certyfikатовe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* opracowane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego³⁴. Nie zawierają one jeszcze wszystkich europejskich poziomów nauczania opisanych w *ESOKJ*, lecz – jak to już było powiedziane – na razie trzy, na których przeprowadzane są obecnie egzaminy certyfikатовe: B1, B2 oraz C2. Planowane jest uzupełnienie systemu certyfikacyjnego o brakujące poziomy, na które istnieje duże zapotrzebowanie. Prace nad takimi programami są obecnie prowadzone.

System certyfikacyjny znajomości języka polskiego jako obcego wymógł na poszczególnych ośrodkach uczących JPJO rewizję tradycyjnego określania poziomów kompetencji, wprowadzając wspólną płaszczyznę odniesienia. Dzięki temu został wprowadzony pewien ład w nauczanie JPJO, a wystandaryzowane punkty odniesienia przeniosły nauczanie JPJO na wyższy poziom organizacji i kompetencji.

Autorski opis poziomu A1 (*Breakthrough Level Polish*) opracował Waldemar Martyniuk. Podał w nim listę wyrazów, katalog funkcjonalno-pojęciowy, tematyczny oraz gramatyczno-syntaktyczny³⁵. Program ten jest dobrym punktem wyjścia dla opracowania pełnego opisu wszystkich poziomów znajomości języka polskiego jako obcego. Stworzenie takich opisów jest niezwykle ważne zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Teoria powinna brać pod uwagę pełny opis współczesnej polszczyzny (wraz z listami frekwencyjnymi), zaś znaczenie praktyczne jest nie do przecenienia – stworzy się bowiem jeden ogólny punkt odniesienia dla wszystkich szkół i centrów uczących JPJO. Będzie to ułatwienie zarówno dla uczących się, jak i nauczycieli/lektorów.

³³ *Państwowe egzaminy certyfikатовe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, MENiS, Warszawa 2003.

³⁴ Tamże.

³⁵ *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, oprac. W. Martyniuk, Universitas, Kraków 2004.

4. Programy nauczania JPJO

Przygotowanie każdego kursu językowego należy zacząć od wybrania programu nauczania i dostosowania go do istniejących potrzeb lub trzeba samodzielnie opracować program dla konkretnej grupy. W tym celu konieczna jest:

- znajomość wieku uczących się – inaczej naucza się dzieci, a inaczej grupy złożone z młodzieży czy dorosłych;
- informacja dotycząca poziomu znajomości języka; w przypadku niemożności ustalenia tego przed rozpoczęciem kursu, należy przeprowadzić dobrze opracowany test kwalifikacyjny, ustalający poziom zaawansowania studentów (patrz IV.4. Typy testów językowych);
- informacja o liczbie godzin przeznaczonych na kurs i o czasie jego trwania – dzięki temu wiadomo przede wszystkim, czy jest to kurs intensywny, czy ekstensywny, co z kolei wpływa na sposób rozplanowania materiału nauczania oraz na sposoby sprawdzania postępów w nauce;
- informacja o potrzebach uczących się, która umożliwi wyważenie proporcji między nauczaniem różnych sprawności.

Jest oczywiste, że należy uczyć wszystkich czterech sprawności (słuchania, rozumienia tekstów pisanych, pisanie, mówienia) oraz poprawności gramatycznej, jednak czasem uczniom/studentom zależy na położeniu nacisku na wybraną sprawność (np. korzystający z archiwów chcą przede wszystkim dobrze opanować rozumienie tekstu pisanego, a pracownicy hoteli – najpotrzebniejsze zwroty komunikacyjne). Dzięki takim informacjom nauczyciel/lektor jest w stanie ustanowić odpowiednią hierarchię nauczanych sprawności. „Rodzaj programu nauczania zależy od tego, jaki składnik znajomości języka uznamy w danym kursie za najistotniejszy. To on stanie się zasadą organizującą całość nauczania i podporządkuje sobie wszystkie inne kwestie. To on też stanie się przedmiotem selekcji i gradacji programowej”³⁶.

Po przeprowadzeniu analizy potrzeb konkretnej grupy trzeba wybrać (lub samodzielnie opracować) program nauczania, odpowiadając na kilka zasadniczych pytań:

Jakie są cele nauczania?

Są to przede wszystkim cele językowe i ogólnowychowawcze.

Cele językowe powinny być dobrane przede wszystkim pod kątem przydatności komunikacyjnej (na początku naucza się tego, co najbardziej przydatne) oraz łatwości opanowywania materiału. W drugim przypadku stosunkowo szybkie opanowanie danej konstrukcji czy grupy leksyki daje poczucie satysfakcji i znakomicie motywuje do dalszej pracy. Zastanowić się też należy nad kolejnością wprowadzania struktur gramatycznych i słownictwa. Gradacja materiału powinna być starannie przemyślana, by wzrastała wiedza i umiejętności

³⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 13.

uczących się, a tempo wprowadzania nowego materiału (zbyt wolne lub zbyt szybkie) ich nie zniechęcało.

W celach ogólnowychowawczych powinno znaleźć się przedstawienie elementów kultury polskiej, wyrabianie pozytywnego nastawienia do Polski i polskości oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowej (wzajemnego zrozumienia i tolerancji). Niezwykle istotne jest też – zwłaszcza w przypadku Polaków mieszkających poza krajem od kilku pokoleń – wsparcie w czasie lektoratów języka polskiego samoidentyfikacji, zapoznanie uczniów/studentów z polskimi symbolami narodowymi i znakami tożsamości, tworzącymi wspólnotę narodową (np. flaga i godło, hymn państwowy, najważniejsze miasta Polski). Bardzo ważne jest również stopniowe wprowadzanie do programu nauczania tzw. słów-kluczy (kulturemów)³⁷.

Dobrze prowadzone zajęcia języka obcego sprzyjają integracji grupy, ułatwiają nawiązanie kontaktu między studentami, pozwalają wykazać się zdolnościami aktorskimi, plastycznymi czy organizacyjnymi uczestników kursu. Tym samym poprawiają ich samopoczucie i zwiększają motywację do uczenia się.

Przy formułowaniu celów nauczania należy brać pod uwagę atrakcyjność materiału z punktu widzenia uczniów/studentów – jeśli lektor omówi na zajęciach to, czego studenci chcą się nauczyć, pogłębia ich motywację do nauki, a nauczyciel zyskuje sympatię grupy, co automatycznie pociąga za sobą większy komfort pracy.

Nauczyciele języka polskiego jako obcego powinni pamiętać, że dobre efekty przynosi prowadzenie zajęć na podstawie autorskich programów spiralnych, czyli takich, w których poszczególne partie materiału powtarzane i pogłębiane są wraz ze wzrostem sprawności i umiejętności uczniów.

W jaki sposób na różnych etapach nauczania sprawdzane będą efekty nauczania?

Należy odpowiednio zaplanować testy i sprawdziany, jakie zamierza się przeprowadzić w czasie kursu. Przy dłuższych kursach intensywnych możliwe jest na przykład przeprowadzanie testów i sprawdzianów co tydzień, przy ekstensywnych – rzadziej, na przykład raz w miesiącu. Sposobem kontrolowania postępów nauczania są też zadania domowe, polegające na przygotowaniu przez uczniów prac pisemnych. We wszystkich przypadkach żelazną zasadą jest staranna i terminowa ocena tych prac przez nauczyciela. Ponieważ w takich pracach pisemnych z reguły pojawiają się zwykle zindywidualizowane błędy, bardzo ważne jest staranne ich omówienie. Korzystne jest także oddanie prac do poprawy uczniom i ponowne przeczytanie ich i omówienie. Wymaga

³⁷ Por. na ten temat: J. Mazur, *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 13–21.

to od nauczyciela dużo czasu i pracy, trudno jednak inaczej nauczyć tak skomplikowanej sprawności, jaką jest samodzielne pisanie tekstów.

Uczniów/studentów bardzo motywuje i mobilizuje do pracy perspektywa sprawdzianu kończącego kurs, jego część czy moduł, np. semestr nauki. Wyniki takiego testu osiągnięć są ważną informacją o postępach w nauce zarówno dla studentów, jak i dla nauczyciela. Dzięki uzyskanym wynikom wiadomo, jakie sprawności, jaka część gramatyki czy leksyki zostały opanowane (bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie czy też niedostatecznie), jakiego typu błędy powtarzają się u różnych osób. Wyniki testów osiągnięć są też informacją dla lektora o rezultatach, jakie przynosi wybrana metoda nauczania. Dla uczących się dobrze napisany test czy egzamin jest nagrodą i satysfakcją; często motywuje też do dalszej nauki.

Jak już wcześniej wspomniano, systematyczne i przemyślane opracowywanie programów nauczania języka polskiego jako obcego datuje się od lat osiemdziesiątych XX wieku. Wówczas to utworzona została Komisja Ekspertów, której zadaniem „było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czego należy uczyć początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych studentów obcokrajowców, uczących się polszczyzny”³⁸. W efekcie prac komisji powstał tom, w którym zamieszczono między innymi opracowania, dotyczące minimalnego zasobu leksykalnego (Halina Zgółkowa), program gramatyczno-syntaktyczny (Władysław Miodunka) oraz inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny (Waldemar Martyniuk). Przez długi czas było to jedyne tego typu w miarę pełne opracowanie³⁹.

Wystandaryzowany program nauczania języka obcego jest wspólnym punktem odniesienia przyjętym przez osoby zajmujące się nauczaniem tego języka. Oznacza to, że istnieje zgoda co do tego, że program taki przyjmuje się jako wspólnie akceptowaną wartość i wzorzec w pracy dydaktycznej. Przyjęty program jest czymś niezależnym od podręczników funkcjonujących na rynku wydawniczym, a do jego realizacji rzadko kiedy wystarczy jeden podręcznik⁴⁰. Dobry program nauczania powinien uwzględniać nie tylko zakres treści nauczania, lecz także metody i techniki nauczania. Powinien też podawać jak najpełniejszą bibliografię prac związanych z glottodydaktyką polonistyczną, która w ostatnich latach znacznie się rozwinęła.

Anna Seretny i Ewa Lipińska piszą, że program to „opracowanie, określające cele nauki języka, selekcję materiału nauczania, standard wymagań stawia-

³⁸ W. Miodunka, *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, wyd. II, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993, s. 8.

³⁹ *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, wyd. II, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993.

⁴⁰ Por. W. Miodunka, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej, czyli o potrzebie publikacji nowych programów* (maszynopis).

nych uczącym się na danym kursie językowym, a nie rejestr, stanowiący jedynie wykaz treści nauczania, który z założenia nie narzuca kolejności opanowywania materiału, a przypisuje pewien określony jego zakres do poszczególnych poziomów zaawansowania”⁴¹.

Istnieje kilka programów nauczania przeznaczonych dla nauczycieli pracujących na Wschodzie. Wszystkie zostały napisane tak, by mogli z nich korzystać lektorzy uczący osoby znające język rosyjski (jako pierwszy lub drugi). W programach tego typu zaznacza się, że nauczanie kontrastywne – biorące w dużym stopniu pod uwagę język pierwszy uczniów – pozwala na łatwiejsze opanowanie języka obcego. Ponadto pozwala skoncentrować się na tych zagadnieniach, które są potencjalnymi źródłami błędów.

Program nauczania języka polskiego jako obcego dla środowisk rosyjskojęzycznych Blanki Konopki zawiera program gramatyczny, komunikacyjny i tematyczny, bardzo krótki opis czterech sprawności (zwanymi przez autorkę „umiejętnościami językowymi”), listę pomocnych podręczników, gramatyk, słowników i opracowań teoretycznych oraz bardzo cenne załączniki. Zawarte w nich zostały między innymi informacje o podstawowym materiale morfologiczno-syntaktycznym, wykaz czasowników różniących się w obu językach zwrotnością oraz trzy przykładowe testy poziomu podstawowego.

Na początku XXI wieku zespół wrocławskich autorek opracował cztery ramowe programy nauczania dla grup początkujących, z których aż trzy przeznaczone były dla osób z pierwszym językiem rosyjskim.

Pierwszy (z roku 2002) adresowany był do dorosłych repatriantów z krajów, w których używany jest przede wszystkim język rosyjski i obejmował podstawowe zagadnienia fonetyczne (swoistość artykulacji głosek dentalizowanych), gramatyczne (fleksję i słowotwórstwo oraz składnię), leksykalne oraz elementy wiedzy o Polsce. Zwrócono też uwagę na konieczność ćwiczenia rozumienia ze słuchu, wstępną naukę pisania i podstawy ortografii polskiej, a także naukę rozumienia tekstów pisanych. Wprowadzono również podstawy konwersacji – przedstawianie się i formuły grzecznościowe, wyrażanie wybranych intencji (np. podziękowanie, pytanie o informację, odmowa, prośba, przeproszenie, zaproszenie, wyrażanie wątpliwości i pewności). Ten ramowy program podzielony został na trzy poziomy (podstawowy, średni i zaawansowany), założono bowiem, że niektórzy repatrianci znają w jakimś stopniu język polski i konieczne jest jego dalsze doskonalenie. Ze względu na niewielką liczbę godzin program z natury rzeczy był mało rozbudowany: na poziom progowy przeznaczono 108 godzin, średni – 62 godziny, a zaawansowany – 32 godziny. Tak

⁴¹ E. Lipińska, A. Seretny, *Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 31–41.

małą liczbę godzin przeznaczało na nauczanie repatriantów rozporządzenie Rady Ministrów⁴², do którego trzeba się było dostosować.

Program z 2003 r. kierowany był do nauczycieli wyjeżdżających do szkół w Rosji i w Kazachstanie oraz na Ukrainę i Białoruś. Jest przeznaczony dla klas I-XI i zakłada dwa warianty – krótszy 420-godzinny i pełniejszy – 840-godzinny. Założono, że po ukończeniu krótszego programu uczniowie powinni opłynać język polski na poziomie średnio zaawansowanym, natomiast po kursie mającym dwa razy więcej godzin – na poziomie zaawansowanym. Omawiany program zawiera dostosowany do poszczególnych klas podział materiału gramatycznego, leksykalnego, fonetycznego, ortograficznego i interpunkcyjnego, a także wiedzę o Polsce i wykaz sugerowanych tematów.

W roku 2005 powstał program nauczania języka polskiego w szkołach w Kazachstanie. Jest on podobny w założeniach i układzie do wyżej omówionego i obejmuje 840 godzin.

Ostatni z omawianych programów wrocławskich – pilotażowy program przeznaczony dla uchodźców – obejmuje zaledwie 120 godzin, w ciągu których słuchacz powinien zdobyć elementarne umiejętności komunikowania się w języku polskim oraz elementarną kompetencję socjolingwistyczną. Głównym założeniem było nastawienie praktyczne – nauczanie tego, co jest konieczne dla osób z bardzo różnymi językami pierwszymi i pochodzących z różnych kultur, którzy znaleźli się w Polsce – kraju dla siebie pod wieloma względami obcym. Program dla uchodźców składa się z pięciu części: inwentarza tematycznego, inwentarza funkcjonalnego, wykazu zagadnień gramatyczno-składniowych, wykazu zagadnień fonetycznych oraz katalogu zagadnień obyczajowo-kulturowych. W przejrzystej tabeli umieszczono przykład łączenia materiału językowego z inwentarzem tematycznym (wraz ze słownictwem) i intencjonalnym, a także uwagi metodyczne⁴³.

⁴² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 maja 2002 r. w sprawie rodzajów kursów języka polskiego i adaptacyjnych oraz sposobu ich organizacji dla repatrianta i członków jego najbliższej rodziny przybyłych do Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. Nr 67, poz. 613).

⁴³ *Ramowy program kursu języka polskiego dla repatriantów*, oprac. A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, A. Majewska-Tworek, Uniwersytet Wrocławski, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, maszynopis powielony, Wrocław 2002.

Program nauczania języka polskiego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan), oprac. A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasięka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Ramowy program nauczania języka polskiego w Kazachstanie, oprac. A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasięka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

Ramowy program kursu języka polskiego dla uchodźców, oprac. A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasięka, Uniwersytet Wrocławski, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, maszynopis powielony, Wrocław 2004.

II. POMOCE DO NAUCZANIA JPJO

1. Pomoce dydaktyczne w nauczaniu JPJO

Jedną z fundamentalnych zasad nauczania jest poglądowość. Dawno już zauważono, że „im większa liczba analizatorów bierze udział w poznaniu, tym jest ono doskonalsze i trwalsze. Spostrzeganie jest podstawą poznania”, dlatego „(...) zasada poglądowości domaga się (...), by punktem wyjścia pracy dydaktycznej z uczniami było poznawanie rzeczywistości, oparte na obserwacji, pomiarze i czynnościach praktycznych”¹. Dlatego używamy pomocy dydaktycznych, nazywanych też środkami dydaktycznymi².

Według Aleksandra Szulca są to „wszelkie, nieulegające bezpośrednio zużyciu w procesie nauczania, przedmioty lub aparatura usprawniająca proces dydaktyczny”³. Ten sam autor dzieli je na środki proste (graficzne i optyczne) oraz środki techniczne złożone (słuchowe i słuchowo-wzrokowe). Współczesna dydaktyka określa tak przedmioty, które jako bodźce oddziałują na zmysły ucznia i dzięki temu ułatwiają poznanie rzeczywistości⁴. Stosowanie ich lepiej motywuje do nauki – wzmaga zainteresowanie przedmiotem nauki i pobudza uwagę.

Przy użyciu różnych pomocy nauczanie staje się ciekawsze i bardziej efektywne, realizowana jest też niezwykle ważna zasada poglądowości. Polega ona na tym, że uczący się powinien samodzielnie jak najwięcej zobaczyć, zaobserwować, wykonać samodzielnie, przeżyć i doświadczyć – czyli powinien aktywnie włączyć się w proces nauczania. Nie powinien ograniczać się jedynie do słuchania objaśnień nauczyciela, bezrefleksyjnego uczenia się paradygmatów czy słówek, poznawania teorii bez umiejętności przełożenia jej na praktykę (w przypadku nauki języka np. mówienia czy pisanie tekstów).

Celem stosowania pomocy dydaktycznych w nauczaniu jest z jednej strony uatrakcyjnienie zajęć językowych i uczynienie ich przyjemniejszymi – zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela/lektora, któremu pomoce dydaktyczne ułatwiają prowadzenie zajęć. Z drugiej strony – osiągnięcie lepszych rezultatów wiąże się z tym, że np. demonstrowanie przedmiotów czy odwoływanie się do ilustracji powoduje wielozmysłowe poznawanie rzeczywistości, dzięki czemu

¹ T. Świszewska, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980, s. 141–155.

² Rozumienie środków dydaktycznych ulegało zmianie w czasie. I tak w końcu lat siedemdziesiątych XX w. za takie uznawano tylko „urządzenia techniczne i ekspozowane przez nie specjalne materiały” – por. K. Woźniwodzki, *O środkach dydaktycznych w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 282–288. Tam też inny podział środków dydaktycznych.

³ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 212.

⁴ Por. T. Świszewska, *op. cit.*

ułatwione jest zapamiętywanie nowych słów czy konstrukcji gramatycznych. Nie wolno dopuścić do tego, by lekcje były nieciekawe, a uczący się z niechęcią myśleli o kolejnym spotkaniu.

Inną ważną funkcją środków dydaktycznych jest stwarzanie sytuacji, w których można uniknąć odwoływania się do języka ojczystego (lub języka-pośrednika) uczniów, dzięki czemu uzyskuje się np. bezpośrednie połączenie przedmiotów (desygnatów) z ich nazwą w nauczonym języku. Skraca się więc czas nauki i ułatwia zapamiętywanie nowych wyrazów. Ważne jest również stwarzanie (w sztucznych przecież warunkach klasowych) sytuacji podobnych do spotykanych w życiu, wiadomo bowiem, że społeczne użycie języka wyzwała potrzebę komunikowania się. Tak więc sztuczne sytuacje lekcyjne powinny wywoływać naturalne reakcje językowe.



Przykładem wykorzystania sztucznej sytuacji lekcyjnej w celu wywołania naturalnej reakcji językowej jest posłużenie się rysunkiem. Np. ilustracja przedstawiająca kuchnię w mieszkaniu będzie służyć rozwijaniu leksyki w zakresie umeblowania domu oraz wykonywanych czynności domowych.

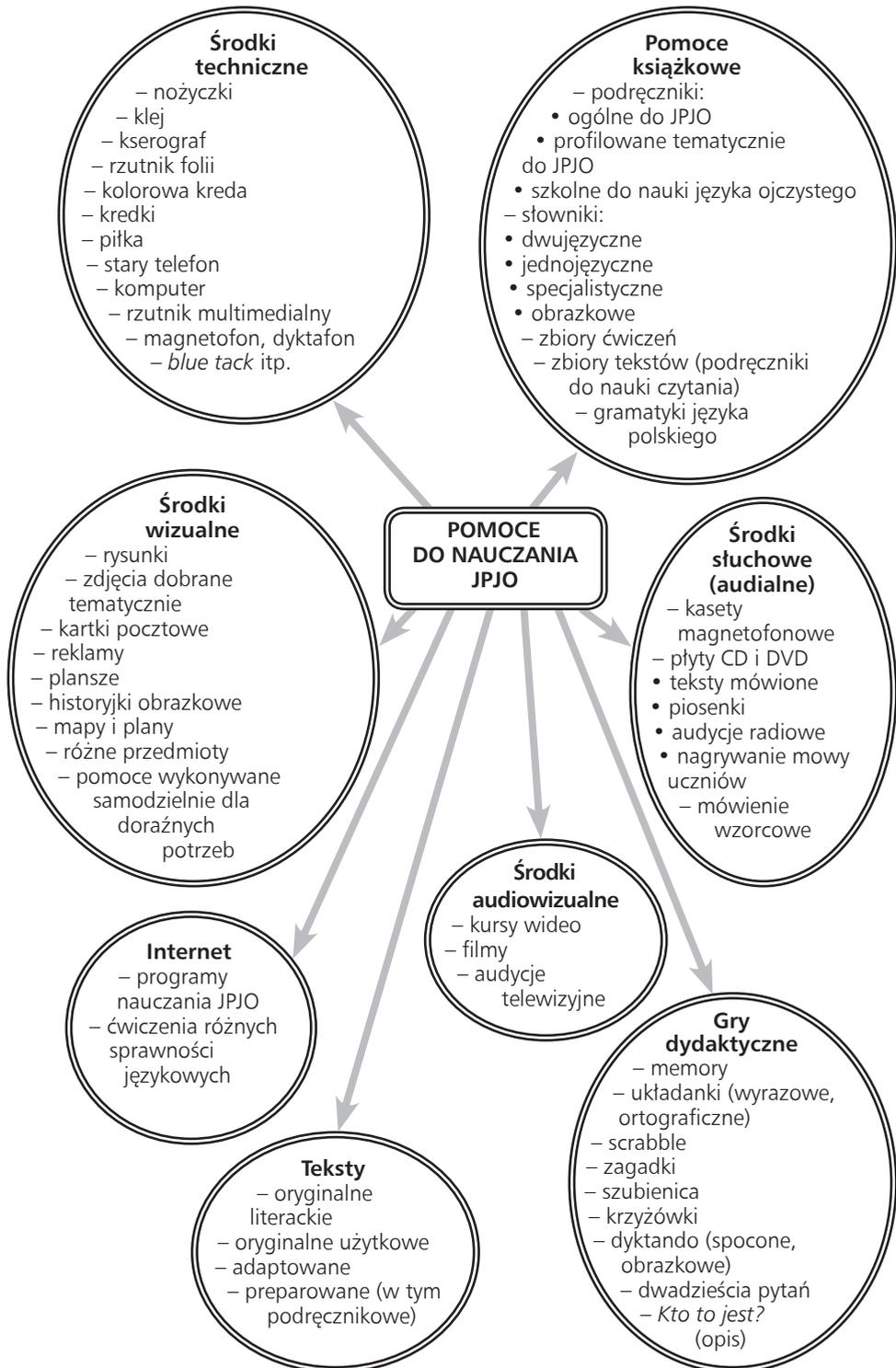
Środki dydaktyczne pomagają więc zarówno uczącemu się, jak i nauczającemu.

Pomoce dydaktyczne do nauczania JPJO podzielić można na:

- A. Środki techniczne,
- B. Pomoce książkowe,
- C. Środki wizualne (wzrokowe),
- D. Środki słuchowe (audialne),
- E. Środki audiowizualne,
- F. Teksty pisane,
- G. Gry dydaktyczne,
- H. Internet.

Przy ich omawianiu podane będą przykłady wykorzystania. Niezwykle istotna w tej kwestii jest własna inwencja nauczyciela/lektora, który powinien sam zastanowić się nad możliwością zastosowania różnych pomocy, a także wprowadzać własne. Należy przy tym pamiętać o konieczności bardzo starannego przygotowania materiałów, ponieważ – dobrze przygotowane – mogą być wielokrotnie wykorzystywane. Ponadto stopień użyteczności wybranych środków dydaktycznych jest różny i musi być każdorazowo dostosowany do przyjętego celu nauczania.

Schemat pomocy dydaktycznych do nauczania JPJO przedstawiony jest na s. 31.



A. Środki techniczne

Mówienie o nich może wydawać się banalne, jednak w wielu wypadkach niezadbanie o nie może sprawić prowadzącemu zajęcia kłopoty, zwłaszcza jeśli pracuje się w surowych warunkach lub też nie zna się przyszłych potrzeb. Z doświadczeń po przeprowadzeniu zajęć na kursach dla przyszłych lektorów JPJO wynika, że adepci tego zawodu nie zawsze mają wystarczająco dużo wyobraźni, by przewidzieć podstawowe potrzeby w pracy nauczyciela/lektora.

Do środków technicznych zalicza się: nożyczki (konieczne do wycinania fragmentów tekstów czy wybranych ćwiczeń, składanych później w odpowiednio skomponowaną całość; do cięcia kartek papieru przeznaczonych do różnego rodzaju gier itp.), klej (naklejanie na kartkę wyciętych uprzednio fragmentów tekstu, naklejanie obrazków czy fotografii itp.), *blue tack* (po polsku *substancja mocująca*; substancja wielokrotnego użytku, przypominająca plastelinę, którą można przyklejać kartki papieru bez pozostawienia śladów na tablicy czy ścianie), kredki (dawane uczącym się np. do pokolorowania odpowiednio przygotowanych ćwiczeń, a także do wzajemnego poprawiania przygotowanych samodzielnie tekstów), kolorowa kreda, bardzo pożyteczna choćby przy przekazywaniu informacji gramatycznych, np. z jakich morfemów tworzony jest w języku polskim tryb przypuszczający. Każdy morfem można zapisać innym kolorem:

By – ły – by – śmy

Lektor może się do tak podanej informacji odwoływać, przypominając np. kolor, jakim zapisany został dany morfem. Kolorowa kreda może być wykorzystywana również do uczenia nazw kolorów – podobnie jak wspomniane już kredki.

Przydatnym środkiem może być też piłka, służąca na przykład uczeniu się imion kursantów (rzuca się nią do danej osoby, mówiąc własne imię, osoba chwytająca piłkę powtarza to imię i mówi własne, po czym rzuca piłkę do kogoś innego). W podobny sposób można powtarzać antonimy, wyrazy zaczynające się lub kończące na daną głoskę itd.

Niezwykle pomocny przy przygotowywaniu lektoratów jest kserograf, który pozwala na komponowanie własnych zestawów tekstów i ćwiczeń odnoszących się do konkretnego problemu gramatycznego czy leksykalnego. Starannie przygotowane kopie (zawsze z podaniem informacji o źródłach, jeśli nie są to teksty czy ćwiczenia napisane przez lektora) stanowią świetne uzupełnienie i urozmaicenie zajęć. Zawsze jednak należy założyć również taką sytuację, że w miejscu, w którym prowadzić się będzie nauczanie, nie ma kserografu.

We współczesnym świecie trudno wyobrazić sobie pracę nauczyciela/lektora bez komputera i dostępu do internetu, aczkolwiek w wyjątkowych sytuacjach trzeba być przygotowanym na niemożliwość pracy w sieci. Komputer służyć może zarówno do redagowania tekstów, jak i łączenia się z internetem (ściągnięcie tekstów, ilustracji, informacji z bieżących z gazet i czasopism, danych statystycznych, definicji itp.).

Pomocny może też być rzutnik multimedialny, pozwalający na robienie prezentacji, np. o zwyczajach, malarstwie, poszczególnych miastach czy regionach Polski. Oprócz przedstawiania materiałów własnych łatwo ściągnąć do takich prezentacji materiały z internetu (ilustracje, filmy czy na przykład dane statystyczne).

Do środków technicznych zalicza się też wszelkie inne przedmioty, które można wykorzystać do ciekawszego prowadzenia zajęć, np. rzutnik folii, telefony (stare lub wyłączone komórkowe), które mają przybliżyć sytuację rozmowy telefonicznej.

B. Pomoce książkowe

Trudno sobie wyobrazić prowadzenie zajęć – zwłaszcza dla dorosłych – bez dobrze dobranych pomocy książkowych. Określenie *pomoce książkowe* odnosi się przede wszystkim do różnego rodzaju podręczników, zbiorów ćwiczeń, słowników i gramatyk języka polskiego.

a) Podręczniki:

- ogólne do nauczania JPJO;
- profilowane tematycznie (np. liczebnik, czasownik);
- specjalistyczne do nauczania JPJO, np. *Ekonomia to nie boli...*⁵;
- profilowane pod kątem nauczania wybranych sprawności: pisania, rozumienia tekstów pisanych itp.;
- szkolne do nauki języka polskiego jako ojczystego.

b) Zbiory ćwiczeń i zadań egzaminacyjnych:

- ćwiczenia gramatyczne;
- zbiory testów.

c) Słowniki:

- dwujęzyczne;
- jednojęzyczne;
- specjalistyczne;
- obrazkowe.

d) Gramatyki języka polskiego:

- dla lektora;
- dla uczących się polskiego;
- tabele gramatyczne.

Szczegółowe omówienie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego znajduje się w rozdziale poświęconym temu zagadnieniu.

⁵ A. Dunin-Dudkowska, A. Trębska-Kerntopf, *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

C. Środki wizualne (wzrokowe)

Większość ludzi zapamiętuje informacje wzrokowe lepiej, niż docierające na przykład drogą słuchową. Ponadto bezpośrednie pokazanie danego przedmiotu pozwala często na wykluczenie języka pośredniczącego, co z kolei ułatwia zapamiętanie polskiego określenia. Przekaz ikoniczny jest ponadto ważny w procesie komunikacji, ponieważ jest też często przekąźnikiem treści kulturowych.

Uczenie się z podręcznika zawierającego ilustracje jest o wiele przyjemniejsze i skuteczniejsze niż z takiego, który ich nie posiada, o czym z własnego doświadczenia wie każdy uczący się (nie tylko języka). Wykorzystywane w czasie lektoratu rysunki, obrazki, zdjęcia itp. powinny być tak dobrane, by treści przez nie przekazywane i przekaz językowy nie kolidowały ze sobą, lecz dopełniały się. Rysunki powinny być więc raczej schematyczne, przedstawiające ideę, jakieś pojęcia, a nie szczegółowo wybrany przedmiot.

Do środków wizualnych zalicza się między innymi: rysunki, zdjęcia, kartki pocztowe, plansze, historyjki obrazkowe, mapy i plany oraz różne przedmioty.

Rysunki, zdjęcia, kartki pocztowe

Warto zbierać różnego rodzaju rysunki i zdjęcia pod kątem ich ewentualnej przydatności dydaktycznej. Wiadomo, że wiele ilustracji można ściągnąć z internetu, jednak doświadczenie uczy, że nauczyciel/lektor powinien być przygotowany na wypadek braku dostępu do internetu.

Dobrym źródłem zdjęć są kolorowe czasopisma, kalendarze, reklamy sklepów, albumy itp. Starannie dobrane zdjęcia stanowią impuls do mówienia, np. opisanie scenki przedstawionej na fotografii. Jest to dobre ćwiczenie w mówieniu, ponadto egzamin certyfikatowy w części „mówienie” zawiera zwykle jedno zadanie polegające właśnie na opisaniu scenki przedstawionej na ilustracji (lub ilustracja jest punktem wyjścia do wypowiedzi na dany temat).

Dobrym przykładem wykorzystania ilustracji są zajęcia poświęcone potrawom charakterystycznym dla różnych kultur; zdjęcia i rysunki obrazujące te potrawy mogą być punktem wyjścia do rozpoczęcia rozmowy. Łatwiej uczy się nazw owoców i warzyw, kiedy można je od razu zobaczyć. Lekcje prowadzone na podstawie kolorowych zdjęć, wspomagających poznawanie nowej leksyki, są zwykle bardzo udane. Podobnie opisu czy charakterystyki postaci najlepiej uczyć, wykorzystując zdjęcia obcych lub ogólnie znanych osób. Pozwala to na zrezygnowanie z wzajemnego opisywania się uczniów, ponieważ czasem może to być dla niektórych osób przykre lub krępujące.

Kartki pocztowe same w sobie są elementem kultury polskiego życia codziennego, ponadto prezentują wzorce formuł pozdrowień czy też różnych typów życzeń. Przedstawiając widoki polskich miast, gór, jezior czy morza, mogą stać się punktem wyjścia do dyskusji na temat zabytków, geografii Polski, pór roku, ulubionego miejsca spędzania wakacji, urlopu itp.

Plansze

W tym wypadku chodzi przede wszystkim o plansze tematyczne lub gramatyczne wykonane samodzielnie przez nauczyciela/lektora. Nie wymagają wielkich zdolności manualnych, a – odpowiednio przemyślane – mogą być dużą pomocą dla uczących się. Na takiej planszy nakleja się zazwyczaj zdjęcia, pisze odpowiednio dobrane zdania, ilustrujące jakiś problem gramatyczny, stawia pytania, na które uczniowie muszą odpowiedzieć, pokazuje modelowe wypowiedzenia. Starannie wykonana i dobrze przemyślana plansza jest pomocą dydaktyczną wielokrotnego użycia. Można też na stałe w miejscu zajęć umieścić na ścianach duże plansze z wzorcami deklinacji i koniugacji, regularnymi alternacjami czy też wzorcami użycia danych konstrukcji. Dają to – zwłaszcza na początkowym etapie nauki – stałą możliwość odwoływania się do nich, co wzmacnia poczucie samodzielnego uczenia się.

Skuteczną pomocą wizualną są też samodzielnie tworzone przez nauczyciela kartki przymocowane do mebli lub ścian (dobrze służy temu wspomniany *blue tack*), na których zapisane są często używane zwroty: *Proszę powtórzyć; Czy może Pan(i) powtórzyć?; Proszę mówić głośniej* itp. Pomagają one studentom w lekcyjnych sytuacjach językowych oraz ułatwiają ich zapamiętanie (łącznie z pisownią).

Historyjki obrazkowe

Historyjki obrazkowe są bardzo dobrą pomocą przy uczeniu opowiadania oraz przy ćwiczeniu poszczególnych konstrukcji gramatycznych; na ich podstawie można ćwiczyć na przykład użycie przysłówków następstwa czasowego (*potem, następnie, niedługo, później, po chwili* itp.) lub pogrupowane semantycznie czasowniki w różnych czasach (np. czasowniki ruchu). Historyjki wspomagają też naukę leksyki. Nadają się zarówno do pracy podczas lektoratu, jak i na samodzielne zadanie domowe.

Mapy i plany

Są to znakomite pomoce i w zasadzie nieodzowne, by obrazowo i interesująco nauczyć pytania o drogę i odpowiedzi na takie pytania czy też konstrukcji związanych z położeniem miast, kierunków świata oraz podania informacji na temat geografii Polski. Odpowiednio dobrany plan polskiej miejscowości pomaga nauczyć podstawowych konstrukcji składniowych i leksyki, dotyczącej sposobów przenoszenia się z jednego punktu do drugiego. Z kolei użycie mapy w czasie zajęć pozwala na zrealizowanie kilku celów: zaznajomienie się (choćby pobieżne) z geografiami Polski, pokazanie państw sąsiadujących z Polską. Jednocześnie wprowadza się potrzebne konstrukcje gramatyczne i utrwala wyrażenia przyimkowe. Miejscownik pojawia się w konstrukcji *jestem w + nazwa miasta* w miejscowniku, dopełniaczu i bierniku w zdaniu *jadę do + dopełniacz przez + biernik*), np. *Jestem w Szczecinie. Jadę do Wrocławia przez Poznań*. Można też

nauczyć, że w przypadku miasta położonego nad wodą (rzeką, morzem lub jeziorem) stosuje się konstrukcje *nad* + narzędnik (*Opole leży nad Odrą. Gdynia leży nad Bałtykiem*). Mapa i plan to modelowe przykłady wykorzystywania środków wizualnych na lekcjach/lektoratach w zakresie wiedzy o Polsce (patrz rozdz. 13. Treści pozajęzykowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego).

Różne przedmioty

Ogólna nazwa odnosi się rzeczywiście do różnych przedmiotów, przynoszonych głównie przez nauczyciela/lektora, który w ten sposób unika zawitego wyjaśniania, co w danym momencie ma na myśli. Podanie definicji jest bowiem trudniejsze niż pokazanie określonych desygnatów. Chodzi na przykład o pokazanie autentycznego koszyczka ze święconym – pisankami, barankiem, bukszpanem i innymi koniecznymi elementami. Przy częstym i przewidywalnym tworzeniu zdrobnienia *bratek* od wyrazu *brat* można na przykład pokazać zasuszony prawdziwy kwiatek bratka, by pokazać nieregularność zdrobnienia i w ten sposób uniknąć ewentualnego błędu uczących się. Najczęściej takie wyraźne pokazanie, co naprawdę zostało powiedziane przez uczących się, odnosi skutek i przynajmniej część z nich jest w stanie zapamiętać właściwą formę *braciszek* oraz nazwę kwiatu. Pokazywać można bardzo różne przedmioty, jednak zawsze należy pamiętać, że muszą one być dobrane celowo i z rozmysłem.

D. Środki słuchowe (audialne)

Bardzo ważnym elementem kształcenia językowego jest nauczanie rozumienia ze słuchu, czyli rozumienia tekstu mówionego. Rozumienie mowy jest niezwykle ważną sprawnością, o czym nie trzeba przekonywać; jest również sprawnością trudną, dlatego należy poświęcić jej sporo uwagi. Podstawowym sposobem uczenia rozumienia mowy są wzorcowe wypowiedzi lektora. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że uczniowie stosunkowo szybko przyzwyczajają się do sposobu mówienia i wymowy jednej osoby i traktują je jako modelowe. Lektor zaś mówi niejednokrotnie trochę nienaturalnie, spowalniając naturalne tempo mowy. Dlatego wskazane jest słuchanie teksów zróżnicowanych gatunkowo, a także pod względem liczby mówiących oraz tempa mowy.

Obecnie pojawia się coraz więcej różnorodnych nagrań (jest to związane między innymi z potrzebami egzaminu certyfikatowego), w związku z czym dotarcie do nich nie wymaga już tak dużego wysiłku. Współcześnie najczęściej spotyka się płyty CD, możliwe do wykorzystania są też iPody i iPhone'y, coraz rzadziej natomiast wychodzące z użycia kasety magnetofonowe.

Najbardziej przydatne do nauczania języka są nagrania do konkretnego podręcznika (obecnie w zasadzie nie wydaje się podręczników bez tego typu dodatków). Jeśli autorzy danego podręcznika nie przewidzieli ćwiczeń na rozumienie tekstu mówionego (nagrane są tylko same teksty), wówczas ćwiczenia takie należy zrobić samemu.

Najlepsze do ćwiczeń są nagrania mowy spontanicznej, dlatego warto również samemu nagrywać oryginalne wypowiedzi radiowe, a następnie opracowywać je pod względem dydaktycznym. Bardzo dobrą pomocą dydaktyczną są nagrania piosenek dobranych ze względu na jakiś problem gramatyczny lub leksykalny, czasem ze względu na fonetykę. Cennymi opracowaniami są podręczniki: *Śpiewaję po polsku* Anny Majkiewicz i Jolanty Tambor⁶, *Księżyc w butonierce* Ewy Lipińskiej⁷ – oba z tekstami piosenek i odpowiednio dobranymi ćwiczeniami. Funkcje dydaktyczne mogą też pełnić płyty czy kasety z tzw. piosenkami biesiadnymi i ludowymi (np. *Szła dzieweczka do laseczka, Sto lat, Karolinka*), nagrania hiphopowe czy też piosenki Kazika Staszewskiego. Ćwiczenia do nich układać jednak musi sam nauczyciel. Teksty tych piosenek można zaczerpnąć z internetu lub zbiorów piosenek. Należy jednak zawsze sprawdzić, czy tekst śpiewany i pisany odpowiadają sobie (czyli po prostu odsłuchać nagranie, patrząc na tekst i nanieść ewentualne poprawki).

Bardzo lubiane przez uczących się są polskie kolędy, dlatego warto ich uczyć, zwracając przy okazji uwagę również na polskie tradycje świąteczne. W wielu wypadkach należy dać do posłuchania uczącym się hymn państwowy ze względu na rolę tej pieśni w życiu społecznym, ale także identyfikowaniu jej w czasie międzynarodowych zawodów sportowych.

Pożyteczne może być też nagrywanie mowy samych uczących się. Jest to korzystne dla nich samych, mają bowiem szansę usłyszeć, jak słyszą ich inni. Poprawia to motywację do doskonalenia wymowy. Na takie nagranie muszą jednak wyrazić zgodę sami zainteresowani; można spotkać się z odmową, ponieważ uczniowie mogą nie chcieć narażać się na ewentualną krytykę czy nawet śmiech koleżanek i kolegów.

E. Środki audiowizualne

Środki audiowizualne angażują zarówno zmysł wzroku, jak i słuchu, co sprawia, że odbiór mowy jest łatwiejszy niż w przypadku samego słuchania. Do środków audiowizualnych zalicza się kursy wideo oraz filmy. Kursy języka polskiego na kasetach wideo nie są liczne. Należy do nich kurs dla początkujących *Uczmy się polskiego* pod merytoryczną opieką Władysława Miodunki. Bohaterem jest czteroosobowa rodzina Grzegorzewskich i jej życie codzienne. Wybrane fragmenty tego kursu są dobrym uzupełnieniem zajęć prowadzonych metodą bardziej tradycyjną.

Na innych zadaniach koncentruje się publikacja *Głoski polskie*. Kasety wideo i przewodnik⁸ pokazują, jak prawidłowo artykułować polskie głoski, przy

⁶ A. Majkiewicz, J. Tambor, *Śpiewaję po polsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

⁷ E. Lipińska, *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego (B2, C1, C2)*, Universitas, Kraków 2004.

⁸ *Głoski polskie*, kasety wideo z przewodnikiem, oprac. J. Tambor i R. Cudak, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993. Obecnie kasety przegrywane są na płytach CD.

czym można odsłuchać prawidłowe brzmienie głosek i obejrzeć układ warg przy ich artykulacji.

W przypadku wykorzystywania filmu (najczęściej na DVD, choć czasem mogą być i inne nośniki) do celów dydaktycznych lektor powinien najpierw sam dokładnie go obejrzeć, wypisać słowa kluczowe, ważne wyrażenia i zwroty. Konieczne jest także objaśnienie kontekstu historycznego lub kulturowego filmu. Dopiero wówczas pokaz filmu będzie także nauką leksyki i elementów kultury. Przygotowanie zajęć filmowych jest dla lektora pracochłonne, lecz prowadzenie ich bez dobrego przygotowania mija się często z celem.

F. Teksty pisane

Rozumienie tekstów pisanych (czytanie ze zrozumieniem) jest ważną sprawnością i należy jej uczyć, podobnie jak wszystkich innych. Problemem jest natomiast dobór właściwych tekstów.

Dobrze jest wykorzystywać na zajęciach teksty oryginalne, czyli pisane z myślą o rodzimych użytkownikach języka, a nie o cudzoziemcach. Zawsze jednak należy pamiętać, że nauczyciel musi poświęcić sporo czasu na znalezienie odpowiedniego tekstu, zapoznanie się z nim, przygotowanie stosownych objaśnień oraz ćwiczeń. Teksty takie można na przykład znaleźć w „Przekroju” czy „Polityce” (oczywiście także w innych czasopismach); często lektor musi dostosować tekst do poziomu grupy, co wiąże się na przykład ze skróceniem materiału, uproszczeniem składni lub zastąpieniem wyrazów trudnych łatwiejszymi synonimami.

Dośkonalenie samej umiejętności czytania należy wzbogacać o realizację jakiegoś celu dodatkowego – na przykład wzbogacanie słownictwa, poznawanie lub utrwalanie struktury składniowej, uczenie się reguł kompozycji tekstu itp.

Wśród najczęściej spotykanych wypowiedzi pisemnych, będących podstawą nauczania, wyróżnić można: oryginalne teksty publicystyczne, oryginalne teksty użytkowe, oryginalne teksty literackie, teksty adaptowane, teksty preparowane.

Oryginalne teksty publicystyczne

Do nauki czytania bardzo przydatne są teksty publicystyczne, pochodzące przede wszystkim z prasy codziennej lub tygodników. Korzystać też można z powodzeniem ze zbiorów reportaży, felietonów i esejów (np. Leszka Kołakowskiego czy Ryszarda Kapuścińskiego). Często wykorzystuje się je dodatkowo jako ilustracje użyć pewnych wyrazów, jako źródło słownictwa na określony temat, wzorzec gatunkowy lub też jako punkt wyjścia do dyskusji albo wypowiedzi pisemnej.

Oryginalne teksty użytkowe

Takie teksty są potrzebne przede wszystkim jako wzorce gatunkowe, konieczne do nauki prawidłowego pisania podań, życiorysów (CV), listów moty-

wacyjnych, odwołań itd. Ważne jest staranne dobranie tekstów wzorcowych, tak by nie zawierały one błędów i nie były zbyt skomplikowane lub nazbyt proste pod względem językowym (wybór uzależnia się od poziomu nauczania), by odnosiły się do typowych sytuacji i kierowane były do instytucji, z którymi uczący się może się w przyszłości zetknąć.

Dobre przykłady różnych tekstów użytkowych oraz uwagi techniczne dotyczące ich kompozycji zawierają m.in. *Poradnik. Jak pisać?* Radosława Pawelca i Danuty Zdunkiewicz-Jedynak, *Polszczyzna na co dzień* pod red. Mirosława Bańki⁹ (będący świetnym opracowaniem nie tylko dotyczącym nauki pisania tekstów użytkowych) czy też wydana niedawno *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*¹⁰.

Oryginalne teksty literackie

Testy literackie są bardzo wdzięcznym materiałem dydaktycznym. Przy ich wyborze należy być jednak ostrożnym, by – analizując zbyt trudny tekst – nie zniechęcić uczących się do lektury. Wykorzystanie tekstów literackich umożliwia nauczanie językowe (gramatyka i leksyka oraz pragmatyka) oraz kulturowe (zapoznajanie się z polską twórczością literacką). Tekstami literackimi, sprawdzającymi się w nauczaniu cudzoziemców, są zarówno wiersze, jak i utwory prozatorskie. Wiersze mogą być przeznaczone dla dzieci – np. Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Danuty Wawiłow, Joanny Kulmowej – lub dla dorosłych – np. Wisławy Szymborskiej, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Stanisława Jerzego Leca, Czesława Miłosza, Mirona Białoszewskiego, Zbigniewa Herberta¹¹.

Sprawdzony jako pomoc w nauczaniu języka polskiego oraz jako przykład dobrej literatury polskiej jest wiersz *Kot w pustym mieszkaniu*¹² Wisławy Szymborskiej:

Umrzeć – tego nie robi się kotu.
Bo co ma począć kot
w pustym mieszkaniu.
Wdrapywać się na ściany.
Ocierać między meblami.
Nic niby tu niezmienione,
a jednak pozamieniane.

⁹ R. Pawelec, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Poradnik. Jak pisać?*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2003; *Polszczyzna na co dzień*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁰ M. Zaśko-Zielińska, A. Majewska-Tworek, T. Piekot, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

¹¹ Uniwersytet Śląski wydaje „Bibliotekę interpretacji”, w której ukazały się: D. Pawelca, *Czytając Barańczaka*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 1995; J. Olejniczaka, *Czytając Miłosza*, Śląsk, Katowice 1997; R. Cudaka, *Świetopełna trześć dziwośłów. Interpretacje wierszy i szkice o współczesnej poezji polskiej*, Śląsk, Katowice 1999; D. Opackiej-Walasek, *Czytając Herberta*, Śląsk, Katowice 2001.

¹² W. Szymborska, *Kot w pustym mieszkaniu*, [w:] *Widok z ziarnkiem piasku*, Wydawnictwo a5, Kraków 2002, s. 155–156.

Niby nieprzesunięte,
a jednak porozsuwane.
I wieczorami lampa już nie świeci.
Słyszać kroki na schodach,
ale to nie te.
Ręka, co kładzie rybę na talerzyk,
także nie ta, co kładła.

Coś się tu nie zaczyna
w swojej zwykłej porze.
Coś się tu nie odbywa
jak powinno.
Ktoś tutaj był i był,
a potem nagle zniknął
i uporczywie go nie ma.

Do wszystkich szaf się zajrzało.
Przez półki przebiegło.
Wcisnęło się pod dywan i sprawdziło.
Nawet złamało zakaz
i rozrzuciło papiery.
Co więcej jest do zrobienia.
Spać i czekać.
Niech no on tylko wróci,
niech no się pokaże.
Już on się dowie,
że tak z kotem nie można.
Będzie się szło w jego stronę
jakby się wcale nie chciało,
pomalutku,
na bardzo obrażonych łapach.

I żadnych skoków pisków na początek.

Prosty pod względem językowym tekst jest dobrym punktem wyjścia do dyskusji nad przyjaźnią i przywiązaniem, przemijaniem i tęsknotą. Ponadto jest też ilustracją zastosowania form bezosobowych czasownika i zdań z podmiotem nieokreślonym (np. *słyszać, tego się nie robi, coś się nie zaczyna, coś zajrzało*). Poznawanie literatury współczesnej wsparte jest więc – jako dodatkowym celem – ilustracją zastosowania konkretnej formy gramatycznej.

Świetny pod względem dydaktycznym jest też wiersz Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb*. Jest to zbiór fragmentów wypowiedzi różnych osób, będących uczestnikami ceremonii pogrzebowej. Są one fragmentami ukrytych dialogów, w których brak na ogół stawianych przez drugą stronę pytań. Tu zadaniem uczniów/studentów może być właśnie rekonstrukcja tych dialogów i odkrywanie tema-

tów, jakie poruszają w czasie pogrzebu żałobnicy. Ciekawe jest poszukiwanie proporcji między wypowiedziami dotyczącymi osoby zmarłej a wypowiedziami innymi, stworzenie sobie obrazu zmarłego i głębszej przyczyny jego śmierci, poszukiwanie słownictwa związanego z tematem śmierci. Końcowym wnioskiem z tak przeprowadzanej analizy może być informacja, że śmierć jest w naszej kulturze tematem tabu¹³.

Dla dzieci można wybrać inny wiersz (także o kocie) Joanny Kulmowej¹⁴ – *Kotek się bawi*:

Koty
Są po to
Żeby rzucać papierki kotom.
Po to bywają kocurki
Żeby piórka im dawać i sznurki.
Po to zdarzają się kotki
Żeby szpulki toczyć i motki.
To dla kota najlepsza robota:
Papier pogryźć
Motek zamotać.
A gdy kotek pragnie czegoś jeszcze,
Można pisać mu i mrużyć wiersze.

Jest to przykład stosunkowo łatwego tekstu poetyckiego, na podstawie którego można ćwiczyć zdanie celowe wprowadzane spójnikiem *żeby*, zabiegi słowotwórcze (*kot*, *kotek*, *kocurek*) czy też rytmiczną melodię tekstu, łatwą do przyswojenia (co można wykorzystać, zalecając nauczanie się wiersza na pamięć)¹⁵.

Dobrze dobrany tekst literacki jest znakomitym uzupełnieniem lekcji (może być też centralnym punktem konstrukcji jednostki dydaktycznej), ilustracją właściwych lub przenośnych znaczeń słów, frazeologizmów i ich modyfikacji, pewnych form słowotwórczych czy fleksyjnych. W podręczniku Małgorzaty Kity *Wybieram gramatykę!* można znaleźć bardzo dobrze dobrane przykłady tekstów literackich (lub ich fragmentów), będących ilustracją określonych zagadnień gramatycznych. Wiersze Juliana Tuwima i Jana Brzechwy o warzywach (*Na straganie*; *Warzywa*) są z kolei znakomitym uzupełnieniem zajęć leksykalnych poświęconych nazwom warzyw i potraw z nich wykonywanych, przy czym dodatkowo można powtarzać pewne formy gramatyczne.

¹³ O wykorzystaniu wiersza W. Szyborskiej *Pogrzeb* por. M. Pasięka, *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 10, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 243–249.

¹⁴ J. Kulmowa, *Moje wiersze*, Biuro Wydawniczo-Propagandowe RSW „Prasa, Książka, Ruch”, Warszawa 1973, s. 30.

¹⁵ Znakomity przykład wykorzystania tego utworu w nauce JPJO daje Ewa Jaskółowa w tekście *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełlik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 125–140.

Julian Tuwim: *Warzywa*¹⁶

Położyła kucharka na stole:

Kartofle,
 Buraki,
 Marchewkę,
 Fasolę,
 Kapustę,
 Pietruszkę,
 Selery
 i groch.

Och!

Zaczęły się kłótnie,

Kłóca się okrutnie:

Kto z nich większy,

A kto mniejszy,

Kto ładniejszy,

Kto zgrabniejszy:

Kartofle?
 Buraki?
 Marchewka?
 Fasola?
 Kapusta?
 Pietruszka?
 Selery
 Czy groch?

Ach!

Nakrzyczały się, że strach!

Wzięła kucharka –

Nożem ciach!

Pokrajała, posiekała:

Kartofle,
 Buraki,
 Marchewkę,
 Fasolę,
 Kapustę,
 Pietruszkę,
 Selery
 I groch –

I do garnka!

¹⁶ J. Tuwim, *Warzywa*, [w:] *Wiesze zebrane*, Czytelnik, Warszawa 1975, t. 2, s. 445–446.

Ten dobrze znany wiersz dla dzieci jest świetną pomocą dydaktyczną. Po pierwsze – utrwała nazwy podstawowych warzyw, po drugie – utrwała formy biernika (po czasowniku *położyć*), po trzecie – przypomina stopień wyższy kilku przymiotników (*większy, mniejszy, ładniejszy, zgrabniejszy*). Jest też dobrym ćwiczeniem fonetycznym. I jest zabawny, co nie jest bez znaczenia w procesie dydaktycznym¹⁷.

W grupach zaawansowanych można pokusić się o sięgnięcie do literatury starszej i trudniejszej. Czytanie i analizowanie opisu bigosu z *Pana Tadeusza* czy też obrzędu dziadów z dramatu Mickiewicza sprawdza się w grupach zaawansowanych. Uczący się zyskują poczucie „wyższego wtajemniczenia”, współuczestnictwa w kulturze polskiej i odczuwają satysfakcję z powodu zrozumienia stosunkowo trudnego tekstu niewspółczesnego.

Jeśli chodzi o prozę, tekstami sprawdzającymi się w glottodydaktyce są nowele i opowiadania. Sprawdzają się na przykład opowiadania Sławomira Mrożka. Ich osadzenie w kontekście polskim nakazuje wyjaśnienie pewnych sytuacji, a prostota języka i humor stanowią zachętę dla uczących się.

Dobłą pomocą w znalezieniu odpowiednich tekstów jest opracowanie Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzykowej *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*¹⁸.

Teksty adaptowane

Są to teksty oryginalne uproszczone (pod względem gramatyki, słownictwa, składni oraz długości) w takim stopniu, by cudzoziemiec mógł je samodzielnie zrozumieć. Nie ma wielu tak przygotowanych tekstów. Obecnie jedynie Szkoła Języka Polskiego i Kultury Uniwersytetu Śląskiego wydaje serię „Czytaj po polsku”, w której dotychczas ukazały się uproszczone opracowania następujących utworów: *Kamizelka, Z legend dawnego Egiptu* Bolesława Prusa, *Latarnik, Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza, *Dobra pani Elizy Orzeszkowej, Nasza szkap* Marii Konopnickiej oraz *Siłaczka i Rozdziobią nas kruki, wrony...* Stefana Żeromskiego¹⁹. Każdy z tomików zawiera nie tylko uproszczone teksty literackie, lecz również odpowiednio dobrane ćwiczenia leksykalne i gramatyczne. Teksty literackie są więc przygotowane do wykorzystania na zajęciach z cudzoziemcami i stanowią cenną pomoc dydaktyczną. Brak, jak na razie, opracowań literatury współczesnej, która cieszyłaby się przypuszczalnie dużo większym powodzeniem wśród studentów.

¹⁷ Por. więcej na ten temat A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Wiersze dla dzieci i cudzoziemców*, [w:] *Przeboje edukacji polonistycznej*, red. D. Michułka, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 147–154.

¹⁸ M. Kita, A. Skudrzykowa, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

¹⁹ Autorami opracowań są: W. Hajduk, M. Smereczniak, A. Achtelek, M. Bąk, B. Morcinek-Cudak, A. Szol.

Teksty preparowane

Takie teksty są umieszczane zazwyczaj w podręcznikach dla cudzoziemców – są to zarówno czytanki, jak i dialogi. Są one w większości napisane przez autorów podręczników i zazwyczaj opracowywane spod kątem konkretnych problemów językowych. W wielu wypadkach, właśnie z powodu tego z góry obranego celu, mogą nosić ślady pewnej nienaturalności. Są jednak bardzo potrzebne, ponieważ stanowią ilustrację problemów językowych przez pokazanie w kontekście typowych struktur, a przez swą zamierzoną łatwość sprzyjają uczącym się. Preparowane teksty podręcznikowe są świetnym punktem wyjścia do omawiania danego problemu gramatycznego czy leksykalnego, powinny być natomiast uzupełniane innymi materiałami, o których była mowa wyżej. Współczesne podręczniki – także dla początkujących – w wielu wypadkach są tak skonstruowane, że – obok preparowanych – zawierają wiele tekstów oryginalnych. Nie zwalnia to jednak lektora z własnych poszukiwań odpowiednich dla danej grupy tekstów pochodzących z innych źródeł.

G. Gry dydaktyczne

Wprowadzanie gier dydaktycznych na zajęcia wiąże się z innym niż przed laty podejściem do nauczania języków obcych. Zmiana podejścia polega na partnerskim traktowaniu uczniów przez lektora, który jest raczej „lepiej wiedzującym” kolegą niż wszechwiedzącym mędrce. Ponadto zakłada się, że emocje są równie ważne w uczeniu się, jak podejście intelektualne, poznawcze. Od dawna wiadomo, że dobre rezultaty osiąga się przez łączenie nauki z zabawą. Przyjemniej jest powtarzać i utrwalać końcówki przypadkowe czy rekcję czasownika w angażującej całą grupę wesołej grze, niż cały czas ćwiczyć je w drylach. Zabawy tematyczne, w których biorą udział uczniowie, mają zwykle charakter czynnościowy, angażują nie tylko mówienie, ale też ruch, który zwykle ułatwia rozumienie nowo wprowadzanych wyrazów czy form gramatycznych. Gry dydaktyczne rozwijają też umiejętność rozumienia, wynikającą z analizy sytuacji, prowokują do rozumienia innych osób oraz do przekazywania własnych przemyśleń, emocji czy uczuć, ponadto wnoszą element rywalizacji, który – jak wiadomo – dopinguje do zwiększonego wysiłku. Od czasu do czasu powinno się więc nagradzać uczących się. Najważniejszą nagrodę otrzymuje zwycięzca; należy jednak koniecznie nagrodzić wszystkich, ponieważ pominięcie nawet jednej osoby może powodować jej frustrację i demotywowację ją. Warto pamiętać, że omawianie zagadnienia językowego, które pojawiło się w grze, powinno następować po zakończeniu zabawy. Robi się tak dlatego, że uczący się pamiętają, co sprawiało im kłopot i łatwiej zapamiętują formy poprawne, niż ma to miejsce przed rozpoczęciem gry. Nie oznacza to, że nie można o konkretnej problematyce mówić zarówno przed zabawą, jak i po jej zakończeniu. Jest to nawet bardzo dobre rozwiązanie.

Gry dydaktyczne można albo układać samemu albo korzystać ze sprawdzonych wzorów. Znakomitą pomocą jest zbiór Teresy Pelc *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne*²⁰. Podobnie wykorzystać też można opracowanie Jolanty Lechowicz i Joanny Podsiadły *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*²¹.

Gry planszowe mogą być okazją do nauczania wybranych konstrukcji gramatycznych, do wprowadzania określonego fragmentu słownictwa oraz do przekazywania/przyswajania wiedzy o Polsce. Przykładem takiej gry może być *Wratismania*. Jest to dość prosta gra edukacyjna, której celem jest zapoznanie grających z najciekawszymi miejscami znajdującymi się w centrum Wrocławia. Gracze uczą się nie tylko nazw poszczególnych obiektów, ale też postępowania się strukturami gramatycznymi, związanymi z poruszaniem się po mieście.

H. Internet

Wielość informacji krążących w internecie może być z powodzeniem wykorzystywana na zajęciach lektoratowych z języka polskiego. Rozwijające się nauczanie na odległość (tzw. *e-learning*) nie omija glottodydaktyki. Nauczyciel/lektor powinien mieć orientację w ofercie internetowej, by móc polecić je zainteresowanemu, np. ćwiczenie w domu wymowy polskiej, samodzielne utrwalanie poprawnych form gramatycznych czy też zapamiętywanie nowo poznanych słówek. Poniżej podajemy krótkie informacje o niektórych stronach internetowych, oferujących naukę języka polskiego jako obcego.

Dla początkujących można wykorzystywać program 10 lekcji ze strony www.oneness.vu.lt, z których każda rozwija cztery sprawności – mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie, a także wprowadza odpowiedni materiał gramatyczny.

Kurs podstawowy można znaleźć też na stronie www.slavic-net.org. Jest to 11 lekcji zawierających podstawowe dialogi w typowych sytuacjach (np. przedstawianie się, powitanie i pożegnanie, pytanie o drogę). Dialogi te są też nagrane i można je odsłuchiwać. Moduł *Jestem Polakiem* prezentuje w krótkich notatkach Mikołaja Kopernika, Fryderyka Chopina i Wisławę Szymborską.

Ćwiczenia gramatyczne na poziomie podstawowym i średnim umieszczone są w programie *Grampol*, dostępnym na stronie internetowej Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego²².

Pogrupowany w pola tematyczne słownik wyrazów i zwrotów polsko-obcojęzycznych wraz z wymową znajduje się na stronie www.internetpolyglot.com/mainMenu.html.

²⁰ T. Pelc, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, cz. 1 i 2, Wydawnictwo WING, Łódź 1997.

²¹ J. Lechowicz, J. Podsiadły, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwo WING, Łódź 2001.

²² <http://sjikp.us.edu.pl/index.php?Tr=En&Ze=1&Ak=1>

Uczący się języka polskiego mogą wykorzystywać internet także do samodzielnych powtórek zasad ortograficznych. Są to wprawdzie strony przeznaczone głównie dla dzieci, jednak zamieszczone na nich dyktanda są dobrze skomponowane, a przy tym wesołe i sympatyczne. Przykłady takich dyktand można znaleźć np. na stronach internetowych www.ortofrajda.pl; www.dyktanda.net.

2. Wykaz wybranych podręczników

O czym należy pamiętać przy doborze podręcznika?

Nauczyciel języka polskiego jako obcego ma dzisiaj do dyspozycji bogatą ofertę podręczników. Wiele z nich, powstałych w ostatnich latach, wykorzystuje nowe metody nauczania, ma atrakcyjną oprawę graficzną, jest wyposażonych w płyty CD, niektóre także w zbiory ćwiczeń i testów. Często dodawane są do nich osobne podręczniki metodyczne dla nauczyciela i zeszyty ćwiczeń dla studenta. Wielu autorów odwołuje się do polskiego systemu certyfikacyjnego, tak więc na okładkach nowszych podręczników można znaleźć określenia poziomu nauczania zgodne z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (patrz rozdz. 1.3. Poziomy zaawansowania znajomości JPJO).

Nauczyciel znajdzie poniżej zarówno informacje ogólne na temat różnych typów podręczników oraz innych książkowych pomocy dydaktycznych, jak i krótkie informacje o wybranych publikacjach wydanych w Polsce. Wyjątek stanowi grupa książek opublikowanych w krajach, w których językiem urzędowym jest jeden z języków wschodniostowiańskich.

Dużą podgrupę podręczników stanowią podręczniki ogólne. Są one na ogół podstawą kursu, ponieważ dostarczają materiału do nauczania zarówno podsystemów języka (fonetyki, gramatyki i leksyki), jak i wszystkich czterech sprawności językowych, tj. rozumienia tekstów słuchanych i pisanych, pisania i mówienia. Aby podręcznik stanowił całość, powinien więc być wyposażony także w nośnik dźwięku, tj. płytę CD lub – coraz częściej – płytę DVD. Podręczniki ogólne mogą się różnić m.in. budową, czyli sposobem organizacji materiału nauczania. Mogą być one uporządkowane wokół osi gramatycznej, intencjonalno-pojęciowej, sytuacyjnej, tematycznej. W zasadzie w każdym z podręczników ogólnych występują wszystkie wspomniane elementy, jednak niektóre z nich mogą być bardziej uwypuklone.

Sposoby organizacji materiału:

1. Wokół osi gramatycznej – dzieje się tak przede wszystkim w podręcznikach ogólnych dla początkujących, szczególnie tych przeznaczonych na dłuższe kursy. Jest to zrozumiałe, ponieważ w trakcie nauczania początkujących

- należy ich zapoznać m.in. z podsystemami języka, a więc podstawową gramatyką i leksyką, które służyć będą następnie wyrażaniu różnych treści i intencji.
2. Wokół osi intencjonalno-pojęciowej. Do tej grupy należą często podręczniki dla bardziej zaawansowanych początkujących oraz osób średnio zaawansowanych. Uczniowie mogą się skoncentrować na pragmatyce językowej, ponieważ dysponują już w dużym stopniu umiejętnością posługiwania się podsystemami języka.
 3. Wokół osi sytuacyjnej. Są to przede wszystkim podręczniki dla początkujących, przeznaczone na krótkie kursy. Pozwalają nauczyć się zachowań językowych w określonych sytuacjach dnia powszedniego. Przedstawiają scenki w sklepie, w szkole, na ulicy itp.
 4. Wokół osi tematycznej. Z jednej strony są to podręczniki dla początkujących, przede wszystkim dla dzieci. Podręczniki te skupiają się w tym wypadku na tematach typu: dom, szkoła, gry i zabawy itp. Z drugiej strony podobną budowę mogą mieć podręczniki dla osób dorosłych i bardziej zaawansowanych, które większą wagę przykładają do uporządkowania i wzbogacenia słownictwa związanego z konkretnym tematem.

Wybierając podręcznik dla konkretnej grupy uczących się, należy uwzględnić:

1. Poziom językowy uczących się. Zwyczajowo podręczniki dzielone są na trzy poziomy: początkujący, średni i zaawansowany. Na okładkach podręczników wydawanych w ostatnich latach pojawiają się – jak już wspomniano wyżej – informacje typu: poziom A1, A2, B1, B2, C1, C2. Podział taki jest dokładniejszy, wskazuje bowiem na dodatkowe zróżnicowanie w ramach trzech grup zaawansowania.
2. Wiek uczących się. Większość podręczników do języka polskiego jako obcego wydanych w Polsce przeznaczona jest dla osób dorosłych bądź starszej młodzieży. Widoczne jest to w sposobie prezentowania nowego materiału czy we wprowadzanych tematach, sytuacjach i intencjach. Książki adresowane do dzieci stanowią niewielką grupę podręczników. Jednak wśród podręczników adresowanych do ucznia dorosłego można wskazać takie, które mogą być wykorzystywane również w nauczaniu dzieci i młodzieży (patrz C. Podręczniki dla dzieci).
3. Zainteresowania i potrzeby uczących się. Jeśli na przykład studenci chcą nauczyć się jedynie zachowań językowych w prostych codziennych sytuacjach, powinni otrzymać inny podręcznik niż ci, którzy chcą się uczyć języka polskiego w sposób systematyczny, mając na uwadze stałe wzbogacanie słownictwa i struktur gramatycznych.
4. Kompletność podręcznika. Oprócz materiału umożliwiającego nauczanie czterech sprawności oraz podsystemów języka podręcznik powinien zawierać także jednostki pozwalające na sprawdzenie opanowania materiału, np. lekcje powtórzeniowe czy testy.

Ważna jest również formalna strona podręcznika – odpowiedniej wielkości druk, jasne polecenia do ćwiczeń (napisane poprawnym językiem), dobrze dobrany materiał ilustracyjny, służący przede wszystkim celom dydaktycznym, przejrzysty spis treści, zawierający nie tylko tytuł lekcji, ale też spis poruszanych w niej problemów językowych.

W rozdziale tym przedstawiamy wybór wydanych w Polsce podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Zostały one podzielone na podręczniki ogólne przeznaczone na poziom początkujący, średnio zaawansowany i zaawansowany oraz na pozostałe książkowe pomoce dydaktyczne (podręczniki profilowane, tzn. skupiające się na nauczaniu wybranych sprawności lub podsystemów języka, zbiory ćwiczeń, zbiory testów, kursy wideo z podręcznikiem), podzielone z kolei na dwie grupy – dla uczniów początkujących oraz pozostałych. Oddzielnie wyróżnione zostały podręczniki dla dzieci, słowniki, gramatyki oraz książki o nauczaniu (metodyki, poradniki dla nauczycieli, pokonferencyjne zbiory artykułów poświęcone tej właśnie tematyce).

Nie wszystkie podręczniki są w równym stopniu dostępne, co z reguły pozostaje w związku z możliwościami wydawnictw, które te książki publikują. Zamieszczając listę podręczników, chcemy zwrócić uwagę początkujących nauczycieli języka polskiego dla cudzoziemców także na te podręczniki, które trudniej znaleźć na półkach księgarni. Dostęp do zdecydowanej większości z nich można zyskać przez księgarnie internetowe. Są to zarówno podręczniki starsze, wielokrotnie wznawiane, które cieszą się do dzisiaj popularnością wśród nauczycieli i uczniów, jak i podręczniki najnowsze, wydane po raz pierwszy w ciągu ostatnich dziesięciu lat.

Poniżej przedstawiamy wybrane podręczniki w kolejności alfabetycznej, z podziałem na poziomy zaawansowania, przynależność do określonego typu podręcznika oraz nauczanej sprawności bądź umiejętności.

Przy podręcznikach nie zostały zamieszczone w zasadzie komentarze. Pojawiają się one wyjątkowo w wypadku, jeśli konkretna książka wyróżnia się w sposób znaczący spośród innych, np. doborem materiału dydaktycznego. W zestawieniu znajdują się także podręczniki wydane poza Polską, przeznaczone dla uczniów z pierwszym językiem rosyjskim, białoruskim bądź ukraińskim.

Publikacje zostały uporządkowane według następującego klucza:

- A. podręczniki ogólne – poziom początkujący, poziom średni zaawansowany, poziom zaawansowany;
- B. podręczniki profilowane i inne pomoce do nauczania poszczególnych sprawności i umiejętności:
 - poziom początkujący: gramatyka; słownictwo i frazeologia; mówienie i słuchanie; kurs wideo; testy;
 - poziom średni ogólny i zaawansowany: gramatyka; słownictwo i frazeologia; mówienie i słuchanie; pisanie; czytanie; testy;

- C. podręczniki dla dzieci;
- D. gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców;
- E. słowniki języka polskiego dla cudzoziemców;
- F. podręczniki i poradniki dla nauczycieli języka polskiego jako obcego;
- G. materiały pokonferencyjne.

A. Podręczniki ogólne

Poziom początkujący

Podręczniki wymienione w tej części przeznaczone są przede wszystkim dla osób, które dopiero rozpoczynają naukę języka polskiego.

1. Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Wrocławski K., *Uczymy się polskiego*, t. 1 i 2., Wiedza Powszechna 1984.
2. Bartnicka B., Dąbkowski G., Jekiel W., *My uczym polskij. Načal'nyj kurs*, cz. 1: *Teksty*, cz. 2 *Komentarii i upražnenija*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999. (kontynuacja poz. 1; komentarz rosyjskojęzyczny).
3. Bisko W., Karolak S., Wasilewska D., Kryński S., *Mówimy po polsku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966. (komentarz rosyjskojęzyczny).
4. Burkat A., Jasińska A., *Po polsku 2. (Podręcznik studenta, Zeszyt ćwiczeń, Podręcznik nauczyciela)*, (*Hurra!!!*), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
(Podręcznik stanowi kontynuację podręcznika na poziom A2, patrz poz. 13. Może być jednak wykorzystywany przez uczących się, którzy opanowali już w pewnym stopniu język polski, wykorzystując inne pomoce dydaktyczne. Składa się, podobnie jak publikacje przeznaczone na inne poziomy w tej serii, z: podręcznika studenta, zeszytu studenta, podręcznika nauczyciela oraz płyt CD).
5. Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 3. (Podręcznik studenta, Zeszyt ćwiczeń, Podręcznik nauczyciela)*, (*Hurra!!!*), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2009. (Kontynuacja podręczników z poz. 4. i 13., poziom B1; książka zawiera przykładowy test certyfikatowy).
6. Ciechorska J., *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Agencja Reklamowa PRO SCHOLA, Gdańsk 2001.
7. Dąbrowska A., Łobodzińska R., *Polski dla cudzoziemców*, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1995.
8. Janowska A., Pastuchowa M., *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Śląsk, Katowice 1999.
9. Konopka B., *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, cz. 1, Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie, Warszawa 1999.
10. Kowalska M., *Język polski w 4 tygodnie*, Rea, Warszawa 2003; wersja rosyjska: *Pol'skij âzyk za 4 nedeli*, Warszawa 2003, wersja ukraińska: *Pol's'ka mova za 4 tižni*, Warszawa 2004. (Książka wykorzystywana też jako samouczek).

11. Kucharczyk J., cz. I. *Zaczynam mówić po polsku*, cz. II. *Już mówię po polsku*, Wing, Łódź 1999.
12. Lipińska E., *Z polskim na ty*, Universitas, Kraków 2003. (Podręcznik podsumowujący dla poziomu progowego, zalecany dla kandydatów do egzaminu certyfikатовego na poziom B1; nagranie dźwiękowe; część gramatyczna umożliwia powtórzenie całego materiału obowiązującego na tym poziomie).
13. Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1. (Podręcznik studenta, Zeszyt ćwiczeń, Podręcznik nauczyciela)*, (Hurra!!!), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
14. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, Wydawnictwo JB, Kraków 1993; nowe wydanie: *Cześć, jak się masz?*, cz. 1. *Spotykamy się w Polsce* (poziom A1), Universitas, Kraków 2005; cz. 2. *Spotkajmy się w Europie* (poziom A2), Universitas, Kraków 2006. (Komentarz gramatyczny w języku angielskim lub portugalskim; podręcznik adresowany przede wszystkim do studentów).
15. Močalova T., *Pol'skij jazyk dlja načinajuščich*, Globus, Moskwa 2002.
16. Rudzka B., Goczołowa Z., *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1992. (Komentarz gramatyczny w języku angielskim).
17. Škapenko T., *Pol'skij s ulybkoj. Język polski na wesoło*, Jantarnyj Skaz, Kaliningrad 1999.

Poziom średni zaawansowany

1. Bajor E., Madej E., *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Bestom Dentonet, Łódź 2006.
2. Lipińska E., Dąbmska E.G., *Kiedyś wrócisz tu... A Polish Language Textbook for Intermediate*, Universitas, Kraków 1997; nowa wersja: *Kiedyś wrócisz tu...* cz. 1. *Gdzie nadwiślański brzeg*, Universitas, Kraków 2006. (Książka przeznaczona jest na poziom B2).
3. Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2007. (Książka zawiera przykładowy test certyfikатовy na poziom B2).
5. Rudzka B., Goczołowa Z., *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1988. (Książka zawiera komentarz gramatyczny w języku angielskim).

Poziom zaawansowany

1. Lipińska E., Dąbmska E.G., *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. 2. *By szukać swoich dróg i gwiazd*, Universitas, Kraków 2005. (Podręcznik przeznaczony dla studentów z poziomu C1).
2. Mędak S., *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom C2 dla zaawansowanych*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007.

B. Podręczniki profilowane i inne pomoce do nauczania poszczególnych sprawności i umiejętności

Poziom początkujący

Gramatyka

1. Hrabkowa S., *Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1999.
2. Kravčuk A., *Pol's'ka mova Ukraïncjam*, Ukraïnsk'a Akademia Drukarstva, L'viv 2008.
3. Lechowicz J., Podsiadły J., *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwo WING, Łódź 2001.
4. Pasieka M., *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
5. Pyzik J., *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, Universitas, Kraków 2000. (Podręcznik zawiera zarówno informacje teoretyczne – przeznaczone przede wszystkim dla nauczycieli, jak również zróżnicowane ćwiczenia, przeznaczone na różne poziomy nauczania).
6. Szelc-Mays M., Rybicka E., *Słowa i słówka. Podręcznik do nauki języka polskiego, słownictwo i gramatyka dla początkujących*, Universitas, Kraków 2003. (Zestaw plansz rysunkowych do nauczania gramatyki (paradygmaty koniugacyjne, czasy gramatyczne, aspekt czasownika) i leksyki (nazwy zawodów, stopni pokrewieństwa itp.).

Słownictwo i frazeologia

1. Seretny A., *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993; wyd. 2, Universitas, Kraków 2003.
2. Szelc-Mays M., Rybicka E., *Słowa i słówka. Podręcznik do nauki języka polskiego*, Universitas, Kraków 2003.
3. Szelc-Mays M., *Nowe słowa – stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego*, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków 1999.

Mówienie i słuchanie

1. Dobesz U., Pasieka M., *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie!*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2007. (Podręcznik do nauczania trzech sprawności: mówienia, pisania i rozumienia ze słuchu. Zawiera przykładowy test certyfikacyjny na poziom B1).
2. Drwał-Straszakowa K., Martyniuk W., *Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way: ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu: poziom podstawowy*, Universitas, Kraków 2006. (Komentarz w języku angielskim).
3. Gałyga D., *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących: poziom progowy*, Universitas, Kraków 2002.

4. Pelc T., *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne, cz. 1 Podręcznik dla studentów, cz. 2 Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo WING, Łódź 1997. (Obszerny zbiór zabaw językowych do wykorzystania w nauczaniu języka polskiego – mówienie).
5. Serafin B., Achtelek A., *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001. (Tłumaczenie dialogów na języki obce – w tym język rosyjski).

Pisanie

1. Dobesz U., Pasięka M., *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie!*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2007.
2. Kłakówna Z., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela, Zeszyt ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1993.
3. Lipińska E., *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków 1999. (Przeznaczona dla osób bardziej zaawansowanych, na poziomie początkującym stosowana jedynie w ograniczonym zakresie).
4. Sinielnikoff R., Prechitko E., *Wzory listów polskich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2005. (Wzory listów prywatnych opatrzone objaśnieniami językowymi).

Kurs wideo

Miodunka W., *Uczmy się polskiego, cz. 1-2*, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa 1996. (30 jednostek lekcyjnych; cz. 1 (lekcje 1-15) to część sytuacyjna (łatwiejsza), cz. 2 (lekcje 16-30) to część intencjonalna. Podręcznik kursowy zawiera tłumaczenia tekstów oraz objaśnień gramatycznych na język angielski. Program wykorzystywany jest często jako uzupełnienie podręczników o nastawieniu gramatycznym).

Testy

1. Achtelek A., Hajduk-Gawron W., Madeja A., Świątek M., *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikacyjne dla poziomu B1*, Universitas, Kraków 2009.
2. Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obco-krajowców. Poziomy B1, B2, C2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
3. Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasięka M., *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005; wydanie nowe, uzupełnione Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe,

Wrocław 2008. (Zadania odpowiadają swoją formą i poziomem językowym zadaniom testowym występującym w polskim systemie certyfikatywnym).

4. Mędak S., *Język polski à la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995. (Zbiór różnego rodzaju testów na wszystkie poziomy).
5. Przykładowe testy certyfikatywne na stronie: www.buwiwm.edu.pl; poziomy B1, B2, C2.

Uwaga: Przykładowe testy certyfikatywne zamieszczane są coraz częściej w nowo wydawanych podręcznikach.

Poziom średni ogólny i zaawansowany

Gramatyka

1. Foland-Kugler M., *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.
2. Garncarek P., *Czas na czasownik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2001.
3. Garncarek P., *Nie licz na liczebnik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
4. Gołkowski M., Kiermut A., Kuc M., Majewska-Meyers M., *Gdybym znał dobrze język polski...: wybór tekstów z ćwiczeniami do nauki gramatyki polskiej dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 1997.
5. Iglukowska T., *Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
6. Kita M., *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1-2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998. (Jako materiał do ćwiczeń gramatycznych służy bardzo duży wybór tekstów literackich).
7. Klebanowska B., *Synonimia składniowa. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
8. Majkiewicz A., Tambor J., *Śpiewając po polsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004. (Do książki dołączono płytę CD z 19 polskimi piosenkami. Zawarto w niej propozycje ćwiczeń językowych na wszystkie poziomy, skupiono się na wybranych zjawiskach gramatycznych i leksykalnych).
9. Mędak S., *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Universitas, Kraków 2002.
10. Pyzik J., *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu: poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków 2003.

11. Pyzik J., *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, Universitas, Kraków 2000. (Podręcznik zawiera zarówno informacje teoretyczne – przeznaczone przede wszystkim dla nauczycieli, jak również zróżnicowane ćwiczenia, przeznaczone na różne poziomy nauczania).

Słownictwo i frazeologia

1. Chłopicka M., Fornelski P., *Brak mi słów. Podręcznik do nauczania obcokrajowców słownictwa języka polskiego*, cz. 1, *Słownictwo tematyczne*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991.
2. Gębał P. E., *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków 2009.
3. Kita M., Skudrzykowska A., *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002. (Wybór zróżnicowanych stylistycznie tekstów, skupionych wokół istotnych kręgów tematycznych. Książka przeznaczona dla studentów zaawansowanych).
4. Lewiński P., *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001. (Podręcznik może służyć do nauczania sprawności mówienia, rozumienia tekstów pisanych. Skupia się na nauczaniu leksyki zorganizowanej wokół 20 tematów).
5. Pięcińska A., *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*, Universitas, Kraków 2006. (Podręcznik przeznaczony na poziom od B1 do C1, wyposażony w płytę i plansze do gier; część ćwiczeń przeznaczona jest do samodzielnej pracy ucznia, część zaś powinna być wykonywana pod okiem nauczyciela).
6. Rybicka E., *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1990.

Mówienie i słuchanie

1. Lipińska E., *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie piosenek do tekstów Andrzeja Sikorowskiego*, Universitas, Kraków 2004.
2. Szalc-Mays M., *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich, poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków 2001.

Pisanie

1. Lipińska E., *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków 1999.
2. Pawelec R., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Poradnik. Jak pisać?*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2003.
3. Wójcikiewicz M., *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993.
4. Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Czytanie

1. Czarnecka U., Gaszyńska M., *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 1, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1990.
2. Czarnecka U., Gaszyńska M., *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 2, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1992.
3. Dobesz U., *Spacer po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
4. Kubiak B., *Na łamach prasy. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców. Poziom C2*, cz. 1 i 2, Universitas, Kraków 2009.
5. *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski: poziom zaawansowany C2*, oprac. E. Lipińska, Universitas, Kraków 2007. (Antologia bez ćwiczeń).
6. Seretny A., *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, poziomy średni B2, zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2007.
7. Seretny A., *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, poziom zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2008.

Testy

1. Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Universitas, Kraków 2009.
2. Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziomy B1, B2, C2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
3. Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005; wydanie nowe, uzupełnione Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.
4. Lipińska E., *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, Universitas, Kraków 2009.
5. Mędak S., *Język polski á la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.

C. Podręczniki dla dzieci

1. Biłeńska-Swystowicz Ł., Jarmoluk M., *Uczę się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla uczniów 5-7 klasy ukraińskich szkół średnich*, Wydawnictwo „ArtEK”, Kijów 1998.
2. Makarski W., Bobak A., *Baw się z nami. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół polonijnych*, cz. 1, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
3. Rابية A., *Lubię Polski. Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci, Zeszyt ćwiczeń, Poradnik dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009.
4. Šapkina O.N., Anan'eva N.E., Tichomirova V.J., *Pol'skij jazyk v škole. Načal'nyj kurs*, Poznań 1998.
5. Szelc-Mays M., *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2003. (Podręcznik zawiera teksty i nuty piosenek ludowych, rysunki do kolorowania oraz części dla nauczyciela z propozycjami wykorzystania materiałów; płyta CD z piosenkami; zestaw kart do gry w „Piotrusia”).
6. Szelc-Mays M., *Moje literki. Podręcznik dla dzieci w wielu wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2002.

Uwaga: Jako książki uzupełniające dla dzieci wykorzystywane mogą być m.in. wspomniane już wyżej: T. Pelc *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne* oraz J. Lechowicz, J. Podsiady: *Ten, ta, to*; B. Konopka *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych*; A. Janowska, Magdalena Pastuchowa *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*.

D. Gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców

1. Bartnicka B., Satkiewicz H., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
2. Cienkowska H., *Polish without tears. Grammar Tables for Foreigners. Tabele gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006. (W książce przedstawiono obszerny i różnorodny materiał gramatyczny w formie tabel, wykresów i piktogramów).
3. Cienkowski W. P., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1. *Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
4. Cienkowski W.P., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 2. *Fleksja (z ćwiczeniami)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1970.
5. Cockiewicz W., Matlak A., *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
6. Foland-Kugler M., *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców*, Ex Libris Galeria Polskiej Książki, Warszawa 2006. (Wersja rosyjskojęzyczna).
7. Kaleta Z., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995 (Gramatyka opisowa bogato ilustrowana przykładami).

8. Karczmarczuk B., *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo „Polonia”, Lublin 1987.
9. Kiklevič A.K., Kožynava A.A., Kur’jan I.U., *Pol’skaja mova*, „Belaruskaja Encykłapedyja”, Minsk 2001.
10. Kurzowa Z., *Tackling Polish Verbs (słownik odmiany 250 najczęściej używanych czasowników polskich)*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.
11. Mędak S., *Liczebnik też się liczy! Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami*, Universitas, Kraków 2004.
12. Nagórko A., *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
13. Saloni Z., *Czasownik polski. Odmiana. Słownik*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

E. Słowniki języka polskiego dla cudzoziemców

1. Bartnicka B., Sinielnikoff R., *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo „Takt”, Kielce 1999.
2. *Ilustrowany słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
3. Kita M., Polański E., *Słownik tematyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne Grafpunkt, Warszawa 2002.
4. Krajewska M., *Mój pierwszy prawdziwy słownik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.
5. Kurzowa Z., *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Universitas, Kraków 1999, 2005.
6. Metera H., Suurna A., *Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
7. Mędak S., *Słownik odmiany rzeczowników polskich. Podręczny słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2003.
8. Mędak S., *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*. Universitas, Kraków 1997. Jego skrócona wersja: Mędak S. *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich, Podręczny słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2004.
9. Mędak S., *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*. Słownik języka polskiego, Universitas, Kraków 2005.
10. Skarżyński M., *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1989.
11. Zgółkowa H., *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.

F. Podręczniki i poradniki dla nauczycieli języka polskiego jako obcego

1. Burzyńska A. B., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydak-*

- tycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
2. Foland-Kugler M., *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
 3. Garncarek P., *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997.
 4. Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
 5. Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków 2010.
 6. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992.
 7. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
 8. *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989-1995)*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1996.
 9. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1995.
 10. *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1994.
 11. *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993.
 12. *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1992.
 13. *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2005.
 14. Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005.
 15. *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007.
 16. *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
 17. Zarzycka G., *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Acta Universitatis Lodziensis Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
 18. Zarzycka G., *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o Łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
 19. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.

G. Materiały pokonferencyjne

Wykaz zamieszczony w Bibliografii na s. 227.

III. TRUDNE MIEJSCA POLSZCZYZNY

1. Trudne miejsca polszczyzny. Typowe błędy popełniane przez uczniów mówiących językami wschodniosłowiańskimi

Zgromadzony na Uniwersytecie Wrocławskim duży korpus błędów popełnionych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego (ok. 14 000, z czego ponad 6200 popełnionych przez uczniów rosyjskojęzycznych) pozwala na wyodrębnienie kilku problemów gramatycznych i leksykalnych, które wymagają osobnego omówienia. Te trudne miejsca polszczyzny przedstawiano już częściowo w różnych opracowaniach, wychodząc od analizy kontrastywnej systemów gramatycznych bądź od niewielkich zbiorów błędów wspartych przykładami (często zaobserwowanymi, lecz niespisanymi) pochodzącymi z praktyki lektorskiej¹.

Dobra znajomość tych problemów jest niezbędna przede wszystkim nauczycielowi, by z góry był przygotowany do objaśniania różnic, jakie występują w języku polskim i rosyjskim, w wyniku których często dochodzi do uchybień gramatycznych, leksykalnych lub stylistycznych.

Poniżej przedstawiamy wybór miejsc trudnych, zilustrowany przykładami błędów pochodzących z wyżej wspomnianego korpusu, opatrzonych stosownym komentarzem. Wybór tych właśnie problemów został oparty na danych ilościowych. Błędy należące do omawianych grup stanowią ponad 65% wszystkich błędów, popełnionych przez uczniów z pierwszym językiem rosyjskim.

¹ Np. G. Przechodzka, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 39–48; M. Górecki, M. Stawska, *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 49–55; B. Kručka, *Błędy frazeologiczne w języku Polonii ze Wschodu*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, Warszawa 14–16 września 1995 r., red. B. Janowska i J. Porayski-Pomsta, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, t. I, s. 62–71; U. Żydek-Bednarczuk, *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 69–82; A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Odesyci, badawcy, lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 2000, s. 97–109.

1.1. Błędy leksykalne

A. Jakiego typu błędy leksykalne możemy spotykać u osób uczących się języka polskiego?

Błędy leksykalne stanowią ponad 30% zgromadzonych przez nas błędów osób z pierwszym językiem należącym do grupy wschodniosłowiańskiej. Błędy tego typu są zazwyczaj najtrudniejsze do uniknięcia, ponieważ podsystem leksykalny ma charakter otwarty. Oznacza to, iż uczący się w niewielkim jedynie stopniu może wykorzystywać analogię jako metodę tworzenia połączeń wyrazowych (inaczej niż ma to miejsce w gramatyce, gdzie duża, ale jednak ograniczona liczba reguł pozwala na tworzenie form gramatycznych według określonego wzorca). Tak więc błędy leksykalne mają zazwyczaj charakter jednostkowy i z trudem poddają się grupowaniu. Bardzo dużą rolę przy powstawaniu błędów odgrywa interferencja międzyjęzykowa, w mniejszym stopniu interferencja wewnątrzjęzykowa. W wyniku działania pierwszej z nich uczący się przenosi do języka polskiego wyrazy obce lub reguły tworzenia wyrazów oraz zakres użycia wyrazów podobnych, występujących w obu językach.

Mechanizm ten jest szczególnie silny w przypadku języków podobnych pod względem strukturalnym. Przy interferencji wewnątrzjęzykowej uczący się odnosi w sposób nieuprawniony reguły (których nauczył się często wcześniej) do działań językowych, które regułom tym nie podlegają (hipergeneralizacja). Widoczne to jest bardzo wyraźnie w wypadku słowotwórstwa rzeczowników abstrakcyjnych. Uczniowie, którzy poznali właściwość formantu *-ość*, mają tendencję do tworzenia przy jego użyciu wszystkich rzeczowników abstrakcyjnych, np. **upartość*², **odważność*, **leniwość*.

Do błędów leksykalnych (zależnie od przyjętej typologii) mogą być też zaliczane błędy słowotwórcze i stylistyczne.

Wśród błędów leksykalnych można wyróżnić kilka podgrup:

1. Wyrazy o wspólnej dominancie semantycznej, ale różnej kolokacji (łączliwości semantycznej):

**Może to rzeczywiście wina nauczyciela, który zwracał uwagę na rzeczy drobiazgowe.*

rzeczy drobiazgowe – rzeczy drobne, nieważne/drobiazgi.

**Rosja ma wielkie bogactwa przyrodnicze.*

bogactwa przyrodnicze – bogactwa naturalne.

**Twój poziom życia jest ciasno związany z tym, ile pracujesz.*

ciasno – ściśle.

W języku polskim nie występują użyte w powyższych zdaniach kolokacje.

² Gwiazdka * umieszczana jest przed wypowiedziami lub formami błędnymi.

2. Wyrazy o podobnym znaczeniu, lecz różnej łączliwości gramatycznej (błędy akomodacji). Można je traktować jako błędy leksykalno-gramatyczne, ponieważ zwykle wystarczy wymiana jednego czasownika, aby wypowiedź stała się poprawna także pod względem gramatycznym.

**Polak przyjeżdżający do Kazachstanu nie powinien jakoś szczególnie się obawiać, że nie będzie wiedział jego obyczajów.*

wiedzieć – znać; błąd ten może też zostać potraktowany jako składniowy – *wiedział, jakie są obyczaje*. Kontaminacje dwu różnych konstrukcji gramatycznych (tu: *znać obyczaje* i *wiedzieć, jakie są obyczaje*) są częstą przyczyną błędów.

**Niestety, nie potrafiłem jeszcze wtedy tego wiersza na pamięć.*

potrafić – umieć (znać)

Niestety, nie umiałem (znałem) jeszcze wtedy tego wiersza na pamięć.

Mimo iż wspomniane konstrukcje gramatyczne pojawiają się już w pierwszym etapie nauki języka polskiego, to błędy związane z ich użyciem spotyka się często także u studentów zaawansowanych.

3. Wyrazy z różnych rejestrów stylistycznych języka:

**Każdy muzułmanin powinien pojechać raz w roku do Mekki, o ile pozwala kasa.*

Wyraz pochodzący z rejestru potocznego, używany głównie w języku mówionym.

**Jeszcze będąc uczennicą, uczestniczyłam w wycieczkach archeologicznych, lubiłam ekskursje do różnych historycznych miejsc.*

Wydaje się, że wymienione błędy mają różne źródła. W drugim przykładzie widoczne jest przeniesienie z języka pierwszego uczącego się. Wyraz ten zarówno w polskim języku mówionym, jak i pisany ma dziś wartość archaizmu.

4. Wyrazy zapożyczone z języków wschodniosłowiańskich:

**Na początku lat dwudziestych w centralnej Rosji zaczęli przyjeżdżać ludzie i sprzedawali tam młody skot, stąd obecna nazwa stacji i miasta.*

skot – bydło (język rosyjski)

Podobnie można by zakwalifikować wspomniany już wyżej błąd: *ekskursja* lub inny błędnie używany leksem *ordynaryjny*. Granica klasyfikacyjna między punktem 3 i 4 jest nieostra. Do grupy 3 należą zawsze wyrazy, których znaczenie jest dla polskich użytkowników języka rozpoznawalne.

5. Wyrazy podobne pod względem brzmienia:

a) nie pochodzące od wspólnej podstawy słowotwórczej:

**Zdecydowali się na adopcję strychu.*

adopcja – adaptacja

*Widać tam brak tolerancji. Wyraża się to szykowaniem obcokrajowców.
szykować – szykanować

b) pochodzące od jednej podstawy słowotwórczej:

*Decyzja o studiach powstała dwa lata temu, kiedy koleżanki próbowały kształtować się dalej.

kształtować się – kształcić się

*Moim zdaniem, podróże o wiele więcej dają niż oglądanie telewizora.
telewizor – telewizja

Należy dodać, że część wymienionych tu błędów jest popełniana często także przez polskich użytkowników języka.

6. Zakłócenie stałych związków wyrazowych (chodzi np. o przysłowia, idiomy, syntagmy skonwencjonalizowane), kontaminacje:

*Co kraj, to zwyczaj.
zwyczaj – obyczaj

*Czy nie powinniśmy przypomnieć stare przysłowie: „co zanadto, to niezdrowo?”
zanadto – za dużo

*Polacy czują za swój obowiązek pójść do kościoła.
czuć za obowiązek – uważać za obowiązek

*Ma się to rozumieć przez samo się.
przez samo się – samo przez się

Błędy występujące w tej grupie mają różny ciężar gatunkowy – od prawie akceptowalnych do zupełnie nieakceptowalnych, choć zrozumiałych (por. błąd pierwszy i ostatni), na co należy zwrócić uwagę przy ich ocenianiu.

7. Błędy słowotwórcze:

*Książka może mieć kartki sklejone, zwłaszcza w przypadku kieszeniowca.

Błędnie utworzony rzeczownik odrzeczownikowy (poprawnie: wydania kieszonkowego).

*Nie można pominąć jej umiejętności kulinarskich.

Błędnie utworzony przymiotnik odrzeczownikowy (poprawnie: kulinarnych).

B. Jak wspomagać nauczanie słownictwa, żeby unikać błędów leksykalnych?

Dotychczasowa praktyka pokazuje, że nie można skutecznie zapobiec powstawaniu błędów leksykalnych. Konieczne są więc odpowiednie ćwiczenia. Zadaniem nauczyciela jest takie objaśnianie leksyki, by przybliżyć przede wszystkim jej użycie kontekstowe. Wskazane jest jednoczesne nauczanie całych wybranych grup wyrazowych, co w sposób poglądowy umożliwi pokazanie

różnic pomiędzy wyrazami często uznawanymi przez uczących się za wyrazy stosowane zamiennie.

Przykład:

wiedzieć – umieć – potrafić – znać

Po czasowniku wiedzieć nie może wystąpić dopełnienie w bierniku.

**Małgorzata dobrze wie swój fach i możesz się od niej wiele nauczyć.*

Małgorzata dobrze zna swój fach i możesz się od niej wiele nauczyć.

Po czasowniku znać musi wystąpić dopełnienie w bierniku.

**Ty na pewno dobrze znasz to, dlaczego szefowa jest na ciebie wściekła.*

Ty na pewno dobrze wiesz to, dlaczego szefowa jest na ciebie wściekła.

Przypomnieć o sobie, o czymś to dać znać.

**Moje kolano znowu dało wiedzieć o sobie.*

Moje kolano znowu dało znać o sobie.

Czasownik potrafić łączy się z dopełnieniem bezokolicznikowym, a nie biernikowym (w negacji dopełniaczowym).

**Niestety, nie potrafiłem wtedy tego wiersza na pamięć.*

Niestety, nie umiałem wtedy tego wiersza na pamięć.

Niestety, nie potrafiłem wtedy powiedzieć tego wiersza na pamięć.

Osobną grupę stanowią tzw. fałszywi przyjaciele, czyli wyrazy jednakowo lub bardzo podobnie brzmiące, lecz mające w każdym języku odmienne znaczenie, np. pol. *krawat* i ros. [*krawát'*] (łóżko), pol. *czasy* i ros. [*czasý*] (zegarek), pol. *zapomnieć* i ros. [*zapómnit'*] (zapamiętać). W nauczaniu tego słownictwa przydatne są ćwiczenia tłumaczeniowe (patrz rozdz. IV.1.3. Nauczanie słownictwa).

1.2. Błędy gramatyczne

A. Błędy związane z rodzajem gramatycznym rzeczownika

W języku polskim i rosyjskim występują wyrazy podobnie brzmiące i oznaczające te same rzeczy (desygnaty), różniące się jednak rodzajem gramatycznym. Jest tak w wypadku grupy wyrazów pochodzenia łacińskiego zakończonych na *-um*. W języku rosyjskim tracą one często łacińską końcówkę i przyjmują rodzaj męski, np. *muzeum* – *muziej*, *liceum* – *licej*, *sanatorium* – *sanatorij* lub żeński, np. *stypendium* – *stipiendija*, *kolegium* – *kollegija*, *gimnazjum* – *gimnazija*. Poza tą wyrazistą grupą występuje jeszcze wiele pojedynczych wyrazów, które różnią się rodzajem gramatycznym.

Przykłady błędów spowodowanych interferencją rodzajową:

**Nasza step jest wielka.*

**Nie każda cel jest dla nas dobra.*

**Nie znałem tej systemy wcześniej.*

Ten typ błędu nie jest jednak największym problemem „rodzajowym” dla uczących się z pierwszym językiem z grupy wschodniosłowiańskiej. Najtrudniejszy jest dla nich polski rodzaj męskoosobowy, którego nie ma w tamtych językach. Dlatego też w dalszej części tego rozdziału zostanie on omówiony dokładnie i zilustrowany przykładami.

B. Jakie rodzaje gramatyczne występują w języku polskim?

W języku polskim występuje pięć rodzajów gramatycznych³ (różniących się wzorcem deklinacyjnym):

Rodzaj męskoosobowy (występuje w liczbie pojedynczej i mnogiej) – mają go zawsze rzeczowniki oznaczające człowieka – mężczyznę, np. *student, pisarz, poeta, kosmonauta*. Charakterystyczną cechą odmiany tych rzeczowników jest identyczność form dopełniacza i biernika lp. i lm., np.

mam przyjaciela (B. – lp.) = *nie mam przyjaciela* (D. – lp.)

mam kolegów (B. – lm.) = *nie mam kolegów* (D. – lm.)

Rzeczowniki te jako jedyne łączą się w mianowniku lm. z określeniami rodzaju męskoosobowego, np. *dobrzy aktorzy, młodzi sąsiedzi*.

Rodzaj męskozwierzęcy (występuje jedynie w liczbie pojedynczej) – mają go rzeczowniki dziś już tylko umownie nazywane jako całość męskimi zwierzęcymi, czyli rzeczowniki nazywające zwierzęta (np. koń, pies, niedźwiedź). Charakterystyczną cechą odmiany tych rzeczowników jest identyczność form dopełniacza i biernika w lp., np. *mam psa* (B. – lp.) = *nie mam psa* (D. – lp.). W liczbie mnogiej wyrazy te odmieniają się według paradygmatu rzeczowników męskonieżywotnych, w którym mianownik lm. równy jest biernikowi lm.: *to są psy* (M. – lm.) = *mam psy* (B. – lm.). Rzeczowniki te łączą się w lm. z określeniami rodzaju niemęskoosobowego, np. *młode psy, czarne koty*.

Rodzaj męskonieżywotny (męskorzeczowy) (występuje w liczbie pojedynczej i liczbie mnogiej) – dotyczy męskich rzeczowników nieżywotnych. Charakterystyczną cechą odmiany tych rzeczowników jest identyczność form mianownika i biernika lp. i lm., np. *to jest samochód* (M. – lp.) = *mam samochód* (B. – lp.); *to są samochody* (M. – lm.) = *mam samochody* (B. – lm.).

³ Omówienie to oparte jest na pracy A. Kępińskiej, *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskosobowości. Język wobec płci*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

Rzeczowniki te łączą się w lm. z określeniami rodzaju niemęskoosobowego, np. *duże stoły*, *małe pokoje*.

Rodzaj żeński mają rzeczowniki żeńskie. Rzeczowniki te łączą się w lm. z określeniami rodzaju niemęskoosobowego, np. *małe dziewczynki*, *ciekawe książki*.

Rodzaj nijaki obejmuje rzeczowniki nijakie. Rzeczowniki te łączą się w lm. z określeniami rodzaju niemęskoosobowego, np. *małe dzieci*, *duże okna*.

Uwaga: W wielu podręcznikach znaleźć można określenie: *rodzaj męskożywotny*. Odnosi się on jedynie do lp. i obejmuje rzeczowniki rodzaju męskoosobowego oraz męskozwierzęcego łącznie.

C. Co jest szczególnie trudne w rodzaju męskoosobowym?

Szczególne trudności sprawia uczniom z językiem należącym do grupy wschodniosłowiańskiej tworzenie mianownika lm. rzeczowników męskoosobowych oraz łączących się z nimi określeń o odmianie przymiotnikowej. Należy przy tym pamiętać, że rodzaj męskoosobowy mają także zaimki osobowe i liczebniki oraz że wpływa on na formę czasownika w czasie przeszłym i przyszłym złożonym oraz w trybie przypuszczającym. Uczący się muszą więc najpierw zapoznać się z ideą podziału wszystkich rzeczowników w liczbie mnogiej na męskoosobowe i niemęskoosobowe (czyli pozostałe), następnie poznać dość skomplikowane zasady tworzenia poprawnych form gramatycznych poszczególnych części mowy, do których odnosi się ten rodzaj.

D. Jak tworzymy mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego poszczególnych części mowy?

Rzeczowniki

Rzeczowniki męskoosobowe mogą przyjmować w M. lm. następujące końcówki: *-i*, *-y*, *-e*, *-owie*. Decydują o tym zarówno względy fonetyczne, morfologiczne, jak i semantyczne, poparte zwyczajem.

1. Rzeczowniki męskoosobowe zakończone w M. lp. na: *-k*, *-g*, *-r*, *-(i)ec* przyjmują w M. lm. końcówkę *-y* przy jednoczesnych alternacjach:

<i>Polak</i> > <i>Polacy</i>	<i>k</i> > <i>cy</i>
<i>archeolog</i> > <i>archeolodzy</i>	<i>g</i> > <i>dzy</i>
<i>aktor</i> > <i>aktorzy</i>	<i>r</i> > <i>rzy</i>
<i>chłopiec</i> > <i>chłopcy</i>	<i>(i)ec</i> > <i>cy</i>

2. Rzeczowniki męskoosobowe zakończone na spółgłoskę twardą (z wyjątkiem wymienionych w pkt. 1), otrzymują końcówkę *-i*, przy czym dochodzi do alternacji, w tym wypadku zmiękczenia spółgłoski twardej.

chłop > *chłopi* p > p'
Hindus > *Hindusi* s > si
Litwin > *Litwini* n > ni
Francuz > *Francuzi* z > zi
student > *studenci* t > ci
Włoch > *Włosi* ch > si

Jeśli ostatnią spółgłoskę tematu poprzedza s lub z, to ulegają one także zmiękczeniu, np. *okuliści*, *mężczyźni*.

Poniżej przedstawiamy charakterystyczne błędy dotyczące tego problemu.

**Do Karagandy przyjeżdżali specjaliści nie tylko z Kazachstanu.*

Do Karagandy przyjeżdżali specjaliści nie tylko z Kazachstanu.

**Dlatego zaczęli się pojawiać bohaterowie, patrioci, artyści.*

Dlatego zaczęli się pojawiać bohaterowie, patrioci, artyści.

**Psy poleciały jako pierwsi kosmonaucy.*

Psy poleciały jako pierwsi kosmonauci.

**Pasorzyty chcą osiągnąć sukces wykorzystując nowe warunki i nic w zamian nie dając.*

Pasożyty chcą osiągnąć sukces, wykorzystując nowe warunki i nic w zamian nie dając.

3. Rzeczowniki męskoosobowe zakończone na spółgłoskę miękką lub funkcjonalnie miękką otrzymują w M. Im. końcówkę *-e*. W tematach tych wyrazów nie zachodzą alternacje.

gość > *goście*
nauczyciel > *nauczyciele*
lekarz > *lekarze*

4. Niektóre rzeczowniki męskoosobowe przyjmują zwyczajowo końcówkę *-owie*. Do tej grupy należą m.in. niektóre rzeczowniki nazywające pokrewieństwo, np. *ojciec*, *syn*, *wujek*, *dziadek*, *mąż* oraz rzeczowniki nazywające niektóre ważne funkcje i stanowiska społeczne, np. *generał*, *minister*, *poseł*. Jest jednak wiele innych rzeczowników spoza tych grup, które przyjmują końcówkę *-owie* i nie da się ich dokładnie sklasyfikować, a można je jedynie wymienić, np. *Arabowie*, *Belgowie*. Rzeczowniki nazywające stopień pokrewieństwa lub funkcje społeczne mogą nie zaliczać się do tej grupy, np. *prezydent* > *prezydenci*, *premier* > *premierzy* lub tworzyć podwójne formy M. Im., np. *kuzyn* > *kuzynowie*, *kuzyni*.

ojciec > ojcowie
 pan > panowie
 generał > generałowie
 mąż > mężowie ą > ę
 król > królowie

Do tej grupy należą również nazwiska zakończone na spółgłoskę, samogłoskę -a oraz -o, odnoszące się do małżeństwa lub określające rodzinę.

Nowak > Nowakowie
 Matejko > Matejkowie
 Kaleta > Kaletowie

5. Rzeczowniki męskoosobowe zakończone na *-anin* tworzą M. Im. za pomocą cząstki *-anie*:

Rosjanin > Rosjanie
 Amerykanin > Amerykanie
 dominikanin > dominikanie

Uwaga:

- Wyjątki w grupie rzeczowników męskoosobowych stanowią wyrazy *brat* oraz *ksiądz*, które w M. Im. przyjmują formę *bracia* oraz *księża*.
- Rzeczowniki męskoosobowe zakończone na spółgłoskę twardą mogą tworzyć M. Im. także przez przyjęcie końcówki *-y*. Powstają wtedy rzeczowniki deprecjatywne, które wyrażają negatywny stosunek nadawcy do określanych w ten sposób osób, np. *profesory*, *pany*, *generały*. Interferencja języka rosyjskiego może prowadzić do niezamierzonego użycia tego typu form, traktowanych przez uczących się jako poprawne, np. *W naszej grupie są tylko dobre studenty*.

Przymiotniki

Przymiotniki, które łączą się z rzeczownikami męskoosobowymi w M. Im. przybierają końcówkę *-i* z wyjątkiem tych, które mają tematy w lp. kończące się na *-k*, *-g*, *-r* oraz *-c*, *-czy*, *-dz*. Zachodzące przy tym alternacje, są takie same jak w przypadku rzeczowników zakończonych na te głoski:

wielki > wielcy wielcy Polacy
 tęgi > tędzy tędzy koledzy
 dobry > dobrzy dobrzy aktorzy
 obcy > obcy
 uroczy > uroczy
 cudzy > cudzy

Także w przymiotnikach w formie męskoosobowej zakończonej na *-i* zachodzą alternacje podobne jak w rzeczownikach:

mały Hucul > *mali Huculi* ł > l
młody Szwed > *młodzi Szwedzi* d > dzi
bogaty student > *bogaci studenci* t > ci
cichy Włoch > *cisi Włosi* ch > si

Jeśli ostatnią spółgłoskę tematyczną poprzedza *s*, to ulega ona także zmiękczeniu, np. *czysty* > *czyści*, *prosty* > *prości*; w przymiotniku może także wystąpić wymiana samogłoskowa, np. *wesoły* > *weseli*.

Przykłady błędów:

**W tamtych czasach żyli prawdziwe ludzie, które własnymi rękoma odbudowywali przyszłość swojego kraju.*

**Polacy są radosne, zawsze uśmiechnięte.*

**Psy poleciały jako pierwsze kosmonauty.*

**Szanowne Państwo!*

Zaimki osobowe

W odmianie zaimka osobowego *oni* formy dopełniacza i biernika są identyczne (*ich*), inaczej niż w odmianie zaimka osobowego *one*, w której biernik przyjmuje formę *je*.

Przykłady błędów:

**W moim kraju żyje aż 49 narodowości i myślę, że to jest jeden z głównych argumentów, dlaczego oni muszą żyć w zgodzie.*

W moim kraju żyje aż 49 narodowości i myślę, że to jest jeden z głównych argumentów, dlaczego one muszą żyć w zgodzie.

**Jeżeli mówić o uczelniach i szkołach w Kazachstanie, to oni są podobne do polskich.*

Jeżeli mówić o uczelniach i szkołach w Kazachstanie, to one są podobne do polskich.

Formy liczby mnogiej zaimków męskoosobowych o odmianie przymiotnikowej

zaimki dzierżawcze: moi, twoi, nasi, wasi, swoi

zaimki pytajne i względne: jacy, którzy, czyi

zaimki wskazujące: ci, tamci, owi

zaimki przymiotne: tacy

zaimki nieokreślone: wszyscy, niektórzy

zaimki liczebne: kilku, wielu, paru

Przykłady błędów wynikających z naruszenia powyższych reguł:

- **Komisja ogłosiła listę osób, którzy dostali się na studia.*
Komisja ogłosiła listę osób, które dostały się na studia.
- **Ludzie już nie takie jak byli.*
Ludzie już nie są tacy jak byli.
- **Nie przyjechali niektórzy znani politycy.*
Nie przyjechali niektórzy znani politycy.
- **Moje przyjaciele tam byli.*
Moi przyjaciele tam byli.
- **Nie wszystkie rodzice są w stanie wytłumaczyć to dziecku.*
Nie wszyscy rodzice są w stanie wytłumaczyć to dziecku.
- **Wiele mieszkańców Podola rozumieją i mówią po polsku.*
Wielu mieszkańców Podola rozumie i mówi po polsku.
- **Nie wszyscy tabu się zmieniają.*
Nie wszystkie tabu się zmieniają.
- **W ostatnich latach wielu kobiet decyduje się na pracę.*
W ostatnich latach wiele kobiet decyduje się na pracę.

Liczebniki główne

Liczebniki: 2, 3, 4 przybierają formy męskoosobowe *dwaj, trzej, czterej*, które łączą się z mianownikową formą rzeczowników męskoosobowych oraz z czasownikiem w lm., np.

Dwaj lekarze są teraz w gabinecie nr 3.
Trzej uczniowie będą brali udział we wszystkich konkursach w tym roku.
Czterej studenci nie byli na zajęciach.

Uwaga: Istnieje też forma dopełniaczowa liczebnika w funkcji podmiotu. Łączy się ona z dopełniaczem rzeczownika oraz czasownikiem w liczbie pojedynczej. W czasie przeszłym oraz przyszłym złożonym są to formy lp. w rodzaju nijakim.

Dwóch lekarzy jest teraz w gabinecie nr 3.
Trzech uczniów będzie brało udział we wszystkich konkursach w tym roku.
Czterech studentów nie było na zajęciach.

Od liczebnika 5 w górę (z wyjątkiem 22, 23, 24, 32, 33, 34 itd.) obowiązują tylko formy dopełniaczowe, np. *sześciu studentów, dwudziestu czterech uczniów*.

Przykłady błędów:

- **Pracują tu dwa nauczyciele.*
Pracują tu dwaj nauczyciele.
- **Tylko dwa studenta są czasem na wykładzie.*
Tylko dwaj studenci są czasem na wykładzie.

Występowanie form męskoosobowych czasowników

Czas przeszły	Czas przyszły złożony z formą osobową czasownika	Strona bierna		Tryb przypuszczający
		czasownik posiłkowy	imiesłowy	
<p>W liczbie mnogiej rozróżniamy dwie formy: męskoosobową z częstką -li- (obejmującą jedynie osoby rodzaju męskiego lub obojga płci razem) oraz niemęskoosobową z częstką -ły- (opisującą wszystkie pozostałe osoby, zwierzęta, zjawiska i przedmioty).</p>	<p>Patrz: czas przeszły</p>	<p>Patrz: czas przeszły</p>	<p>Imiesłowy przymiotnikowe czynne: mos.: -ący nmos.: -ące</p> <p>Imiesłowy przymiotnikowe bierne: mos.: -ani, -eni, -ci niemos.: -ane, -one, -te</p>	<p>Patrz: czas przeszły</p>
<p><i>*Tam zostali moi najbliżsi i najdrożsi ludzie na świecie.</i> Tam zostali moi najbliżsi i najdrożsi ludzie na świecie.</p> <p><i>*Moje koleżanki nigdy tam nie były.</i> Moje koleżanki nigdy tam nie były.</p>	<p><i>*Kobiety nie będą chcieli tam pracować.</i> Kobiety nie będą chciały tam pracować.</p>	<p><i>*Od dzieciństwa dzieci byli dobrze wychowywane.</i> Od dzieciństwa dzieci były dobrze wychowywane.</p>	<p><i>*Na imprezę zostali zaproszeni goście.</i> Na imprezę zostali zaproszeni goście.</p> <p><i>*Ludzie na co dzień mówią po ukraińsku.</i> Ludzie na co dzień mówią po ukraińsku.</p>	<p><i>*Dlatego musiały się pojawić wydarzenia, które odciągnęłyby uwagę od spraw naprawdę poważnych.</i> Dlatego musiały się pojawić wydarzenia, które odciągnęłyby uwagę od spraw naprawdę poważnych.</p>

Inne reguły dotyczące tworzenia form męskoosobowych w czasie przeszłym przedstawia poniższa tabela.

<p>Czasowniki zakończone w bezokoliczniku na -eć, np. <i>wiedzieć</i> W lp. oraz w formach niemęskoosobowych lm. występuje wymiana e/a: <i>wiedział/wiedziata/wiedziato/wiedziały</i>. W formach męskoosobowych lm. wymiana taka nie następuje: <i>wiedzieliśmy, wiedzieliście, wiedzieli</i></p>	<p>Niektóre czasowniki, np. <i>nieść, wieść, wieźć</i> tworzą czas przeszły od tematu czasu teraźniejszego: <i>nios + t + em/am</i> <i>wiod + t + em/am</i> <i>wioz + t + em/am</i> <i>wioz + ty + śmy</i> natomiast dla lm. formy męskoosobowej od tematu bezokolicznika: <i>nieś + li + śmy</i> <i>wied + li + śmy</i> <i>wieź + li + śmy</i></p>	<p>Czasowniki zakończone w bezokoliczniku na -ąć (np. <i>wziąć</i>) tworzą czas przeszły według wzorca: <i>wzią + t + em / wzię + t + am</i> <i>wzią + t + eś / wzię + t + aś</i> <i>wzią + t + Ø / wzię + t + a</i> <i>wzię + t + o</i> <i>wzię + li/ty + śmy</i> <i>wzię + li/ty + ście</i> <i>wzię + li/ty + Ø</i></p>
---	---	---

Przykłady błędów w formach czasownikowych:

- **Miasta polskie jak i ruskie powstawali w tym samym okresie.*
Miasta polskie jak i ruskie powstawały w tym samym okresie.
- **Nie pozwalali na to surowe warunki klimatyczne.*
Nie pozwalały na to surowe warunki klimatyczne.
- **Zmiany w polityce i ekonomii bardzo szybko zaczęły odczuwać wszyscy.*
Zmiany w polityce i ekonomii bardzo szybko zaczęli odczuwać wszyscy.
- **Za zamachem, jaki miał miejsce 11 września, byliby następne.*
Za zamachem, jaki miał miejsce 11 września, byłyby następne.
- **Media mają programy, które mogliby się przyczynić do rozwoju intelektualnego dziecka.*
Media mają programy, które mogłyby się przyczynić do rozwoju intelektualnego dziecka.
- **Podczas okupacji zostali zburzeni mury miejskie.*
Podczas okupacji zostały zburzone mury miejskie.
- **Biorę na siebie odpowiedzialność za rzeczy, które zostali zniszczone.*
Biorę na siebie odpowiedzialność za rzeczy, które zostały zniszczone.
- **Wszędzie, nawet na wyższych uczelniach, mile widziane są Kazachowie.*
Wszędzie, nawet na wyższych uczelniach, mile widziani są Kazachowie.
- **Są i tacy uczniowie, którzy mają zapewnioną sytuację finansową, ale nie są oni akceptowane i kochane przez rodziców.*
Są i tacy uczniowie, którzy mają zapewnioną sytuację finansową, ale nie są oni akceptowani i kochani przez rodziców.
- **W utworze są przeciwstawieni dwie klasy.*
W utworze są przeciwstawione dwie klasy.
- **Mogli to być ludzie specjalnie wyznaczone przez władzę.*
Mogli to być ludzie specjalnie wyznaczeni przez władzę.

**Rodzice też z reguły są bardzo zaniepokojone tym, że dziecko się nie uczy.*

Rodzice też z reguły są bardzo zaniepokojeni tym, że dziecko się nie uczy.

**Zwierzęta są niezadbani, niedokarmieni, strasznie na nie po prostu patrzeć.*

Zwierzęta są niezadbane, niedokarmione, strasznie na nie po prostu patrzeć.

Jak widać, tworzenie poprawnych form liczby mnogiej męskoosobowej powoduje bardzo duże problemy. Już samo błędne jej przypisanie odpowiedniemu rodzajowi, tu często żeńskiemu albo nijakiemu w liczbie pojedynczej (a więc niemęskosobowemu w liczbie mnogiej), pokazuje, jak duża niepewność towarzyszy użyciu tych form przez uczących się. Mianownik lm. rzeczowników męskoosobowych wprowadzany jest w sposób systematyczny często jako ostatni przypadek ze względu na dość niską frekwencję występowania oraz stopień trudności jego tworzenia. Dla ułatwienia przy wprowadzaniu tego problemu gramatycznego można się odwołać do miejscownika lp., w którym występują podobne alternacje.

E. Jakie problemy może stworzyć uczącym się problem negacji?

Jedną z najważniejszych reguł dotyczących rekcji jest stosowanie dopełnienia biernikowego w zdaniu pozytywnym i jego zamiana na dopełnienie dopełniaczowe w zdaniu zaprzeczonym. Studenci z pierwszym językiem należącym do grupy wschodniosłowiańskiej (choć nie tylko oni) często zapominają o tej regule, zostawiając formę biernika po negacji.

Model zaprzeczania dopełnienia biernikowego przez dopełniaczowe:
Mam duży samochód (B.). > Nie mam dużego samochodu (D.).

Przykłady błędów:

**Nie mogę w pełni ocenić ten system.*

Nie mogę w pełni ocenić tego systemu.

**Nikt nie może zabrać życie żywej istocie.*

Nikt nie może zabrać życia żywej istocie.

**Nie można kopiować amerykańską modę.*

Nie można kopiować amerykańskiej mody.

**Bardzo mi przykro, że nie znam tak dobrze język polski.*

Bardzo mi przykro, że nie znam tak dobrze języka polskiego.

**Ludzie nie mogą teraz zamieszkiwać tereny dotknięte wybuchem.*

Ludzie nie mogą teraz zamieszkiwać terenów dotkniętych wybuchem.

**Nie widziałam w jego słowach coś takiego jak agresja.*

Nie widziałam w jego słowach czegoś/nic/niczego takiego jak agresja.

Pojawiają się też błędy wynikające z przeniesienia tego modelu na te typy negacji, które mu nie podlegają. Zaprzeczenie podmiotu nie powoduje zaprzeczenia całego zdania, tj. też dopełnienia, a więc nie pociąga za sobą potrzeby użycia dopełniacza.

**Nie wszyscy mogą zaakceptować osób wyglądających inaczej.*

Nie wszyscy mogą zaakceptować osoby wyglądające inaczej.

**Tylko nie wszyscy tego rozumieją.*

Tylko nie wszyscy to rozumieją.

Podobnie przenoszony jest często na inne konstrukcje model negacji typu: *jest – nie ma*.

Tutaj są studenci. > Tutaj nie ma studentów.

**A bohaterów w naszym świecie nie istnieje.*

A bohaterowie w naszym świecie nie istnieją.

**W języku oficjalnym nazwy KGB nie istnieje.*

W języku oficjalnym nazwa KGB nie istnieje.

F. Niewłaściwa końcówka równoległa rzeczownika

Błędy takie występują we wszystkich przypadkach, tu jednak omawiamy te, które występują szczególnie często w naszym korpusie błędów.

Dopełniacz liczby pojedynczej

Problemy dotyczące wyboru niewłaściwej końcówki równoległej w D. lp. wiążą się głównie z rzeczownikami rodzaju męskiego. Zazwyczaj chodzi o wyraża, w odniesieniu do których rodzimi użytkownicy nie mają wątpliwości, np.

**Student I roku Uniwersytetu Wrocławskiego.*

Student I roku Uniwersytetu Wrocławskiego.

**Do Karagandy przyjeżdżały specjaliści nie tylko z Kazachstanu.*

Do Karagandy przyjeżdżali specjaliści nie tylko z Kazachstanu.

**Ja przyjechałam z Kazachstanu, to jest kraj islamu.*

Ja przyjechałam z Kazachstanu, to jest kraj islamu.

**Kazachstańska step w czasie wiatra przypomina morze.*

Kazachstański step w czasie wiatru przypomina morze.

Celownik liczby pojedynczej

Do najczęstszych błędów należy stosowanie końcówki *-u* we wszystkich rzeczownikach rodzaju męskiego. Jest to najprawdopodobniej wynik interferencji języka rosyjskiego, w którym nie ma końcówki *-owi*, przeważającej w języku polskim.

**Całe życie poświęcił rozwojowi chirurgii.*

Całe życie poświęcił rozwojowi chirurgii.

**Nie przynosi to żadnej korzyści człowieku.*

Nie przynosi to żadnej korzyści człowiekowi.

Więcej informacji na ten temat jest w rozdz. I.1. Interferencja zewnętrzna...

Mianownik liczby mnogiej rodzaju niemęskoosobowego

Wybór niewłaściwej końcówki w rodzaju niemęskoosobowym zdarza się rzadziej niż błędy popełniane w rodzaju męskoosobowym. Zaburzenia dotyczą nawet tak wyrazistych końcówek jak -a w rodzaju nijakim, np.

Kobiety mogą zajmować różne stanowiski, mogą pracować tam, gdzie im się chce.

Zdarzają się też inne uchybienia, np.

**Znajdują się tam kawiarni.*

Znajdują się tam kawiarnie.

**Większość terytorium mojego kraju zajmują stepi, półpustyni i pustyni.*

Większość terytorium mojego kraju zajmują stepy, półpustynie i pustynie.

**Rozścielaliśmy kocy i odpoczywaliśmy.*

Rozścielaliśmy koce i odpoczywaliśmy.

**Spróbujmy rozpatrzyć te dwie sytuacjii.*

Spróbujmy rozpatrzyć te dwie sytuacje.

**Pieniądzy szczęścia nie dają.*

Pieniądze szczęścia nie dają.

G. Błędny szyk wyrazów w zdaniach pojedynczych

W przypadku szyku mamy zwykle do czynienia z innym typem błędów, niż wyżej omówione. Szyk wyrazów w języku polskim jest swobodny, ale nie dowolny. Zdarza się, że nieprawidłowa kolejność wyrazów wpływa na znaczenie, jak np. w wypowiedzeniu *Jednakowy strój szkolny pozwala dzieciom nie mającym takich modnych ubrań nie czuć się gorszymi od swoich kolegów z klasy lepiej ubranych.*

Rzadko kiedy w języku polskim szyk wyrazów w wypowiedzeniu zniekształca znaczenie. Jednak naruszenie tzw. szyku neutralnego jest zwykle zauważane przez rodzimych użytkowników, co automatycznie oznacza pewne utrudnienie w zrozumieniu przekazu. Dlatego umieszczamy tu wykolejenia tego typu.

Błędów takich popełnianych jest sporo. Przede wszystkim chodzi o szyk w obrębie grupy imiennej, czyli szyk przydawki, ponadto o naruszenie zasady przyległości, umieszczenie wyrazu nieakcentowanego w pozycji akcentowanej, miejsce modulantów oraz naruszenie neutralnego szyku podmiot–orzeczenie–dopełnienie.

Szyk przydawki

Typowy szyk przydawki charakteryzującej w języku polskim to przydawka przymiotna + rzeczownik, np. *piękna kobieta, duży dom*. Natomiast przymiotna przydawka gatunkująca występuje zazwyczaj po rzeczowniku, np. *język polski, pracownik naukowy*. W języku rosyjskim w obu wypadkach przydawka przymiotna pojawia się przed wyrazem określanym, np. *naucznyj robotnik, russkij jazyk*.⁴

**Chciałam studiować nie w rodzimym mieście, a gdzieś dalej, żeby jak najbardziej odczuć smak życia samodzielnego.*

Chciałam studiować nie w rodzimym mieście, a gdzieś dalej, żeby jak najbardziej poczuć smak samodzielnego życia.

**Ostatnim hasłem, który kojarzy mi się z Polską, jest polska narodowa potrawa bigos.*

Ostatnim hasłem, które kojarzy mi się z Polską, jest polska potrawa narodowa bigos.

**Na początku XX wieku na zachodniej Ukrainie rozpowszechnił się siczowy ruch.*

Na początku XX wieku na zachodniej Ukrainie rozpowszechnił się ruch siczowy.

Naruszenie zasady przyległości

Zasada przyległości polega na tym, że wyraz określający powinien stać jak najbliżej wyrazu określanego. W poniższych zdaniach zasada ta została naruszona.

**Po rewolucji 1917 roku klasztorem jeszcze się opiekował ostatni karmelita do 1926 roku.*

Po rewolucji 1917 roku klasztorem jeszcze się opiekował do 1926 roku ostatni karmelita.

**Chyba każdego z nas dziadek czy pradziadek brał udział w tej wojnie.*

Chyba dziadek czy pradziadek każdego z nas brał udział w tej wojnie.

**Przybywało wielu handlowców na ten jarmark z całego świata.*

Na ten jarmark przybywało wielu handlowców z całego świata.

**Uczeń szkoły średniej w Grodnie numer 16.*

Uczeń szkoły średniej numer 16 w Grodnie.

**Dlatego jednakowy strój szkolny pozwala dzieciom niemającym takich modnych ubrań nie czuć się gorszymi od swoich kolegów z klasy lepiej ubranych.*

Dlatego jednakowy strój szkolny pozwala dzieciom niemającym takich modnych ubrań nie czuć się gorszymi od swoich lepiej ubranych kolegów z klasy.

⁴ Więcej na ten temat: T. Wójcik, *Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

Wyraz nieakcentowany w pozycji akcentowanej

Reguła ta dotyczy przede wszystkim krótszych (enklitycznych) form zaimka osobowego oraz morfemu *się*.

**Nareszcie jestem wolna. Tak cieszę się!*

Nareszcie jestem wolna. Tak się cieszę!

**Największy rozgłos mu jednak przyniosła powieść „Początek”.*

Największy rozgłos przyniosła mu jednak powieść *Początek*.

Miejsce modulantów

Modulanty odnoszą się do składników zdania następujących bezpośrednio po nich. Ich błędna pozycja w zdaniu powoduje zmianę znaczenia, co ilustrują poniższe przykłady.

**Także we Wrocławiu znajduje się najpiękniejsza katedra św. Jana Chrzciciela.*

We Wrocławiu znajduje się także najpiękniejsza katedra św. Jana Chrzciciela.

**Dawno temu kobiety nie miały swojej władzy. Tylko one mogły żyć w domu i musiały wychowywać dzieci.*

Dawno temu kobiety nie miały władzy. (One) mogły (żyć) być tylko w domu i musiały wychowywać dzieci.

**Myślę, że Kazachstan potrzebował innej władzy. Może być byłoby lepiej.*

Myślę, że Kazachstan potrzebował innej władzy. Być może byłoby lepiej.

Naruszenie neutralnego szyku podmiot–orzeczenie–dopełnienie

Na przykład:

**Czy pozwala dzisiejszy świat być optymistą?*

Czy dzisiejszy świat pozwala być optymistą?

**Nagle z lewej strony wyskoczył pies na ulicę.*

Nagle z lewej strony wyskoczył na ulicę pies.

**Często zależy od uczniów „charakter szkoły”.*

Często „charakter szkoły” zależy od uczniów.

**Autor zdążył wiele ciekawych rzeczy zobaczyć.*

Autor zdążył zobaczyć wiele ciekawych rzeczy.

H. Rekcja

Błędy rekcji czasownika

Błędy rekcji są najczęściej wynikiem przeniesienia przyzwyczajzeń z własnego języka na grunt drugiego języka. Interferencji tej bardzo trudno uniknąć, dlatego też należy wykonywać wiele ćwiczeń utrwalających prawidłowe konstrukcje języka polskiego. Najczęściej pojawia się błąd, polegający na użyciu biernika zamiast dopełniacza i na odwrót. Zdarza się, że wyraz po czasowniku pozostaje nieodmieniony.

- **Myślę, że trzeba pracować i zarabiać pieniędzy.*
Myślę, że trzeba pracować i zarabiać pieniądze.
- **Będziemy kształcić naszych dzieci.*
Będziemy kształcić nasze dzieci.
- **Chciałabym osiągnąć wielkich sukcesów.*
Chciałabym osiągnąć wielkie sukcesy.
- **I kiedy ktoś mi sprawi ból lub mi obrazi, to zaczynam dostrzegać jego wszystkich minusów.*
I kiedy ktoś mi sprawi ból lub mnie obrazi, to zaczynam dostrzegać jego wszystkie minusy.
- **Dzieci karmią ptaków.*
Dzieci karmią ptaki.
- **Zamiast zakazać ten produkt i występować przeciwko niemu, telewizja, radio, gazety omawiają tę sytuację jako normalną.*
Zamiast zakazać tego produktu i występować przeciwko niemu, telewizja, radio, gazety omawiają tę sytuację jako normalną.
- **Pisze, jak starają się uratować ginących zwierząt.*
Pisze, jak starają się uratować ginące zwierzęta.

Błędy reakcji przyimka

Bardzo trudno jest opanować uczącym się prawidłową reakcję przyimków, ponieważ w wielu wypadkach silniejsza okazuje się interferencja, np.

- **Jak można polować na ptaków i zwierząt?*
Jak można polować na ptaki i zwierzęta?
- **Pochodzę ze starożytnego miasta Grodno, które stoi nad rzekach Niemen i Gorodniczanka.*
Pochodzę ze starego miasta Grodna, które stoi nad rzekami Niemen i Gorodniczanka.
- **Ja uważam, że to bardzo źle odbije się na zdrowie naszych dzieci.*
Ja uważam, że to bardzo źle odbije się na zdrowiu naszych dzieci.
- **Książka robi wrażenie na osoby romantyczne.*
Książka robi wrażenie na osobach romantycznych.
- **Uważam, że należałoby to zrobić, chociaż w dany moment nie jest to możliwe.*
Uważam, że należałoby to zrobić, chociaż w danym momencie nie jest to możliwe.

Charakterystycznym błędem jest automatyczne stosowanie formy miejscownika po przyimku *o*, chociaż w danym kontekście jedyną prawidłową formą jest biernik (*chodzi o kogo, co*), np.

- **Ale moim zdaniem chodzi o kobiecie.*
Ale moim zdaniem chodzi o kobietę.
- **Chodziło mi o filmach amerykańskich.*

I. Błędy w orzeczeniu imiennym

Błędy tego typu zostały omówione w rozdz. I.1. Interferencja zewnętrzna...

J. Błąd w grupie głównej przy podmiocie liczebnikowym

Wiele kłopotów sprawia dobranie prawidłowej formy orzeczenia do podmiotu oznaczającego mnogość.

Na przykład:

**Wiele narodów pozostawili po sobie głębokie ślady, które najbardziej widoczne są w architekturze.*

Wiele narodów pozostawiło po sobie głębokie ślady, które najbardziej widoczne są w architekturze.

**W 1936 r. pojawiły się 12 nowych wiosek.*

W 1936 r. pojawiło się 12 nowych wiosek.

**Po szkołach zawodowych 90% nie mogą znaleźć pracę.*

Po szkołach zawodowych 90% nie może znaleźć pracę.

**Ile jest ludzi w świecie, tyle są myśli.*

Ilu jest ludzi w świecie, tyle jest myśli.

**Bardzo dużo imion posłużyły za podstawę do tworzenia nazwisk.*

Bardzo dużo imion posłużyło za podstawę do tworzenia nazwisk.

**Na kursie są 15 nauczycieli.*

Na kursie jest 15 nauczycieli.

**Wiele mieszkańców Podola rozumieją i mówią po polsku.*

Wielu mieszkańców Podola rozumie i mówi po polsku.

K. Błędna forma spójników *który, jaki*

W przypadku spójników względnych *który, jaki* można wyróżnić trzy podstawowe grupy błędów.

1. Błędna forma spójnika, wynikająca z nieprzestrzegania reakcji czasownika występującego w zdaniu podrzędnym, np.

**Nie zawsze człowiek zastanawia się nad słowami, które potrzebuje dla mówienia, pisania.*

Nie zawsze człowiek zastanawia się nad słowami, których potrzebuje do mówienia, pisania.

**Myślę, że u każdego indywidualnie istnieje taka granica, którą za wszelką cenę bronimy.*

Myślę, że u każdego indywidualnie istnieje taka granica, której za wszelką cenę bronimy.

**Nas, oczywiście, nie wpuścili, ponieważ miałam duży plecak, który „za Chiny” nie chciałam zostawić w przechowalni bagażu.*

Nas, oczywiście, nie wpuścili, ponieważ miałam duży plecak, którego „za Chiny” nie chciałam zostawić w przechowalni bagażu.

2. Niepoprawny szyk naruszający zasadę przyległości, np.

**Ówczesny Kokczetaw należał do obwodu Akmoleńskiego, centrum którego było miasto Omsk.*

Ówczesny Kokczetaw należał do obwodu Akmoleńskiego, którego centrum było miasto Omsk.

**Różni nas właściwie tylko świat wewnętrzny, wejście do którego jest wzbronione dla ludzi cudzych.*

Różni nas właściwie tylko świat wewnętrzny, do którego wejście jest wzbronione obcym ludziom.

3. Błędy spowodowane myleniem form męsko- i niemęskoosobowych, np.

**W tamtych czasach żyli prawdziwe ludzie, które własnymi rękoma od-
budowywali przyszłość swojego kraju.*

W tamtych czasach żyli prawdziwi ludzie, którzy własnymi rękoma budowali przyszłość swojego kraju.

**Są ludzie, które mimo wszystko z optymizmem dążą do swego celu
w życiu.*

Są ludzie, którzy mimo wszystko z optymizmem dążą do swego celu w życiu.

Omówiono tu jedynie wybrane błędy. Z dużym prawdopodobieństwem można zakładać, że pojawią się one w trakcie nauki języka polskiego u uczniów/studentów, posługujących się językami z grupy wschodniosłowiańskiej. Tak więc należy zwrócić na nie szczególną uwagę. Nie oznacza to jednak, że nie pojawią się błędy innego typu, o których nie było tu mowy. Kreatywność uczących się jest bowiem nieograniczona⁵.

⁵ Więcej na temat typologii błędów por. A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice 2008, s. 73–102.

IV. SPOSOBY NAUCZANIA, ĆWICZENIA I TESTOWANIA POSZCZEGÓLNYCH PODSYSTEMÓW JĘZYKA. TYPY TESTÓW JĘZYKOWYCH

1. Sposoby nauczania, ćwiczenia i testowania poszczególnych podsystemów języka

1.1. Nauczanie wymowy polskiej

Stopień przyswojenia fonetyki języka obcego związany jest w dużej mierze z wiekiem uczącego się (oraz – co oczywiste – z jego językiem pierwszym). Dzieci przyswajają dźwięki innego języka w sposób doskonały, natomiast młodzież i dorośli mają już z tym wyraźne problemy. Dzieje się tak między innymi dlatego, że aparat mowy po okresie dojrzewania przestaje być wystarczająco elastyczny; dźwięki obce „są przesiewane przez sito fonologiczne języka ojczystego, dzięki czemu pewnych dźwięków w ogóle nie słyszymy, biorąc je za „normalne” dźwięki swego języka, inne zawsze słyszymy inaczej itd.”¹.

W potoku obcej mowy trzeba nauczyć się rozpoznawać poszczególne dźwięki i ich połączenia (sylaby), a także wyrazy i całe wypowiedzenia. Do tego dochodzi jeszcze konieczność uchwycenia (i nauczenia się takiego sposobu mówienia) sposobu akcentowania oraz intonacji zdań. Jest to zadanie trudne i wymagające wiele wysiłku.

Przystępując do nauczania fonetyki języka polskiego, należy odpowiedzieć na pytanie, jakiej wymowy uczyć. Najrozsądniejsze i uzasadnione wydaje się uczenie wymowy poprawnej i starannej, nie zaś nadmiernie uproszczonej i potocznej. Współczesna wymowa polska charakteryzuje się jednak dużą wariantywnością, trudno więc określić wymowę standardową².

Biorąc pod uwagę z jednej strony komunikatywność cudzoziemców, z drugiej zaś prestiż (ocenę wystawianą przez rozmawiających z nimi Polaków) mówiących po polsku cudzoziemców, zdecydowanie należy przychylić się do

¹ W. Miodunka, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS Lublin 1980, s. 57–90.

² Trudno jednoznacznie określić, jaka jest współczesna wymowa standardowa. Wariantywność sposobów artykulacji jest duża, zależna od sytuacji i mówiącego, np. *sześćset – sześset – szeszet – szejset*.

konieczności uczenia ich wymowy starannej. Pisząc *starannej*, mamy na myśli przede wszystkim wymowę wyraźną i zrozumiałą, bez wyraźnych naleciałości gwarowych czy regionalnych. Po takim przygotowaniu cudzoziemcy mogą być lepiej i łatwiej odbierani przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Uproszczenia ekonomizujące wysiłek artykulacyjny oraz wzorowanie się na sposobach mówienia Polaków spowodują po pewnym czasie zbliżenie wymowy uczniów/studentów ze Wschodu do wymowy przeciętnej.

Od razu należy zastrzec, że przedstawiany tu opis fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego nie jest ani wyczerpujący, ani całościowy.

Chcemy tu zwrócić uwagę na te elementy polskiej artykulacji, o których wiadomo z doświadczenia, że stanowią trudność dla osób z pierwszym językiem rosyjskim, choć część miejsc trudnych w fonetyce polskiej jest wspólna dla cudzoziemców, niezależnie od ich języka pierwszego.

Nauczyciel języka polskiego pracujący na Wschodzie powinien posiadać podstawową wiedzę na temat fonologii języka polskiego i rosyjskiego. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na podobieństwo systemów fonologicznych polszczyzny i języka rosyjskiego – w obu językach te podsystemy określa się jako średnio bogate (mają po około 40 fonemów) o charakterze spółgłoskowym – w języku polskim jest 36 fonemów spółgłoskowych i 8 samogłoskowych, zaś w rosyjskim – 35 spółgłoskowych oraz 6 samogłoskowych³. Pamiętać jednak należy, że zestawy fonemów są różne, inne są też cechy wpływające na różnicowanie znaczenia. I właśnie na nich należy się skoncentrować – pracować tak, by uczący się najpierw usłyszeli różnice w wymowie głosek, później zaś umieli te głoski prawidłowo artykułować.

Nauczyciel/lektor powinien wiedzieć, że wyrobienie właściwych nawyków fonetycznych często związane jest z wiekiem uczących się – im człowiek starszy, tym trudniej zmienić jego przyzwyczajenia artykulacyjne. Ponadto często pojawia się bariera psychologiczna, przede wszystkim obawa przed śmiesznością, wynikającą z niedoskonałej artykulacji czy też nienaturalnością czynności artykulacyjnych.

Hanna Komorowska podaje 7 zasad nauczania wymowy, rytmu i intonacji:

1. Nauka prawidłowej wymowy jest ściśle związana z poprawnością dostarczanego wzorca. Należy więc zadbać o dobry wzorzec.
2. Efektywność nauczania wymowy języka obcego jest zależna od stopnia osłuchania z językiem obcym. Dlatego odpowiednio dużo czasu należy poświęcić rozumieniu ze słuchu.
3. Zanim przystąpi się do nauki wymowy, powinno zwrócić się uwagę na słuch fonologiczny, czyli umiejętność usłyszenia różnic fonologicznych (wpływających na znaczenie) w wypowiedziach.

³ Por. M. Jurkowski, *Język polski na tle innych języków świata (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 9–24.

4. Opanowanie dobrej wymowy zależy od liczby powtórzeń. Dlatego fonetykę należy ćwiczyć często.
5. Poczucie bezpieczeństwa daje chóralne powtarzanie, w czasie którego żaden z uczących się nie jest narażony na ewentualne wyśmianie z powodu błędnej artykulacji.
6. Jednak – po ćwiczeniach chóralnych – należy indywidualnie ćwiczyć wymowę, ponieważ daje to możliwość zwrócenia uwagi na trudności indywidualne.
7. Pracę ułatwia powtarzanie wyrazów fonetycznie skontrastowanych (także pod względem znaczenia) oraz stosowanie pomocy dydaktycznych⁴.

Uczenie się fonetyki i – w związku z tym – poznawanie różnic fonologicznych stanowi część kompetencji językowych. Innymi słowy – nie wolno traktować tej umiejętności jako mniej ważnej niż gramatyka czy leksyka. Łatwiej zrozumieć cudzoziemca popełniającego błędy gramatyczne, niż mówiącego gramatycznie, lecz niezrozumiale pod względem fonetycznym. Niewyraźna wymowa powoduje, że nie zawsze nawet wiadomo, czy ktoś wypowiada się poprawnie pod względem gramatycznym. Nauczanie wymowy polskiej jest często traktowane lekko, a jest to wielkim błędem. Dlatego w tym poradniku poświęcamy uwagę fonetyce. Do nauczania fonetyki trzeba się przygotowywać równie starannie jak do nauczania innych sprawności. Istotne przy tym jest, że raz przygotowane pomoce dydaktyczne nie starzeją się i można używać ich wielokrotnie.

W niniejszym poradniku kładziemy nacisk na wymowę staranną, jaka powinna charakteryzować polszczyznę ogólną. Tym samym więc zalecamy nauczanie wymowy ogólnej, a nie regionalnej. Dlatego nie omawia się tu cech wymawianiowych charakterystycznych dla poszczególnych części Polski. Z drugiej strony ważna jest świadomość, że na co dzień Polacy mówią dość niestarannie, w różnym stopniu upraszczając artykulację. Nauczyciel powinien cały czas pamiętać, że uczniowie cudzoziemcy prawdopodobnie kiedyś spotkają się z rodzimymi użytkownikami polszczyzny i będą zmuszeni zmierzyć się z rzeczywistym, nielektoratowym sposobem mówienia. Dlatego w kilku wypadkach (np. uproszczenia grup spółgłoskowych, wymowa liczebników) należy zwrócić uwagę na rozumienie wymowy mniej starannej (na jej rozumienie, nie zaś takie właśnie celowe artykułowanie). Przygotowaniem może być zwrócenie uwagi na warianty wymowy niektórych głosek, uproszczenia grup spółgłoskowych (np. *japko* 'jabłko'), redukcję głosek (*poszet* 'poszedł', *muk* 'mógł') czy neutralizację opozycji (*miec* – 'miedź') itp. Uczący się powinni mieć świadomość, że różny może być stopień staranności słyszanych wypowiedzi.

Celem nauczania fonetyki jest doprowadzenie do stanu, kiedy uczniowie zbliżają się w swojej wymowie do sposobu mówienia charakteryzującego

⁴ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 110–111.

rodzimych użytkowników języka (*native speakerów*). Pierwszy etap to osiągnięcie wymowy niezakłócającej komunikacji. Następnie stopniowo przechodzi się do coraz bardziej poprawnej wymowy aż do uzyskania pełnej (w miarę możliwości) sprawności artykulacyjnej w języku polskim. Należy przy tym pamiętać, że możliwości osiągnięcia poziomu „najlepszego z możliwych” jest u każdego uczącego się inne.

Pożądane jest stosowanie w nauce fonetyki metody kontrastywnej – pokazywanie, które z nauczanych głosek wymawiane są identycznie w języku polskim i rosyjskim (np. *k, g, t, d*), a których artykulacja jest odmienna i dlatego trudna do nauczenia się i późniejszego zautomatyzowania (np. spółgłoski miękkie oraz *l* i *cz*). W przypadku języków bliskich genetycznie, jak języki wschodniosłowiańskie i polski, interferencje są bardzo silne i trudne do usunięcia. Dlatego właśnie fonetykę należy ćwiczyć systematycznie i w czasie każdej lekcji/lektoratu poświęcić jej trochę czasu. Trudności powstają przede wszystkim przy ćwiczeniu wymowy głosek, których nie ma język pierwszy oraz w uczeniu się tego, co jest artykulacyjnie podobne, ale tylko podobne. Ćwiczenia fonetyczne należy zaczynać od tych dźwięków mowy, które są ważne z punktu widzenia komunikacji, czyli fonologicznie relewantne.

W początkowym etapie nauczania bardzo często mamy do czynienia z sytuacją, w której początkujący uczeń nie słyszy ważnych komunikacyjnie różnic w artykulacji poszczególnych dźwięków. Przede wszystkim trzeba więc doprowadzić do takiej sytuacji, by uczniowie usłyszeli odmienną artykulację głosek, które początkowo wydają się im jednakowe pod względem wymowy, a dopiero potem, by wymawiali głoski w sposób świadomy i rozumiały dla odbiorcy. Tym samym dźwięk należy połączyć z funkcją pełnioną przez ten w mowie, czyli inaczej mówiąc, sfunkcjonalizować go. Chodzi o to, by uczący się umieli rozróżnić głoski do siebie podobne, ale inne, dlatego, że różnicują znaczenie, np. *kasa – kasza – Kasia; miec – miecz* itp. Ćwiczenie takich różnic jest konieczne.

Jest to często proces zmuśny i długotrwały, dlatego niezwykle ważną rzeczą jest systematyczne wykonywanie ćwiczeń fonetycznych. Warto przy tym pamiętać, że nie powinno poświęcać się całej lekcji wyłącznie na ćwiczenia fonetyczne, ponieważ jest to dla uczących się zbyt nużące i nie prowadzi do spodziewanych efektów. Przyjmuje się, że najlepszym czasem na ćwiczenia fonetyczne jest środek lub koniec lekcji, kiedy słuchacze są trochę zmęczeni, a ich uwaga osłabia się. Ćwiczenia fonetyczne uruchamiają inny rodzaj aktywności, co z kolei daje nadzieję na skuteczność tych zabiegów⁵. Podstawową formą uczenia się fonetyki jest imitacja – naśladowanie wymowy wzorcowej. Wymowę taką powinien mieć lektor, który jest najważniejszym autorytetem dla uczących się.

Od początku należy wprowadzać ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, przy czym – co oczywiste – teksty przeznaczone do słuchania powinny być zróżni-

⁵ Por. J. Tambor, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 79–85.

cowane i dostosowane do poziomu uczących się. Wzorzec wymowy nauczyciela nie wystarcza, przyzwyczajają do jednego sposobu mówienia, co w konsekwencji może prowadzić do ograniczenia kompetencji komunikacyjnej.

Zagadnienia fonetyczne na które należy zwrócić uwagę, to:

- wymowa samogłosek nosowych ę, ą,
- wymowa samogłoski o,
- wymowa spółgłosek szumiących (sz [š], ż [ž], cz [č], dż [ž]⁶), syczących (s, z, c, dz [ž]) i ciszących (ś, ź, ć, dź),
- wymowa l oraz ł [ɫ],
- wymowa sylab i głosek nieakcentowanych,
- akcent wyrazowy i zdaniowy⁷.

A. Wymowa samogłosek

Samogłoski nosowe

Samogłoski nosowe istnieją w języku polskim, natomiast nie ma ich w językach wschodniosłowiańskich, dlatego wymowy ich trzeba nauczyć. Ważne jest przy tym uświadomienie sobie, że samogłoski nosowe wymawiane są różnie w zależności od ich sąsiedztwa fonetycznego.

Przed wszystkim nie pojawiają się one w nagłosie wyrazu (na początku), w śródgłosie mają wymowę zróżnicowaną w zależności od sąsiedztwa fonetycznego, w wygłosie zaś wymowa uzależniona jest od rodzaju samogłoski nosowej.

Samogłoska ę

Samogłoskę tę wymawiamy w sposób zróżnicowany w zależności od cech głoski następującej:

- przed spółgłoskami szczelinowymi f, v, s, z, š, ž samogłoska [ę] wymawiana jest z zachowaniem nosowości: *kęs, język, mężny, mężczyzna* [męšczynna], *pęcherz, potężny*,
- przed spółgłoskami zwartymi i zwartoszczelinowymi samogłoska nosowa ulega rozłożeniu na samogłoskę ustną [e] oraz spółgłoskę nosową o miejscu artykulacji zgodnym z miejscem artykulacji spółgłoski:
 - przed wargowymi p, b na e + m, np. *kępa* [kempa], *zęby* [zemby],
 - przed zębowymi t, d, c, ʒ na e + n, np. *pęd* [pent], *pięta* [penta], *tędy* [tendy], *bęc* [benc], *między* [mjenzy],
 - przed dźwiękowymi č, ž na e + ŋ, np. *pęczek* [peńček],
 - przed miękkimi ć, ź na e + ń, np. *pięc* [peńć], *dziesięć* [žeśeńć],

⁶ Ze względu na nie zawsze doskonałe przygotowanie filologiczne nauczycieli wyjeżdżających do krajów z językami wschodniosłowiańskimi zdecydowałyśmy się na stosowanie przede wszystkim zapisu ortograficznego, a nie pisowni fonetycznej.

⁷ Wymienia je Grażyna Przechodzka w artykule *Problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wschodniosłowiańskich*, [w:] *W kręgu wiernej mowy*, red. M. Wojtak, M. Rzeszutko, UMCS, Lublin 2004, s. 530–536.

- przed tylnojęzykowymi k, g na e + ŋ tylnojęzykowe, np. *męka* [mɛŋka] pęk [pɛŋk],
- przed półotwartymi ł, l następuje utrata nosowości, np. wzięli [vźel'i], zaczęło [zaczɛɫo],
- w wygłosie samogłoska nosowa ę wymawiana jest z osłabioną nosowością lub bez nosowości, np. *proszę* [proʂe], *robię* [robɛ].

Samogłoska ą

Wspomniane wyżej uwarunkowania wymowy samogłoski nosowej ę odnoszą się w dużej mierze do wymowy samogłoski nosowej ą. W śródgłosie ą wymawiane jest asynchronicznie: samogłoska ustna [o] oraz spółgłoska nosowa o miejscu artykulacji zgodnym z miejscem artykulacji spółgłoski następującej:

- przed spółgłoskami szczelinowymi f, v, s, z, ʃ, ʒ samogłoska ą wymawiana jest z zachowaniem nosowości: *wąs* [vɔs], *mąż* [mɔʃ],
- przed spółgłoskami zwartymi i zwartoszczelinowymi samogłoska nosowa ulega rozłożeniu na samogłoskę ustną o oraz spółgłoskę nosową o miejscu artykulacji zgodnym z miejscem artykulacji spółgłoski następującej:
 - przed wargowymi p, b na o + m, np. *bąbel* [bombɛl], *ząb* [zomb],
 - przed zębowymi t, d, c, dz na o + n, np. *kąt* [kont], *mądry* [mondry], *miesiąc* [mieʂionc],
 - przed dźwiękowymi ʧ, ʒ na o + ŋ, np. *pączek* [ponɕɛk],
 - przed miękkimi ć, dź na o + ń, np. *ciąć* [ćońć], *kądział* [końźɛl]
 - przed tylnojęzykowymi k, g na o + ŋ tylnojęzykowe, np. *mąka* [monka], *rąk* [ronk],
- przed półotwartymi ł, l następuje utrata nosowości, np. *wziął* [vzɔɫ],
- w wygłosie samogłoska ą – inaczej niż ę – zachowuje nosowość *idą* [idɔ], *robią* [robɔ], *panią* [pańɔ].

Warto pamiętać, że pomocną wskazówką dla nauczyciela i uczących się może być świadomość, że polskim samogłoskom nosowym ę, ą odpowiadają rosyjskie u (np. *ręka* – *ruka*; *będę* – *budu*; *dąb* – *dub*) lub 'a (np. *pamięć* – *pamiat'*; *mięso* – *miaso*). Przyswajanie polskich nosówek może uświadomić uczącym się, że w pewnych formach wyrazowych są one znakiem tych właśnie form. Jest tak w odniesieniu do końcówek przypadkowych rzeczowników, przede wszystkim rodzaju żeńskiego (np. *mamę*, *rękę*, *mężczyznę*; *mamą*, *ręką*, *mężczyzną*), przymiotników i zaimków rodzaju żeńskiego (np. *dobrą*, *moją*, *twoją*, *tę*, *tamtą*) oraz czasowników w pierwszej osobie lp. i trzeciej osobie lm. (np. *robię*, *piję*; *robią*, *piją*). Połączenie fonetyki z morfologią, czyli pokazywanie, że w pewnych formach wyrazowych należy użyć konkretnego rodzaju zapisu, daje zwykle dobre rezultaty. Staje się to bardziej widoczne, kiedy zwracamy uwagę na to, że nosowość lub jej brak powoduje różnicowanie form wyrazowych (np. *piszę* – *pisze*; *piję* – *pije*), a sposób wymowy samogłoski nosowej również wpływa na różnicowanie form (np. *matką* – *matkom*; *panom*, *studentom*).

Nauczanie umiejętności wymawiania samogłosek nosowych i ich funkcji można połączyć także z nauką ortografii. Utrwaleniu prawidłowej formy zapisu wyrazów mogą służyć różnego typu ćwiczenia ortograficzne. Istniejące na polskim rynku wydawniczym zbiory ćwiczeń ortograficznych pozwalają na interesujące przeprowadzenie tego typu zajęć, dzięki czemu nauczanie i uczenie się ortografii wcale nie musi być nudne i monotonne. Na przykład w *Bajkach ortograficznych* Agnieszki Nożyńskiej-Demianiuk⁸ można znaleźć ciekawie opracowane pod względem graficznym ćwiczenia, polegające na dobieraniu odpowiednich określeń (z których wszystkie zawierają ę lub ą, np. *piękna, mądra, mętna, kręta, ciężki, mosiężny*) do podanych rzeczowników, np. *puszcza, odpowiedź, stół, lichtarz, ścieżka, uczennica*. Dopasowanie, a później przepisanie rzeczowników wraz z odpowiednimi określeniami pozwala lepiej zapamiętać pisownię omawianych samogłosek w różnych otoczeniach fonetycznych (graficznych). Głośne odczytywanie zapisanych zdań ćwiczy z kolei poprawną wymowę.

Można też, jak proponuje cytowana autorka, ułożyć wyrazy z rozsypanki literowej, np.

a j ą z c	ę n l i c ą g i	z m ę t a
p l i k ą e	ą a i k ż s k	d a m ą r

Można też wpisywać do tabelki wyrazy zgodnie z wymową samogłosek nosowych. Poniżej podaję przykład takiej tabelki.

Ćwiczenie: Proszę wpisać podane wyrazy w odpowiednie rubryki zgodnie z podanymi przykładami.

Wyrazy:

trąba, bęben, gorący, gęsty, księżyc, język, tysiąc, śpiący, wąski, książę, pamiętnik, dokąd, porąbany, wąż, błędny, zębaty, ciężar, okręt, pieniądze, kąpać, błąd, węch, pięta, piątek, więcej, mięso, krnąbrny, mężczyzna, męski, wiązać, Wąchock.

Sposób wymawiania samogłoski nosowej					
-ę-	-en-	-em-	-o-	-on-	-om-
kęs	piętro	kępa	mąż	kąt	ząb
.....

Ponieważ wymowa rozłożonych samogłosek nosowych w wyrazach rdzennej polskiej jest czasem jednakowa z wymową połączeń głoskowych w wyrazach zapożyczonych (np. *cętki – centy*), konieczne jest ćwiczenie zapisu jednych i drugich, np.

⁸ A. Nożyńska-Demianiuk, *Bajki ortograficzne*, Eremis, Warszawa 2005.

– *sens, benzyna, pensja, koncert, koncentrat, prezent, kontakt, konto, procent,*

– *męski, język, kęs, tysiąc, kąt, okręt, święto.*

Najpierw można ćwiczyć zapis, grupując odpowiednio pojedyncze wyrazy, później – tworząc z nimi wypowiedzenia.

Wymowa samogłoski o

Wymowa [o] jest w języku polskim zawsze szeroka i nie zależy od pozycji w sylabie akcentowanej lub nieakcentowanej. Samogłoska [o] wymawiana jest zawsze jako [o], nie zamienia się w [a] jak w nieakcentowanych sylabach rosyjskich (np. pol. *noga* – ros. *nagá*; pol. *okno* – ros. *aknó*).

B. Wymowa spółgłosek miękkich: *ń, ź, ś, ć, dź*

Problemy fonetyczne związane z wymową spółgłosek dotyczą jedynie kilku z nich, przede wszystkim spółgłosek miękkich *ń, ni* [ń], *ź, zi* [ź], *ś, si* [ś], *ć, ci* [ć], *dź, dzi* [dź] oraz półotwartych *l, ł*. Wszystkie są fonetycznie bliskie odpowiednim głosem rosyjskim czy ukraińskim, nie są jednak tożsame. Prowadzi to w sposób nieunikniony do interferencji. Raz jeszcze chcemy podkreślić, że przyzwyczajenia artykulacyjne utrzymują się długo i trudno jest się ich pozbyć. Dlatego nawet po dłuższym okresie uczenia się języka polskiego cechy wymowy mogą zdradzać cudzoziemskość danej osoby; w wielu wypadkach chęć pozbycia się tej cechy jest silną motywacją do wyłożonych ćwiczeń fonetycznych.

Elementy fonetyki powinny znaleźć się na każdym lektoracie, aż uczący się opanują ją w stopniu umożliwiającym zrozumiałą komunikację.

Wydaje się, że w przypadku uczących się z pierwszymi językami wschodniosłowiańskimi ważne jest wyjaśnienie, na czym polega różnica artykulacyjna spółgłosek miękkich i zmiękczonej w języku polskim. Głoski miękkie są artykułowane z jednoczesnym uniesieniem środka języka do podniebienia twardego, „które jest ich głównym i jedynym miejscem artykulacji”⁹. Głoski tzw. zmiękczone, jak np. w wyrazach *sinus* czy *Zanzibar*, których brzmienie podobne jest do zmięczonych rosyjskich *s', z'*, artykułowane są z dwoma miejscami artykulacji: językowo-zębowym oraz palatalnym.

Ćwiczenia fonetyczne powinny uwzględniać różnice tego typu, np. *sinus* – *siny*; *Siena* – *siano*. Przydatne do ćwiczeń fonetycznych tego rodzaju są rysunki przedmiotów, w nazwach których pojawiają się ćwiczone głoski.

Dobrze jest ćwiczyć wymowę spółgłosek miękkich w często używanych wyrazach, np. zdrobnieniach imion *Jaś, Krysia, Małgosia, Basia* czy *Jacusz*¹⁰.

⁹ J. Strużyński, *Gramatyka polska, cz. I. Wprowadzenie. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwa „Księgarni Akademickiej” Kraków 1995, s. 40.

¹⁰ Pomysł ten wzięty jest z pracy Heleny Metery *Próby unowocześnienia organizacji lekcji*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980, s. 111–137.

C. Wymowa spółgłoski ł

[l] – [ɫ]

We współczesnym języku polskim ł wymawiane jest dwuwargowo [ɫ] i jest to głoska twarda, natomiast w języku rosyjskim – przedniojęzykowo-zębowo i jest to głoska wymawiana miękko. W języku polskim w wymowie potocznej wymawianie ł w 3. os. lp. czasu przeszłego często ulega redukcji (tak mogą słyszeć cudzoziemcy w mało starannej mowie Polaków), np. *pošet* (poszedł), *ńus* (niósł).

D. Upraszczenie grup spółgłoskowych

Częste w języku polskim grupy spółgłoskowe zwykle są upraszczane. Zmianie ulega sposób artykulacji danej głoski pod wpływem sposobu artykulacji głosek sąsiadujących. Należy wspomnieć o uproszczeniach zachodzących w wyrazach często używanych, np. grupa spółgłoskowa *trz* w wyrazie o zapisie ortograficznym *trzeba* może być wymawiana *tšeba* > *čšeba* > *čeba* – *čšea* – *čea* – *ča*.

Grupy spółgłoskowe pojawiające się w liczebnikach również ulegają zrozumiałym uproszczeniom, czego przykładem liczebnik *sześćset*. Wymawiany bywa następująco: *šeśćset* > *šejset* > *šesset* > *šeset*. Należy zwrócić na to uwagę, by studenci słyszący różne warianty wymowy codziennej nie byli zdezorientowani. Jednocześnie należy pamiętać, by studenci wiedzieli, która wymowa jest staranna, a która nie.

Dobrym ćwiczeniem utrwalającym prawidłową fonetykę jest powtarzanie chóralne. Nie oznacza to, oczywiście, że nie ćwiczy się fonetyki z poszczególnymi uczestnikami kursu. Wspólne mówienie jest dobrą rozgrzewką, wytwarzającą poczucie wspólnoty osób razem pokonujących podobne trudności. W chóralnym powtarzaniu mogą pojawić się pojedyncze wyrazy, frazy czy całe zdania, a nawet teksty (te są najczęściej odczytywane lub powtarzane za lektorem). Nauczyciel sam w wielu wypadkach zauważa, co dla poszczególnych grup lub osób stanowi największą trudność i odpowiednio dobiera ćwiczenia.

E. Fonem – głoska – litera. Kilka słów o ortografii

Aby nauczyciel/lektor w miarę swobodnie mógł poruszać się po zagadnieniach współczesnej fonologii i fonetyki języka polskiego, konieczne jest przypomnienie kilku podstawowych pojęć oraz umiejętność ich odróżnienia. Podstawową jednostką fonologii jest fonem, czyli „funkcjonalne jądro głoski, na które składa się zbiór cech dystynktywnych”¹¹. Jest to jednostka abstrakcyjna, nieposiadająca znaczenia, ale mająca moc różnicowania znaczenia. Skoro jest to jed-

¹¹ A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 30.

nostka abstrakcyjna, nie możemy jej wypowiadać. To, co jest przez nas artykułowane, to głoski. Głoska to dźwięk mowy, a więc dźwięk artykułowany, wypowiedany przy stałym układzie narządów mowy. „Každą głoska jest w danym języku realizacją jakiegoś fonemu”¹². Mówimy więc głoskami, zawierającymi w sobie dystyngtywne (odróżniające) cechy fonemów. Litera z kolei to jednostka alfabetu, służąca – pojedynczo lub w kombinacji z innymi – zapisaniu głoski. Relacja między literami i głoskami nie jest wzajemnie jednoznaczna:

- jedna głoska może być oznaczana za pomocą kombinacji kilku liter, np. sz [š], dź, [ž], a także ć, ci, dź w wyrazach *dać, ciastko, miedź, Jadźka*, w których słyszymy [ć].
- jedna głoska może być oznaczana za pomocą kilku różnych liter lub ich połączeń, np. [ž] za pomocą rz lub ź, [x] za pomocą ch lub h, [u] zaś przez u lub ó.
- jedna litera może reprezentować więcej niż jedną głoskę, np. ą, ę.

F. Dyktanda

Poznawaniu prawidłowego zapisu w danym języku służy przede wszystkim czytanie oraz samodzielne pisanie tekstów. Utrwaleniu poznanej pisowni służą natomiast dyktanda. Zawsze powinny być dostosowane tematyką i poziomem językowym do konkretnej grupy, by nie stać się elementem nudnym i oderwanym od procesu dydaktycznego. Należy pamiętać, że żadne dyktanda nie uczą pisania twórczego, lecz pozwalają jedynie na opanowanie poprawnego zapisu. Celem dyktand jest też wypracowanie odpowiednich nawyków oraz kształcenie umiejętności pisania.

Wyróżnia się kilka rodzajów dyktand:

Częściowe – jest to dyktando z lukami pozostawionymi ma wstawienie odpowiednich liter lub wyrazów, np.

Spotkamy się jutro na ...lacu ...olności. > Spotkamy się jutro na **placu Wolności**.

W naszej jest kilku z Ukrainy. > W naszej grupie jest kilku studentów z Ukrainy.

Ciągłe – polega na dyktowaniu tekstu składającego się z coraz dłuższych zdań. Ćwiczenie to służy nie tylko utrwalaniu określonej zasady ortograficznej, lecz także ćwiczeniu pamięci. Przy układaniu dyktand tego typu należy pamiętać o tym, by następujące po sobie zdania nie tworzyły tekstu zbyt długiego, ponieważ mogłoby to stać się nużące, np.:

W niedzielę jedziemy do babci.

Nasza babcia ma na imię Ula i mieszka na wsi.

Ta wieś nazywa się Grzeczna Panna i leży na drodze z Jarocina do Gniezna...

¹² *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999.

Inny typ dyktanda ciągłego to zwykle dyktando tradycyjne, czyli ciągły tekst o kimś lub o czymś, np.:

Wczoraj wieczorem wszyscy cudzoziemcy wybrali się na wycieczkę statkiem po Odrze. Miejsce zbiórki było niedaleko uniwersytetu...

Taki tekst musi być starannie dobrany – albo spośród tekstów prasowych, literackich, podręcznikowych, użytkowych, życiorysów, opisów itp., albo – co ważne, bo pozwala na powiązanie wydarzeń z kursu językowego z nauczaną ortografią, a więc wzbudza zainteresowanie uczących się – sporządzony przez lektora.

Pisanie z pamięci – polega na pisaniu tego, co się zapamiętało z tekstu przeczytanego przez lektora (lub samego uczącego się). Przy stosowaniu dyktanda tego typu należy przed samodzielnym pisaniem studentów wskazać trudności, jakie występują w dyktowanym tekście. Pożyteczne jest przedstawienie kolejnych fragmentów dyktowanego tekstu na folii lub przeźroczu. Ćwiczenia tego typu są wskazane dla osób mówiących po polsku, ale nieumiejących poprawnie pisać lub mających z tym bardzo duże problemy.

Dyktando gramatyczne może polegać albo na częściowej rekonstrukcji tekstu, albo odtworzeniu całego tekstu, czyli na tym, że trzeba zrekonstruować usłyszany tekst, mając jedynie fragmenty wyrazów, np.:

__tan__ __ma__ __bo__ __ciowej__ __ukcji__ al__ __rzeni__ __go__ __st__

Są to fragmenty wyrazów z pierwszego zdania powyższego akapitu: *Dyktando gramatyczne może polegać albo na częściowej rekonstrukcji tekstu, albo odtworzeniu całego tekstu.*

Praca nad takim dyktandem dobrze przebiega w niewielkich grupach. Nauczyciel najpierw czyta, a studenci słuchają. Potem czyta jeszcze raz, już wolniej, a uczniowie/studenci notują (mogą się porozumieć w grupach co do sposobu notowania). Następnie studenci rekonstruują jak najdokładniej oryginalny tekst, by w końcu porównać otrzymane teksty z innymi. Porównanie z oryginałem pokazuje, co sprawiło im największą trudność.

Dyktando obrazkowe jest dla studentów bardzo atrakcyjne. Polega na narysowaniu opisanego przez lektora (lub innego studenta) obrazka. Po zakończeniu porównuje się rysunek z oryginałem, co wyraźnie pokazuje stopień zrozumienia dyktowanego tekstu. Bardzo dobrze sprawdzają się takie dyktanda przy powtarzaniu i utrwalaniu przyimków. Jest to dobre ćwiczenie również na rozumienie ze słuchu.

Sporządzanie transkryptu – ćwiczenie to polega na uzupełnianiu fragmentów odsłuchiwanego tekstu. Umożliwia w ten sposób słuchanie wypowiedzi innych osób, nie tylko lektora. Bardzo polecane jest w pracy za granicą, gdzie

jedynym stałym wzorcem i żywym nadawcą jest lektor. Zazwyczaj pozwala się na dowolną liczbę powtórzeń odsłuchiwania¹³.

Przedstawiony wyżej podział dyktand nie jest jedyny. Inny przedstawia Danuta Krzyżyk, podając do nich odpowiednie przykłady¹⁴.

Poniżej przedstawiony jest przykład dyktanda przeznaczonego dla osób zaawansowanych. Sprawdza ono umiejętność stosowania wielkich i małych liter. Wariantem jego może być dyktando z lukami (w miejscu liter rozpoczynających wyrazy daje się luki do wypełnienia – por. wyżej dyktanda częściowe). Można je wykorzystać również jako źródło wiedzy o zainteresowaniach czytelniczych współczesnych Polaków i jako informację o życiu kulturalnym Wrocławia.

Czas na dobre książki

Jutro zaczynają się **Wrocławskie Promocje Dobrych Książek**. Będzie okazja, by poznać (i kupić) nowości większości polskich wydawnictw, a także spotkać wszystkich siedmiu pisarzy nominowanych do nagrody „**Nike**”.

Wrocławskie targi książek to impreza wyjątkowa, bo organizowana z myślą przede wszystkim o czytelnikach. **Najważniejsze** polskie wydawnictwa – które stawiają się we **Wrocławiu** niemal w komplecie – nie kupują tu praw autorskich, nie szukają literackich talentów z myślą o ewentualnym podpisaniu kontraktu.

Po prostu prezentują czytelnikom swoje książki i sprzedają je po cenie niższej niż w księgarniach. **Ważne** są też spotkania z pisarzami. **W** tym roku zaprezentuje się aż 68 oficyn z całej **Polski**. **Swoją** obecność potwierdziło też ponad 60 autorów. **Wśród** nich siedmioro pisarzy nominowanych do **Literackiej Nagrody Europy Środkowej „Angelus”**.

Sobotnia gala wręczenia ufundowanej przez władze **Wrocławia** nagrody będzie oficjalnym ukoronowaniem targów, które tak naprawdę skończą się dopiero w niedzielę.

Tradycyjnie **Wrocławskie Promocje Dobrej Książek** odbywają się w **BWA*** – **Awangarda** przy ul. **Wita Stwosza** – miejsca było tam z roku na rok coraz mniej, więc w tym roku czytelnicy i pisarze zagospozą także w **Muzeum Architektury** i kilku bibliotekach.

W tym roku oprócz oficyn, które mają u siebie wielkie nazwiska, zaprosiliśmy także małe firmy z **Dolnego Śląska** – mówi **Barbara Rymaszewska**, komisarz **Promocji**.

¹³ Podział według A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 64–73. Również stamtąd pochodzi bardzo skrócone przedstawienie sposobu przeprowadzenia kolejnych typów dyktand.

¹⁴ D. Krzyżyk, *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 62–70.

Program targów uzupełniają imprezy towarzyszące. **Dzieci** – oprócz spotkań z autorami swoich ulubionych książek – będą mogły wziąć udział w zabawach w sali **Abecadło** i zwiedzić **Dolnośląską Bibliotekę Publiczną**. **W Ośrodku Grotowskiego** już po raz szósty organizowany jest **Przegląd Telewizyjnych Filmów o Sztuce**. Zobaczymy m.in. portret zmarłej niedawno aktorki **Krystyny Feldman**, koncert „**Galeria – piosenki Jacka Kaczmarskiego**”, zarejestrowany kilka lat temu podczas **Przeglądu Piosenki Aktorskiej**, a także telewizyjną wersję spektaklu dla dzieci „**Spartolino**” **Urszuli Koziół** oraz dokumenty poświęcone **Ryszardowi Kapuścińskiemu** i **Wiśławie Szymborskiej**.

Pierwszego dnia targów poznamy laureata **Pióra Fredry** – nagrody dla najlepszej książki roku, laureata **Witryny** – nagrody księgarzy, a także laureata **BESTSELLERka** – nagrody dla wydawcy najlepszej polskiej książki dla dzieci.

(Na podstawie: A. Kołodyńska, „Gazeta Wyborcza”, Wrocław, 28 XI 2007)

*BWA – Biuro Wystaw Artystycznych

G. Akcent w języku polskim

Akcent jest wyróżnieniem jakiegoś odcinka wypowiedzi. Prawidłowe akcentowanie jest ważne z percepcyjnego punktu widzenia (czyli z punktu widzenia odbiorcy tekstu) – właściwy odbiór przekazu słownego bierze pod uwagę sposób akcentowania zarówno wyrazów, jak i całych wypowiedzeń, między innymi od nich uzależniając zrozumienie tekstu. Intonacja zaś może decydować o tym, czy dane wypowiedzenie jest twierdzeniem, czy też pytaniem. Akcent pełni ważną funkcję podziału tekstu na wyrazy, co dobrze widoczne jest przytaczanych przez Alicję Nagórko przykładach: *kochanadaremnie* to – w zależności od rozłożenia akcentów – albo *kochana daremnie*, albo *kocha nadaremnie*¹⁵.

Akcent polega na wyróżnieniu określonej sylaby w wyrazie. Wyróżnienie to nie jest we wszystkich językach jednakowe. Może to być akcent iloczynowy, kiedy zmiana długości wymawiania samogłoski, będącej ośrodkiem sylaby, wpływa na zmianę znaczenia wyrazu; akcent tonalny, kiedy podwyższeniu ulega sposób wymówienia samogłoski w sylabie akcentowanej oraz akcent dynamiczny, kiedy sylaba akcentowana wymawiana jest z większą intensywnością, precyzyjniej i głośniej. Drugą ważną cechą jest miejsce, jakie zajmuje sylaba akcentowana w obrębie wyrazu. Może to być miejsce stałe (akcent stały) lub zmieniające się (akcent ruchomy).

¹⁵ A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 60.

Akcent wyrazowy

Akcent wyrazowy w języku polskim jest dynamiczny (przyciskowy) i stały – pada przede wszystkim na przedostatnią sylabę (jest to akcent paroksytoniczny). W języku rosyjskim jest inaczej – akcent wyrazowy jest w nim swobodny i ruchomy, co oznacza, że nie pada on na ściśle określoną sylabę, a jego miejsce jest różne w różnych formach wyrazu (np. [wadá] – [wodý]).

W języku rosyjskim akcent wyrazowy charakteryzuje – w opozycji do języka polskiego – nieruchomość morfologiczna: we wszystkich formach danego wyrazu akcent pada na ten sam morfem, np. *ókna, ókon, óknam, óknami, ob óknach; Puszkin, Puszkinina, Puszkinu*. Nie zawsze jednak tak jest, ponieważ istnieje też inny sposób akcentowania – akcent wyrazowy zmienia się w zależności od formy wyrazu, np. *rúki* ‘ręce’ – nom. pl, *ruki* ‘ręki’ – gen. sg. W języku polskim akcent pada na różne morfemy, zachowując przy tym nieruchomość fonetyczną: *Puszkin, Puszkinina, Puszkinowi*¹⁶. Tak więc w trakcie omawiania akcentu warto podkreślić, że w języku polskim zasady akcentowania są dla uczącego się dużo prostsze niż w przypadku języka rosyjskiego.

Jak już powiedziano, akcent wyrazowy jest w języku polskim z reguły paroksytoniczny, czyli pada na przedostatnią sylabę, np.:

mama, pokój, różowy, mianownik, herbata, autobus, patrzeć, byłam, pijemy, dziesięć, spodenki, męskoosobowy.

Od tej reguły istnieją jednak odstępstwa, polegające przede wszystkim na występowaniu akcentu na trzeciej sylabie od końca – jest to tak zwany akcent proparoksytoniczny. Występuje on w:

- wyrazach pochodzenia obcego zakończonych na *-ika/-yka*,
 - niektórych formach koniugacyjnych czasownika czasu przeszłego oraz trybu przypuszczającego,
 - niektórych liczebnikach złożonych.
- Wyrazy obce zakończone na *-ika/-yka*: *matematyka, gramatyka, dynamika, logika, specyfika* akcentowane są na trzecią sylabę od końca.

We współczesnej polszczyźnie zaznacza się bardzo silna tendencja wyrównująca ten sposób akcentowania do powszechniejszego paroksytonicznego. W jej wyniku coraz częściej słyszy się następujące akcentowanie: *matematyka, gramatyka, dynamika, logika, specyfika*.

Jest ono tak powszechne, że trudno zjawisko to uznać za mało istotne. Podczas nauczania wymowy polskiej i polskiego akcentu należy zwrócić na to

¹⁶ Por. M. Olechowicz, *Struktura akcentu rosyjskiego*, [w:] *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne. Wybór materiałów*, oprac. J. Wawrzyńczyk, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1978, s. 8–10; T. Wójcik, *Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 18.

uwagę, zaznaczając jednocześnie, że w wymowie starannej należy posługiwać się tradycyjnym sposobem akcentowania.

- Formy czasu przeszłego

Akcent proparoksytoniczny dotyczy 1. i 2. osoby liczby mnogiej i wiąże się z tym, że niegdyś formy te były złożone z imiesłowu i czasownika posiłkowego, np.:

czytalismy słyszałysmy
czytaliscie słyszałyscie

Podobnie jak wymienione wyżej wyrazy obce również i w tych formach akcent przesuwa się na sylabę drugą od końca:

czytalismy słyszałysmy
czytaliscie słyszałyscie

- Formy trybu przypuszczającego

Akcent proparoksytoniczny pojawia się regularnie w liczbie pojedynczej trybu przypuszczającego, np.:

czytałbym słyszałbym
czytałbyś słyszałbyś
czytałby słyszałby

Również i w tych formach dochodzi obecnie do przesuwania się akcentu na przedostatnią sylabę.

W liczbie mnogiej trybu przypuszczającego akcent regularnie pada na czwartą sylabę od końca, np.

czytałibysmy słyszałibysmy
czytałibyscie słyszałibyscie

- Liczebniki złożone

Reguła akcentu proparoksytonicznego dotyczy liczebników złożonych typu:

czterysta, siedemset, osiemset, dziewięćset

oraz przypadków zależnych, np.

pięcuset, szesćuset, siedmuset, osmiuset, dziewięćuset.

Również i w tej grupie akcent powoli ulega zmianie na paroksytoniczny.

W trakcie nauczania akcentu polskiego należy zwrócić uwagę na tak zwane klityki, czyli wyrazy nieakcentowane. Tworzą one z wyrazem sąsiadującym jeden zestrój akcentowy. W zależności od miejsca występowania mówi się o proklitykach (wyrazach nieakcentowanych występujących przed wyrazem akcentowanym) oraz o enklitykach (wyrazach nieakcentowanych występujących po wyrazie akcentowanym). Klityki wraz z wyrazem akcentowanym tworzą ze-

strój akcentowy (takt mowy, wyraz fonetyczny) wymawiany tak, jakby to był jeden wyraz.

Charakter **proklityk** mają w języku polskim:

- Przyimki jednosylabowe

po wycieczce
przed wakacjami
pod skrzydłami.

Akcentowanie zależy jednak również od funkcji, jaką pełni dana fraza. Jeśli pełni funkcję przysłówka, wówczas przyjmuje akcent paroksytoniczny, jeśli zaś ma inną funkcję, akcent pozostaje na głównym wyrazie:

Było tam parę osób na krzyż/Przysiągł na krzyż.
Wyjechał na wieś./Na wieś przypadła po sto hektarów łąk¹⁷.

- Partykuła *nie* przed formami czasownika mającymi więcej niż jedną sylabę, np.

nie pobiegli
nie kupujemy
nie czytasz.

Natomiast **enklitykami** są: jednosylabowe formy zaimków osobowych (zwane właśnie formami enklitycznymi) oraz zaimka zwrotnego *się*:

śluchajcie go
śmiejcie się

Jeśli przyimki łączą się z jednosylabowymi zaimkami osobowymi, wówczas akcentowane są przyimki, np.: *do nas, przy was, obok mnie, za nią*.

Jest to więc akcentowanie odmienne niż w przypadku połączeń przyimków z rzeczownikami.

Akcent zdaniowy

Akcent zdaniowy w języku polskim najczęściej pada na przedostatnią sylabę wypowiedzenia. Jest tak wówczas, gdy wypowiedzenie jest neutralne. Akcentowanie wybranej części wypowiedzenia zależy od intencji nadawcy. Tak więc jeśli chodzi o funkcję, intonacja zdaniowa jest niezwykle ważna, ponieważ w wielu wypadkach decyduje o intencji mówiącego, np. czy dana wypowiedź jest pytaniem, czy też asercją (twierdzeniem). W języku polskim wyróżnia się trzy podstawowe kontury intonacyjne:

¹⁷ Przykłady pochodzą z A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 61.

- intonację twierdzącą (kadencję). Charakterystyczna jest dla zdań twierdzących oraz pytań o uzupełnienie, np.
Janina pije herbatę.
Chce pani książkę czy gazetę?
- intonację pytającą (antykadencję). Stosowana jest w pytaniach o rozstrzygnięcie, np.
Janina pije herbatę?
Czy pieszysz to wszystko sama?
- brak zmiany intonacji. Jest to najczęstsze w tekście ciągłym, zwłaszcza wówczas, gdy mówi się bez przerw artykulacyjnych.

O intonacji zdaniowej informuje się studentów i uczy się jej przede wszystkim przy formułowaniu pytań o rozstrzygnięcie z pominięciem partykuły pytającej czy, np. *Idziemy do domu?*¹⁸.

Ćwiczenie intonacji jest istotne, ponieważ – jak widać – zależy od niej rozumienie intencji wypowiedzi. Studenci powinni umieć zarówno słyszeć, jak i samemu utworzyć wypowiedzenia o odpowiednim konturze intonacyjnym. Służyć temu mogą proste ćwiczenia, polegające np. na słuchaniu wypowiedzeń o różnej intonacji i zaznaczaniu, które z nich było pytające, które twierdzące, a które emocjonalnym wykrzyknieniem. Oto przykładowe ćwiczenie.

Ćwiczenie. Proszę posłuchać wypowiedzi i zaznaczyć znakiem zapytania, kropką lub wykrzyknikiem ich rodzaj.

Na obiad jest bigos.
Wczoraj byłeś w domu.
Pada deszcz.

Innym ćwiczeniem może być rozróżnianie wyrazu, na który pada akcent logiczny (rematyczny).

Ćwiczenie. Studenci słuchają nagrania i w podanych zdaniach podkreślają wyraz silniej zaakcentowany przez lektora, np. w wypowiedzeniu *Jacek kupił kwiaty* akcent może padać na trzy różne wyrazy w zależności od intencji mówiącego:

Jacek kupił kwiaty. (a nie kto inny)
Jacek kupił kwiaty. (a nie np. sam zebrał)
Jacek kupił kwiaty. (a zwykle kupował np. czekoladki)

¹⁸ Uwagi dotyczące akcentu zawarte są m.in. w: L. Dukiewicz, I. Sawicka, *Fonetyka i fonologia*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 3, red. H. Wróbel, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 1995, s. 172 i nast.; J. Strutyński, *Gramatyka polska*, cz. I *Wprowadzenie. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwa Księgarni Akademickiej, Kraków 1995; M. Wiśniewski, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997; A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

1.2. Nauczanie gramatyki

Czy gramatyka jest ważna?

Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista, jednak spojrzenie na miejsce gramatyki w nauczaniu języków obcych zmienia się zależnie od wyboru metody nauczania. Niezależnie jednak od przyjętej metody gramatyki trzeba uczyć, bez niej bowiem trudno uczącemu się osiągnąć odpowiednią kompetencję językową. Często nauczyciel/lektor sam musi decydować o proporcjach, w jakich będzie uczył gramatyki zgodnie z wybranym bądź przygotowanym przez siebie programem nauczania. Podjęta decyzja musi współgrać z założeniami kursu, co wiąże się bezpośrednio z potrzebami uczących się. Inne potrzeby gramatyczne będzie miała osoba, która planuje po prostu wyjazd turystyczny do Polski, inne ktoś, kto zamierza w Polsce studiować lub pracować. W tym pierwszym przypadku wystarczy znajomość gramatyki w bardzo ograniczonym zakresie, bez problemu akceptujemy bowiem obcokrajowców pytających o informację nawet bardzo łamaną polszczyzną, w drugim – zdolność do studiowania, a więc i czytania ze zrozumieniem skomplikowanych tekstów oraz wypowiedzania się w trudnych kwestiach, wymaga przyswojenia wielu reguł gramatycznych, swobodnego posługiwania się nimi, a także dysponowania bogatą leksyką. Inaczej wygląda więc językowe przygotowanie się do roli turysty niż do roli studenta. W obu przypadkach chodzi jednak o „język w użyciu”, a nie jedynie o znajomość wyabstrahowanego systemu językowego. Uczący się nie będzie bowiem na ogół stawiany przed zadaniem typu: *Proszę wymienić końcówki celownika liczby pojedynczej rodzaju męskiego*, lecz będzie się musiał wykazać umiejętnością ich użycia w konkretnym tekście. Wprowadzając różne struktury gramatyczne, warto też zastanowić się, czy uczącemu się na danym etapie będzie potrzebna ich znajomość produktywna (umiejętność tworzenia prawidłowych form), czy jedynie receptywna, polegająca na rozpoznawaniu znaczenia danej struktury bez umiejętności jej tworzenia. I tak uczniowie, których celem jest np. czytanie bardziej sformalizowanych tekstów, powinni szybko nauczyć się rozpoznawać imiesłowy, charakterystyczne dla stylu formalnego, odkładając na później opanowanie umiejętności samodzielnego ich tworzenia (co wymaga większego nakładu czasu i pracy). Takie spojrzenie na gramatykę, które nie pozostaje w sprzeczności z podejściem komunikacyjnym, pociąga za sobą konsekwencje w wyborze sposobu jej nauczania, a więc prezentacji materiału gramatycznego, ćwiczenia struktur gramatycznych, czyli ich praktycznego zastosowania oraz testowania ich znajomości.

A. O czym powinno się pamiętać, wprowadzając nowy materiał gramatyczny?

O kolejności wprowadzania materiału gramatycznego decyduje bardzo często autor podręcznika, będącego podstawą nauczania. Jednak zdarza się, że

nauczyciel bądź uczniowie nie akceptują w pełni jego założeń i okazuje się, że jakaś struktura gramatyczna potrzebna jest dużo wcześniej niż przewidziano to w podręczniku. Dzieje się tak często na przykład w przypadku wprowadzenia form czasu przeszłego na początkowym etapie nauczania. Ze względu na wysoką wartość komunikacyjną potrzeba użycia czasu przeszłego pojawia się u uczniów bardzo szybko, niektóre podręczniki zaś przesuwają wprowadzenie tego zagadnienia na późniejszy etap nauczania. Dlatego lektor/nauczyciel powinien przeprowadzić właściwe zajęcia niezależnie od podręcznika, ograniczając się do systemowego omówienia form regularnych i leksykalnego wprowadzenia form nieregularnych o dużej frekwencji. Takie podanie gotowych form trudnych (np. *poszedłem, poszłam*) pozwoli na dłuższe osvajanie się z nimi, zanim nastąpi etap ich systematycznej prezentacji. Decyzja o wprowadzeniu tej struktury gramatycznej pociąga za sobą pewne konsekwencje. Czas przeszły w języku polskim wiąże się ściśle z aspektem czasownika. Nauczyciel musi więc zdecydować, czy ograniczy się do czasowników niedokonanych (bo z takimi mieli dotąd do czynienia uczniowie znający jedynie czas teraźniejszy), czy wprowadzi także czasowniki dokonane, a co za tym idzie, także problem aspektu. W wypadku uczniów, których pierwszym językiem jest np. rosyjski, białoruski czy ukraiński, problem ten można potraktować całościowo, ponieważ aspekt jest zjawiskiem znanym użytkownikom tej grupy językowej.

Ważny jest zawsze wybór tematu, służący najlepiej wprowadzaniu określonej struktury gramatycznej. W przypadku **czasu przeszłego** takich możliwości jest bardzo wiele – od relacji z zajęć z dnia poprzedniego po opowiadanie historii własnej rodziny. Omawiając sposób tworzenia form czasu przeszłego, dobrze jest zrobić to w sposób poglądowy, posługując się planszami i tabelami, na których wyraźnie (np. różnymi kolorami) zaznaczone są morfemy czasu przeszłego, końcówki fleksyjne oraz wymiany wewnątrztematowe. Jako przykład podajemy poniżej zasady tworzenia form czasu przeszłego czasowników zakończonych na -eć na przykładzie czasownika *mieć*.

Czas przeszły czasownika *mieć*

Liczba pojedyncza			
	rodzaj męski	rodzaj żeński	rodzaj nijaki
1. ja	mia <u>ł</u> e <u>m</u>	mia <u>ł</u> a <u>m</u>	–
2. ty	mia <u>ł</u> e <u>ś</u>	mia <u>ł</u> a <u>ś</u>	–
3. on/ona/ono	mia <u>ł</u>	mia <u>ł</u> a	mia <u>ł</u> o
Liczba mnoga			
	rodzaj męskoosobowy	rodzaj niemęskoosobowy	
1. my	mieli <u>ś</u> my	miały <u>ś</u> my	
2. wy	mieli <u>ś</u> cie	miały <u>ś</u> cie	
3. oni/one	mieli	miały	

Przy wprowadzaniu nowych struktur gramatycznych wskazane jest posługiwanie się słownictwem już uczniom znanym, tak aby w miarę możliwości ograniczać ich wysiłek skierowany na opanowanie nowego materiału gramatycznego.

Nowy materiał gramatyczny powinien być ćwiczony w możliwie zróżnicowany sposób. Na początek, po prostych ćwiczeniach imitacyjnych, tj. polegających na powtarzaniu całej struktury, mogą to być ćwiczenia substytucyjne, które polegają na podstawianiu gotowych form, np.:

Ćwiczenie. Proszę ćwiczyć dialog, wstawiając w oznaczone miejsca podane niżej wyrazy.

Przykład: – Czy pani¹ oglądała² już ten film?
– Tak, widziałam³ go tydzień temu.

¹ pan, państwo, panie, panowie, ty

² oglądał, oglądali, oglądały, oglądali, oglądałeś/oglądałaś

³ widziałem, widzieliśmy, widziałyśmy, widzieliśmy, widziałem/widziałam

Służą one oswojeniu się uczniów z nową strukturą gramatyczną, co jest szczególnie istotne w przypadku form bardziej skomplikowanych. Po wstępnym opanowaniu nowej struktury wskazane jest przejście do ćwiczeń transformacyjnych (przekształceniowych), w których uczniowie sami będą tworzyć formy czasu przeszłego. Poniżej zamieszczony jest przykład takiego ćwiczenia.

Ćwiczenie. Proszę utworzyć poprawne formy wyrazów podanych w nawiasach.

Przykład: Czy pan już ten film? (oglądać)
Czy pan oglądał już ten film?
Czy panie, że dzisiaj nie ma lekcji? (wiedzieć)
Czy panie wiedziały, że dzisiaj nie ma lekcji?

Dla uczniów z pierwszymi językami wschodniostowiańskimi tworzenie form czasu przeszłego w języku polskim nie jest łatwe (patrz rozdz. I.1 Interferencja zewnętrzna... oraz rozdz. III.1. Trudne miejsca polszczyzny...) i same ćwiczenia typu gramatycznego oczywiście nie wystarczą. Od ćwiczeń gramatycznych należy przejść do ćwiczeń komunikacyjnych, np. wypowiedzi ustnej lub pisemnej na temat ostatnich wakacji. Wskazane jest, aby uczniowie pracowali w parach i wzajemnie opowiadali sobie o minionych zdarzeniach swojego życia. W następnej części ćwiczenia powinni zrelacjonować pozostałym uczniom to, czego dowiedzieli się od swojego rozmówcy. Dzięki temu można założyć, że w sposób naturalny będą używali różnych form osobowych czasowników w czasie przeszłym (*ja, my, on, ona, oni*). Bardzo przydatne okazują się tu także historyjki obrazkowe, ukierunkowane na stosowanie określonych form gramatycznych, a także ćwiczenia z podanym scenariuszem (opisem sytuacji oraz

rozpisaniem ról). Dla uczniów młodszych wskazane jest stosowanie gier językowych, których wybór znajdziemy m.in. w niektórych podręcznikach (patrz rozdz. II.2. Wykaz wybranych podręczników). Opisu takich gier dostarczać też mogą podręczniki metodyczne¹⁹. Ważne jest, aby ćwiczenia gramatyczne pokazały uczniom, że gramatyka nie stanowi celu samego w sobie, lecz służy nadrzędnemu celowi komunikacyjnemu, który rozumieć należy szeroko jako umiejętność sprostania całej sytuacji komunikacyjnej. Chociaż czas przeszły pojawia się już na pierwszym etapie nauczania, to błędy w jego użyciu występują u uczniów z językami wschodniosłowiańskimi bardzo długo. Dlatego warto powracać do tego tematu także w grupach zaawansowanych. Takie nauczanie koncentryczne pozwala na systematyzowanie znajomości poznanych wcześniej reguł gramatycznych i wzbogacanie ich stopniowo o nowe, coraz trudniejsze formy i zakresy użycia. W wypadku czasu przeszłego warto też uświadomić uczniom bardziej zaawansowanym, że jeśli będą się posługiwali formami czasu przeszłego tworzonymi na wzór języka rosyjskiego (np. *my byli tu wczoraj*), mogą zostać automatycznie zakwalifikowani przez Polaków – nie zawsze świadomych tego, że mają do czynienia z cudzoziemcami – do grupy osób gorzej wykształconych.

B. Jakie materiały dydaktyczne potrzebne są do konkretnej lekcji?

Do przygotowania konkretnej lekcji, której celem będzie na przykład zapoznanie uczniów początkujących ze sposobem tworzenia form czasu przeszłego, nauczyciel potrzebuje:

1. Prosty tekstów do słuchania i czytania, w których pojawią się formy czasu przeszłego czasowników regularnych. Formy gramatyczne czasu przeszłego powinny być jedynym nowym materiałem językowym obecnym w tekstach, tak aby uczniowie mogli skoncentrować się na tym konkretnym problemie.
2. Tabeli, tablic i innych pomocy wizualnych, podających zasady dystrybucji końcówek czasu przeszłego. Jeśli nauczyciel zdecyduje się na jednoczesne wprowadzenie czasowników, w których dokonuje się regularna wymiana samogłoskowa (np. czasowniki zakończone na *-eć* z wymianą *e > a mieć > miałem*), lub czasowników, które tworzą czas przeszły od 1. osoby czasu teraźniejszego, np. *móc > mog+ł+em/am*, to powinien dysponować także odpowiednią pomocą wizualną do zaprezentowania tych zjawisk gramatycznych.
3. Zróżnicowanych ćwiczeń gramatycznych, w których uczniowie najpierw podstawiają prawidłowe formy czasowników, później rozpoznają właściwe formy wśród kilku innych, w końcu sami je tworzą.

¹⁹ M.in. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

4. Opisów sytuacji, do których uczniowie będą tworzyli własne wypowiedzi monologowe lub dialogowe (ćwiczenia komunikacyjne). Bardzo użyteczne są tu gry i zabawy językowe. Mimo iż punktem ciężkości tej konkretnej lekcji jest nauczanie gramatyki, to już sam temat lekcji powinien wskazywać, że gramatyka jest środkiem do celu, a nie głównym celem nauczania języka.
5. Nowy materiał gramatyczny zaprezentowany w sposób poglądowy pozwala uczniom na samodzielne stawianie hipotez na temat sposobu tworzenia potrzebnych form gramatycznych. Jeśli tylko uczniowie będą mieli do dyspozycji dużą liczbę przykładów użycia różnych form w kontekście, to będą mogli metodą indukcyjną wypracować swoje własne reguły robocze. Metoda indukcyjna (od przykładu do reguły) może zostać zastąpiona metodą dedukcyjną, tj. taką, która prowadzi od reguły ilustrowanej przykładem do etapu ćwiczenia nowej formy w dobranym kontekście.
- Przykłady zastosowania metody indukcyjnej i dedukcyjnej przy wprowadzaniu nowego materiału gramatycznego przedstawiono poniżej.

Metoda indukcyjna

Zakładamy, że uczący się po raz pierwszy mają do czynienia z formami czasu przeszłego znanych już sobie czasowników.

Przykład: Proszę przeczytać dialog i podkreślić w nim nowe formy gramatyczne czasowników. Proszę podać formy bezokolicznikowe podkreślonych czasowników.

1: Aniu, co robiłaś wczoraj wieczorem? > robić

2: Najpierw uczyłam się, a potem czytałam książkę. > uczyć się, czytać

Przykład: Proszę uzupełnić dialog poprawnymi formami czasowników podanych w nawiasach.

1: Aniu, co robiłaś wczoraj wieczorem?

2: Najpierw (robić) zadanie domowe, a potem (oglądać) telewizję.

Metoda dedukcyjna

Zakładamy, że uczący się znają już zasady tworzenia form czasu przeszłego w liczbie pojedynczej dla czasowników regularnych (bez wymian tematowych). Czasownik *mieć* tworzy formę czasu przeszłego w 1. os. lp. rodzaju żeńskiego tak jak czasownik *robić*. Dodatkowo występuje tu wymiana e > a.

Przykład: *miałam*

Proszę uzupełnić zdanie poprawną formą czasownika podanego w nawiasie. Aniu, czy też nie (mieć) dzisiaj zadania domowego?

C. Jakie mogą być typy ćwiczeń gramatycznych?

W nauczaniu gramatyki ogromną rolę odgrywają dobrze dobrane ćwiczenia. Poniżej przedstawiono ich różnorodne typy wraz z przykładami. Podane ćwiczenia nie ograniczają się w tym wypadku jedynie do form czasu przeszłego. Oto one:

1. Ćwiczenia substytucyjne, w których uczeń podstawia w wyznaczone miejsce gotowe formy gramatyczne. Przykład takiego ćwiczenia przedstawiono także na s. 99.

Ćwiczenie. Proszę ćwiczyć dialog, wstawiając w oznaczone miejsca podane niżej wyrazy.

Przykład: Czy Jacek¹ jest² w domu³?

Nie, chyba poszedł⁴ do szkoły⁵.

1: pani Maria, Agata i Basia, twój brat, państwo Janiccy

2: jest, są

3: w bibliotece, w pracy, w szkole, tutaj

4: poszła, poszły, poszli

5: do domu, do lekarza, do biblioteki, do miasta

2. Ćwiczenia wyboru

a. Ćwiczenia wielokrotnego wyboru, w których uczeń wybiera jedną poprawną formę spośród kilku podanych.

Ćwiczenie. Proszę podkreślić poprawną formę wyrazu.

Przykład: Kiedy się z niemu/nim/niego widziałeś ostatni raz?

Jak długo jeździliście/jechaliście/pojechaliście wczoraj do domu?

b. Ćwiczenia wyboru z bankiem danych. W ćwiczeniach tego typu często można spotkać tzw. elementy zakłócające (dystraktory), np. wyrazy zbędne, które nie pasują do danego kontekstu:

Ćwiczenie. Proszę wstawić do poniższych zdań odpowiednie wyrazy z ramki.

do	od	przy	nad	w	pod
----	----	------	-----	---	-----

Przykład: Wszyscy goście siedzą już przy stole.

Już dawno nie byliśmy nad morzem.

3. Ćwiczenia transformacyjne, w których uczeń tworzy poprawne formy gramatyczne z wyrazów podanych np. w nawiasach.

a. Przekształcenia morfologiczne

Ćwiczenie. Proszę utworzyć poprawne formy wyrazów podanych w nawiasach.

Przykład: Kto z was zna tego pana? (ten pan)

Czy Hanka zrobiła już zakupy? (zrobić)

b. Przekształcenia słowotwórcze

Ćwiczenie. Proszę przekształcić wyrazy podane w nawiasach zgodnie z podanymi przykładami.

Wszyscy cenili go za odwagę. (odważny)

Bardzo lubię czeskie filmy. (Czech)

Urszula poczerwieniła z radości, kiedy usłyszała tę wiadomość. (po/czerwony)

c. Przekształcenia (transformacje) składniowe

Ćwiczenie. Proszę przekształcić zdania złożone na pojedyncze, używając wyrażenia podanego w nawiasie.

Przykład: Nie przyszedłem do pracy, bo byłem chory. (z powodu)
Nie przyszedłem do pracy z powodu choroby.

Ćwiczenie. Proszę przekształcić zdania pojedyncze na złożone, używając wyrażenia podanego w nawiasie.

Przykład: Wyszła za mąż wbrew woli rodziców. (choć)
Wyszła za mąż, choć rodzice tego nie chcieli/byli temu przeciwni.

4. Ćwiczenia z lukami, w których uczeń samodzielnie („z głowy”) wpisuje wyrazy lub części wyrazów:

Ćwiczenie. Proszę uzupełnić luki odpowiednimi wyrazami w poprawnych formach gramatycznych.

Przykład:

Pierwszy raz przyjechałem do Polski pięć lat Jeszcze nigdy byłem w Europie.

Pierwszy raz przyjechałem do Polski pięć lat temu. Jeszcze nigdy nie byłem w Europie.

Ćwiczenie. Proszę uzupełnić luki odpowiednimi częściami wyrazów.

Nie jest łatwobrać coś odpowiedniego z tak bogatej oferty.

Nie jest łatwo wybrać coś odpowiedniego z tak bogatej oferty.

Po południu musiszbrać dziecko z przedszkola.

Po południu musisz odebrać dziecko z przedszkola.

Wszystkie wymienione typy ćwiczeń odwołują się do „języka w użyciu”, tzn. ćwiczenia poprawnych form gramatycznych w konkretnych tekstach. Typ ćwiczenia i jego stopień trudności zależy od celu, który przyświeca osobie uczącej się języka. Jeśli jej zamiarem jest opanowanie języka, pozwalające przede wszystkim na czytanie oryginalnych tekstów, musi uczyć się – oprócz odpowiedniego słownictwa – także niektórych skomplikowanych struktur grama-

tycznych charakterystycznych dla języka pisanego, np. różnych typów imiesłowów czy też zdań wielokrotnie złożonych. Umiejętność ta będzie miała przede wszystkim charakter receptywny, nieukierunkowany na samodzielne tworzenie tekstów.

Także zadania testujące znajomość gramatyki mają często budowę podobną do wspomnianych wyżej ćwiczeń. Nie mogą być jednak wtedy nastawione na dryl, lecz muszą mieć charakter przekrojowy, to jest sprawdzać znajomość dużej grupy elementów, np. końcówek fleksyjnych rzeczowników należących do różnych grup deklinacyjnych, a nie jednego tylko wyrazu. Test językowy jest jednym ze sposobów przeprowadzania kontroli, chociaż jego funkcje nie ograniczają się jedynie do funkcji kontrolnych.

Na koniec należy przypomnieć raz jeszcze o tym, jak ważne jest, by nauczyciel dysponował gramatyką przeznaczoną dla cudzoziemców. Do nauczania języka obcego nie wystarczy bowiem znajomość gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny, lecz potrzeba opisu o charakterze bardziej pragmatycznym i schematycznym, który pozwoli przyswoić uczącym się struktury języka w łatwiejszy sposób.

1.3. Nauczanie słownictwa

A. Dlaczego trzeba systematycznie wprowadzać nowe słownictwo?

„Nieznajomość odpowiedniego słownictwa najczęściej uniemożliwia sformułowanie wypowiedzi – brak znajomości reguł gramatycznych przeważnie ją zakłóca lub zniekształca”²⁰.

W przytoczonym cytacie zawiera się skondensowana odpowiedź na postawione powyżej pytanie.

Uczniów pochodzących z krajów, w których używa się języków słowiańskich, nie dotyczy zazwyczaj zjawisko „strachu językowego” blokującego wypowiadanie się w nowym języku, ale bardzo często i długo ich wypowiedzi są ułomne językowo oraz pełne różnych błędów – w tym błędów leksykalnych (patrz rozdz. III.1.1 Błędy leksykalne). Dlatego należy konsekwentnie i systematycznie wprowadzać nowe słownictwo i uświadamiać uczącym się języka polskiego, że ogólne podobieństwo języka polskiego i języków słowiańskich może ułatwiać naukę, ale może stać się też przyczyną braku istotnych postępów w znajomości polszczyzny, jak i źródłem niepowodzeń, nie tylko językowych, ale i adaptacyjnych.

W nauczaniu języka polskiego w grupach pochodzących z krajów byłego Związku Radzieckiego należy odwoływać się do porównawczego przedstawiania zjawisk językowych, ponieważ takie konfrontatywne podejście wskaże

²⁰ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 76–110.

uczącym się języka polskiego, z czego wynikają ich uchybienia i popełniane błędy. W publikacji poświęconej kształceniu Polaków ze Wschodu Jan Mazur formułuje pogląd, który powinien stać się podstawową wytyczną metodyczną dla każdego nauczyciela pracującego z uczniami pochodzącymi z krajów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim. Pisząc o konieczności konfrontatywnego nauczania gramatyki i fonetyki, Jan Mazur przypomina, że niepoprawne posługiwanie się polszczyzną przez przybyszy ze Wschodu „...funkcjonuje w odczuciu odbiorcy jako sygnał obcości, jakże często negatywnie odbierany przez środowisko, co w naszym wypadku wyraża się najczęściej określeniem takich rozmówców jako <Ruskich>”²¹. Brak swobody leksykalnej z całą pewnością bywa przyczyną stresu i niepowodzeń adaptacyjnych w Polsce u wielu przybyszy, dla których pierwszym językiem jest język rosyjski, ukraiński czy białoruski. W związku z tym do podstawowych powinności pedagogicznych nauczyciela powinno należeć tłumaczenie uczniom, że nie każde słowo, które brzmi swojsko i jest na pierwszy rzut oka zrozumiałe, oznacza w języku polskim to samo, co w języku rodzimym. Ważne jest stosowne wykorzystywanie słownictwa i znajomość odpowiednich kontekstów. Jeśli nauczycielowi uda się przekonać swoich uczniów, że sam fakt pokrewieństwa języków nie zapewnia automatycznie znajomości języka polskiego, a słownictwa trzeba się systematycznie uczyć, wówczas będzie to słuszny powód do nauczycielskiej satysfakcji.

Istnieje wiele technik prezentacji, utrwalania i kontroli poznawanego słownictwa. Ich obszerny wykaz nauczyciel znajdzie w *ABC metodyki nauczania języka polskiego* oraz *Metodyce nauczania języków obcych*²². Nauczyciel ma również do dyspozycji podręczniki z poglądowymi planszami, które koncentrują się przede wszystkim na nauczaniu słownictwa²³.

Rozpoczynając pracę z daną grupą, nauczyciel powinien mieć przygotowany program i określony cel dydaktyczny, np. osiągnięcie przez uczniów sprawności komunikacyjnej na określonym poziomie, przygotowanie do podjęcia studiów lub pracy w Polsce, przystąpienie do testu biegłości językowej czy egzaminu z języka polskiego. Mając określony cel dydaktyczny, nauczyciel będzie wiedział, jakie słownictwo należy wprowadzać i dokona w związku z tym wyboru odpowiednich technik związanych z ich wprowadzaniem i utrwalaniem oraz w odpowiednim momencie kształcenia językowego przystąpi do kontroli wprowadzonej leksyki przez zadania związane z ćwiczeniami w mówieniu, pisaniu, rozumieniu ze słuchu czy rozumieniu tekstu pisanego.

²¹ J. Mazur, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwa UMCS, Lublin 1995 s. 27–37.

²² A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005 s. 76–110; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

²³ Np. M. Szelc-Mays, E. Rybicka, *Słowa i słówka. Podręcznik do nauki języka polskiego, (słownictwo i gramatyka dla początkujących)*, Universitas, Kraków 2003; M. Szelc-Mays, *Nowe słowa – stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków 1999; A. Seretny, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2003.

Wybór technik i strategii nauczania słownictwa powinien uwzględniać wiek uczących się, ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne oraz motywację. Warto porozmawiać z uczniami/studentami, zanim dokonamy wyboru określonych technik i strategii oraz dowiedzieć się, w jaki sposób najchętniej przyswajaliby nowe słownictwo. Można również zaproponować samodzielne wypróbowanie jednego z wielu sposobów zapamiętywania nowych słów. W przyswajaniu słownictwa należy pozostawiać uczniom sporą autonomię i przekonywać ich do samodzielnej dodatkowej pracy domowej. Można zaproponować uczniom, aby tworzyli sobie tematyczne listy słówek na fiszkach lub w specjalnie przygotowanym zeszycie i często je powtarzali; mogą również układać swój własny słownik, który będzie bezpośrednio związany z planami i potrzebami każdego ucznia. Taki słownik może składać się z następujących działów:

1. Jaka/jaki jestem, kim jestem, jak wyglądam?
2. Moja rodzina.
3. Koledzy, znajomi i przyjaciele.
4. Mój kraj. Atrakcje kulturowe i turystyczne.
5. Moje miasto/wieś.
6. Moje ulubione potrawy.
7. Moje zainteresowania.
8. Moje plany.

Trzeba tylko zachęcać uczniów, aby systematycznie uzupełniali swój osobisty słownik o słownictwo poznawane w trakcie kształcenia. Należy im podpowiedzieć, by na każdy temat zostawili sobie np. po trzy lub cztery kartki. Osobisty słownik przygotowuje do rozmów na różne tematy i dzięki temu, że dotyczy ucznia bezpośrednio, może stać się bardzo efektywnym i twórczym sposobem przyswajania nowego słownictwa. Zbiór wyrazów w takim osobistym słowniku powinien więc pochodzić przede wszystkim z materiałów lekcyjnych, a także ze źródeł wybranych przez ucznia. Należy również zachęcać uczniów, aby codziennie znaleźli czas na głośne powtarzanie nowo poznanych słów.

Wśród wielu technik prezentacji nowego słownictwa bodziec graficzny jest zawsze użyteczny. Pełni istotną rolę na poziomach podstawowych, ale jest przydatny również na wyższych poziomach zaawansowania podczas wprowadzania słownictwa specjalistycznego. W podręcznikach profilowanych znajdują się liczne przykłady wykresów, diagramów i krzyżówek utrwalających taki typ słownictwa.²⁴ Materiały ilustracyjne muszą być graficznie czytelne; nie po-

²⁴ A. Dunin-Dudkowska, A. Trębska-Kerntopf, *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006; J. Lechowicz, J. Podsiadły, *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne*, Wydawnictwo WING, Łódź 1998.

winny zawierać nadmiernego nagromadzenia szczegółów. Można łączyć materiał obrazkowy z tekstem zawierającym słownictwo z tego samego poziomu lub z tego samego tematu.

Zamieszczone w poradniku przykłady nie wyczerpują technik i sposobów nauczania słownictwa. Stanowią przykłady typu zadań rzadziej pojawiających się w kursowych podręcznikach. Podane niżej przykłady, opracowane na podstawie wiersza o warzywach, pokazują, w jaki sposób można tematycznie rozwijać słownictwo na podstawowym poziomie i łączyć ćwiczenia leksykalne z rozumieniem tekstu pisanego.

Ćwiczenie. Po przeczytaniu wiersza Jana Brzechwy proszę wykonać zadania zamieszczone pod wierszem.

Jan Brzechwa: *Na straganie*²⁵

Na straganie w dzień targowy Takie słyszy się rozmowy:	Burak tylko nos zatyka: „Niech no pani prędej zmyka,
„Może pan się o mnie oprze, Pan tak wędnie, panie koprze”.	Ja chcę żonę mieć buraczą, Bo przy pani wszyscy płaczą”.
„Cóż się dziwić, mój szczypiorku, Leżę tutaj już od wtorku!”.	„A to feler” – Westchnął seler.
Rzecz na to kalarepka: „Spójrz na rzepę – ta jest krzepka!”.	Naraz słyhać głos fasoli: „Gdzie się pani tu gramoli?!”.
Groch po brzuszku rzepę klepie: „Jak tam, rzepo? Coraz lepiej?”.	„Nie bądź dla mnie taka wielka” – Odpowiada jej brukselka.
„Dzięki, dzięki, panie grochu, Jakoś żyje się po trochu.	„Widzieliście, jaka krewka!” – Zaperzyła się marchewka.
Lecz pietruszka – z tą jest gorzej: Błada, chuda, spać nie może”.	„Niech rozsądzi nas kapusta!”. „Co, kapusta?! Głowa pusta?!”.
„A to feler” – Westchnął seler.	A kapusta rzecz smutnie: „Moi drodzy, po co kłótnie,
Burak stroni od cebuli, A cebula doń się czuli:	Po co wasze swary głupie, Wnet i tak zginiemy w zupie!”
„Mój Buraku, mój czerwony, Czybyś nie chciał takiej żony?”.	„A to feler” – Westchnął seler.

²⁵ Wiersz pochodzi z tomiku: *Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995, s. 22–23.

1. Proszę wypisać z wiersza nazwy warzyw i podać ich zdrobnienia.

Przykład: *koper – koperek*

2. Proszę napisać kilka nazw warzyw, które nie występują w wierszu.

Przykład: *kalafior*

3. Proszę wypisać z wiersza kilka par wyrazów, które się rymują i głośno je przeczytać.

Przykład: *targowy – rozmowy*

4. Proszę napisać jak najwięcej czasowników, które łączą się z wyrazem *warzywa*.

Przykład: *gotować, smażyć*

5. Proszę odpowiedzieć na pytania:

Co się dzieje z pietruszką?

Jak się czuje rzepa?

Kogo bardzo lubi cebula?

Dlaczego burak nie chce być mężem cebuli?

Kto z kim się kłóci?

Wśród wielu zagadnień związanych z nauczaniem słownictwa trzeba też poświęcić uwagę **wyrazom mylonym**, używanym niezgodnie ze znaczeniem, nawet przez wielu Polaków. Bardzo często wśród błędów leksykalnych popełnianych przez cudzoziemców pojawia się para przymiotników – *owocny* i *owocowy*. Istnieje w języku polskim sporo takich par, które należy wprowadzić do zasobów leksykalnych ucznia. Do tych mylonych par przymiotnikowych należą m.in. następujące wyrazy:

reprezentacyjny – reprezentatywny,

kulturalny – kulturowy,

źródłany – źródłowy,

wieczorny – wieczorowy,

adopcyjny – adaptacyjny,

ludowy – narodowy.

Utrwalenie właściwego stosowania tych kłopotliwych przymiotników wymaga wprowadzenia ucznia w kontekst, który pomoże zrozumieć specyfikę znaczeniową każdego z przymiotników.

Nauczyciel uczący w krajach z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim powinien pamiętać również o problemie tzw. **fałszywych przyjaciół**. Chodzi tu zjawisko mylących leksykalnie podobieństw międzyjęzykowych. Jest to

ważny problem w kształceniu cudzoziemców ponieważ fałszywi przyjaciele są przyczyną licznych nieporozumień komunikacyjnych. Przekonując uczniów o istnieniu fałszywych przyjaciół, którzy mogą być powodem kłopotliwych i żenujących sytuacji nauczyciel może przytoczyć przykład „fałszywego” i zdradliwego przyjaciela, z którym mało kto chciałby się spotkać:

nocznik [*nocz'nik*] po ros. *lampka nocna* – po polsku *naczynie, do którego oddaje się mocz*

Przykład użycia fałszywego przyjaciela:

Codziennie wieczorem czytam książkę przy nocniku.²⁶

Podane niżej przykłady stanowią zaledwie małą część wyrazów, które są podobne na pierwszy rzut oka, a zupełnie co innego znaczą w obu językach.

Język rosyjski

1. ros. *niedziela* to tydzień – pol. *niedziela* to siódmy dzień tygodnia
2. ros. *zapomnit'* to zapamiętać – pol. *zapomnieć* to nie pamiętać
3. ros. *czaszka [cziaszka]* to filiżanka – pol. *czaszka* to głowa, a także sklepienie głowy od czoła do karku
4. ros. *stul'* to krzesło – pol. *stół* to mebel, przy którym zwykle stoi krzesło
5. ros. *sklep [skliep]* to grobowiec – pol. *sklep* to miejsce robienia zakupów

Język ukraiński

1. ukr. *ruczka* to długopis – pol. *rączka* to zdrobnienie od ręka, mała (dziecięca, delikatna) rączka
2. ukr. *mahazyn* to sklep – pol. *magazyn* to pomieszczenie do przechowywania towarów, sprzętu, zapasów
3. ukr. *pensija* to emerytura – pol. *pensja* to stała płaca miesięczna lub roczna
4. ukr. *dywan* to kanapa, pol. *dywan* to gruba wzorzysta tkanina przeznaczona do przykrycia podłogi
5. ukr. *maszyna* to samochód – pol. *maszyna* to urządzenie zastępujące pracę ludzką, mechanicznie uruchamiane

Język białoruski

1. błrus. *wymowa* to wymówka, nagana, upomnienie – pol. *wymowa* to sposób wypowiedziania wyrazów lub ogólny sens, przesłanie (np. wypowiedzi, filmu, tekstu publicystycznego)
2. błrus. *zakaz* to zamówienie – pol. *zakaz* to polecenie zabraniające czegoś (zakaz wjazdu, zakaz palenia papierosów, zakaz parkowania)

²⁶ Zdanie pochodzi z forum „Kak my uczyli polskij” www.odnoklassniki.ru

3. błrus. *kukła* to kok (fryzura) – pol. *kukła* to lalka, manekin wyobrażający postać ludzką
4. błrus. *blahi* to zły – pol. *blahy* to nieistotny, bez znaczenia
5. błrus. *zjawa* to scena, odsłona (sztuki), zjawisko – pol. *zjawa* to przywidzenie nocne, duch, widmo

Niektóre z podanych wyżej wyrazów występują zarówno w języku rosyjskim, ukraińskim i białoruskim. Nauczyciel, przebywający w kraju któregoś z tych trzech języków, po pewnym czasie będzie mógł sporządzić samodzielnie listę tych fałszywych przyjaciół, którzy najczęściej pojawiają się w zasobach leksykalnych jego uczniów.

Zwrócenie uczniom uwagi na to zjawisko powinno ich skutecznie motywować do uczenia się słownictwa. Jednym ze sposobów unikania fałszywych przyjaciół może być sporządzenie katalogu tych wyrazów na fiszkach, gdzie na jednej stronie fiszki będzie zapisany wyraz w rodzimym języku, a na drugiej jego polskie znaczenie wraz z przykładem (przykładami) użycia.

Język białoruski

kukła

lalka, manekin
Ten człowiek wygląda jak manekin.
Dziewczynki lubią lalki.

Język rosyjski

zapomnił

zapomnieć
Przepraszam, zapomniałam o naszym spotkaniu.

ruczka

rączka
To dziecko ma ładne rączki.
Urwala mi się rączka od parasola.

Jeszcze innym problemem związanym z nabywaniem swobody leksykalnej jest zjawisko **homofonów**, które też powinno być uczniom uzmysłowane i wyjaśnione. Należy pokazać te identyczne pod względem wymowy formy i zwrócić im uwagę, że różnią się one pisownią, etymologią i znaczeniem. Jako przykład prezentacji tego zjawiska językowego może posłużyć wiersz Jerzego Ficowskiego. Głośne czytanie tego wiersza posłuży również w ćwiczeniach intonacji i akcentu.

Jerzy Ficowski: *Dziwna rymowanka*²⁷

Pewien żartok **nienażarty**
 raz wygłodniał **nie na żarty**.
 i wywiesił szyld **na płocie**,
 że ochotę ma **na płocie**.
 Tutaj na brak **ryb narzeka**,
 bo daleko **rybna rzeka**.
 Więc się zgłosił pewien **żebrak**
 i rzekł żartokowi, **że brak**:
 płoci, karpia oraz **śledzi**,
 ale rzeki pilnie **śledzi**,
 i gdy tylko będzie **w stanie**,
 to o świcie z łóżka **wstanie**,
 po czym ruszy na **Pomorze**
 i w zdobyciu ryb **pomoże**.
 Odtąd żartok nasz **jedynie**
 zamiast smacznych ryb **je dynie**.

Aby zjawisko identycznych form wyrazowych zostało zapamiętane, powinno zostać nie tylko zaprezentowane, ale utrwalone np. w zadaniu pisemnym. Można zaproponować uczniom napisanie krótkiego opowiadania o żartoku i żebraku lub ułożenie dialogu między tymi postaciami.

Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie z krajów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim nie mają barier przed wypowiedzianiem się i zabieraniem głosu podczas zajęć z języka polskiego. Dlatego warto wprowadzać takie zwroty i wyrażenia, które podkreślą ich stanowisko czy wyrażaną opinię i tym samym nadadzą tej wypowiedzi pełniejszy kształt. Utrwaleniu potrzebnych zwrotów może służyć podany przykład ćwiczenia. Poznane i utrwalone zwroty mają wielorakie zastosowania i przydadzą się uczniowi w wypowiedziach pisemnych oraz ustnych.

Ćwiczenie. Proszę wpisać w odpowiednie rubryki tabeli wyrazy służące podkreśleniu stanowiska wobec czyichś (lub własnych) sądów, opinii, poglądów.

z całą pewnością, przeciwnie, rzekomo, niewątpliwie, myślę, że, prawdopodobnie, zgadzam się, być może, moim zdaniem, jakoby, słusznie, można przypuszczać, nieprawda, sadzę, nie sądzę, moim zdaniem, chyba, przypuszczalnie, możliwe, nie zgadzam się, trudno się zgodzić

²⁷ J. Ficowski, *Tęcza na niedzielę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1971, s. 74.

potwierdzenie	wahanie, przypuszczenie	zaprzeczenie, dystans
.....
.....
.....
.....
.....

B. Frazeologia nie jest tak straszna, jak ją malują!²⁸

Frazeologizmy, przysłowia, aforyzmy, złote myśli i skrzydlate słowa stanowią najbardziej barwne jednostki każdego języka. W nich odbija się kreatywność i oryginalność języka, a opanowanie tych zagadnień świadczy o bardzo dobrej znajomości języka. Nie ma zbyt wielu materiałów czy podręczników²⁹ przeznaczonych do poznawania i utrwalania bogactwa polszczyzny ujawniającego się we frazeologizmach. Zwykle przygotowywane są przez nauczycieli w toku bieżącej pracy dydaktycznej i związane z potrzebami uczniów. Refleksje dotyczące prezentowania i nauczania frazeologii znajdują się w materiałach pokonferencyjnych³⁰ i często zawierają ciekawe dydaktycznie uwagi związane ze sposobami nauczania frazeologii i wprowadzania aforyzmów na lekcjach języka polskiego (patrz Bibliografia, Materiały pokonferencyjne).

Aby użycie frazeologizmu w sytuacji komunikacyjnej czy wypowiedzi pisanej oddawało w naturalny sposób jego ładunek znaczeniowy i było uzasadnione w tworzonej wypowiedzi, cudzoziemiec musi nabrać swobody w posługiwaniu się tymi jednostkami języka właśnie przez dużą liczbę ćwiczeń utrwalających. Dlatego trzeba reagować na pytania uczniów, kiedy zapytają o zasłyszane czy przeczytane w prasie wyrażenia. Warto też na podstawie podręczników oraz opisu poziomu wymagań na danym poziomie sporządzić katalog frazeologizmów, które można wprowadzić i utrwalić w zgodzie z poziomem znajomości języka. Nauczyciel może w tym przypadku skorzystać m.in. z ćwiczeń przygotowanych przez Małgorzatę Kitę dla polskich licealistów³¹.

²⁸ E. Rybicka, *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1990; A. Pięcińska, *Co raz wejdziesz do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*, Universitas, Kraków 2006.

²⁹ E. Lipińska, E. Dąbwska, *Kiedys wrócisz tu...*, cz. 1, Kraków 2006; E. Lipińska, E. Dąbwska, *Kiedys wrócisz tu...*, cz. 2, *By szukać swoich dróg*, Universitas, Kraków 2005.

³⁰ A. Nowakowska, *Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2004, s. 295–299; P. Pałka, *Związki frazeologiczne w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, s. 299–309; A. Trębska-Kerstopf, *Aforyzm (miniatura literacka) w aspekcie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2004 s. 27–45.

³¹ M. Kita, *Testy z wiedzy o języku polskim dla licealistów*, Skrypt, Warszawa 2001 s. 24–27 oraz s. 34–38.

Przy nauczaniu frazeologizmów bardzo dobrze sprawdza się bodziec obrazkowy, dlatego dobrze jest stosować takie ćwiczenia, które prezentowany związek frazeologiczny ilustrują czytelnym rysunkiem. Oprócz podręczników i materiałów pisanych z myślą o cudzoziemcach nauczyciel może sięgać do materiałów przygotowanych dla polskich gimnazjalistów, takich jak np. zestaw ćwiczeń opracowanych przez Zofię Turlej³². Znajduje się tam bardzo dużo poglądowego materiału graficznego, krzyżówek i diagramów a teksty ćwiczeń można napisać samodzielnie, dostosowując je do potrzeb, wieku i znajomości języka uczniów.

Podane niżej przykłady ćwiczeń nie powinny być realizowane bez wcześniejszych ćwiczeń wprowadzających. Przed ich realizacją dobrze jest porozmawiać na ten temat z uczniami, poszukać frazeologizmów bliźniaczych w ich języku i naszym albo tych, które są oparte na wspólnej metaforze czy znaczeniu w obu językach.

Ćwiczenie. W puste miejsca proszę wstawić odpowiednie liczebniki (w poprawnej formie gramatycznej, podane pod zadaniem), a następnie głośno przeczytać utworzone związki frazeologiczne.

- Potrzebny jak pięte koło u wozu.
- woda po kisielu.
- Pleść po .
- cud świata.
- Strzał w .

5 7 3 8 10

Ćwiczenie. Po przeczytaniu wiersza pt. *Kwoka* proszę odpowiedzieć na pytania i wykonać zadania.

Jan Brzechwa: *Kwoka*³³

Proszę pana, pewna kwoka

Traktowała świat z wysoka

wyniosłość, zarzumiałstwo

I mówiła z przekonaniem:

„Grunt to dobre wychowanie!”.

Zaprosiła raz więc gości,

By nauczyć ich grzeczności.

Pierwszy osioł wszedł, lecz przy tym

W progu garnek stłukł kopytem.

Kwoka wielki krzyk podniosła:

„Widział kto takiego osła?!”.

³² Z. Turlej, *Frazeologia w ćwiczeniach dla klas IV–VIII*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1995.

³³ Wiersz pochodzi z tomiku: *Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995, s. 18–19.

Przyszła krowa. Tuż za progiem
 Zbiła szybę lewym rogiem.
 Kwoka gniewna i surowa
 Zawołała: „A to krowa!”.
 Przyszła świnia prosto z błota.
 Kwoka złości się i miota:
 „Co też pani tu wyczynia?
 Tak nabłocić! A to świnia!”.
 Przyszedł baran. Chciał na grzędzie
 Siąść cichutko w drugim rzędzie,
 Grzęda pękła. Kwoka wściekła
 Coś o łbie baranym rzekła
 I dodała: „Próżne słowa,
 Takich nikt już nie wychowa,
 Trudno... Wszyscy się wynoście!”.
 No i poszli sobie goście.
 Czy ta kwoka, proszę pana,
 Była dobrze wychowana?

- a. Jakie cechy ludzkie symbolizują zwierzęta występujące w tekście?
- b. Proszę podać przykłady związków frazeologicznych z własnego języka z nazwami zwierząt i wyjaśnić, kiedy są używane.
- c. Proszę przeczytać podane związki frazeologiczne, wyrażenia i frazy a następnie wyjaśnić, w jakich sytuacjach społecznych mogą być one używane:
 - głupi jak baran –
 - beczeć, jak baran –
 - iść / chodzić jak baran –
 - brać na barana –
 - uparty jak osioł –
 - okazać się świnią –
 - ubrudzić się jak świnia –
 - siedzieć jak kwoka na jajach –
- d. Co oznaczają podane związki frazeologiczne:
 - *żyć jak pies z kotem*
 - *znać się jak łyse konie*
 - *łabędzi śpiew*
 - *obchodzić się jak kura z jajkiem?*
- e. Na podstawie tekstu proszę sformułować 5 zasad osoby dobrze wychowanej.
- f. Jakie cechy charakteru można przypisać kwoce? Proszę wpisać po prawej stronie wierszyka odpowiednie słowo/słowa, tak jak podano w przykładzie.

Przykład: Traktowała świat z wysoka wyniosłość, zarozumialstwo

Ćwiczenie. Proszę zastąpić podkreślone fragmenty tekstu związkami frazeologicznymi podanymi w ramce tak, aby powstał logiczny tekst.

1 – owijać w bawełnę	5 – być upartym jak osioł
2 – czarna owca	6 – łać sobie głowę
3 – salomonowy wyrok	7 – szukać dziury w całym
4 – postawić kawę na łąkę	8 – mieć klapki na oczach

Przykład: Po rozpoczęciu zebrania dyrektor Wolski, bez zbędnych słów przedstawił swoje stanowisko, dotyczące tempa wykonywanych prac.

Po rozpoczęciu zebrania dyrektor Wolski od razu postawił kawę na łąkę i przedstawił swoje stanowisko dotyczące tempa wykonywanych prac.

Następnie głos zabrał koordynator projektu i mówił tak oględnie, że trudno było zrozumieć, o co mu chodzi.

.....

.....

Po nim zabrała głos Krystyna odpowiedzialna za sprawy finansowe realizowanego projektu i jak zawsze próbowała pokazać złe strony projektu, w tych miejscach, gdzie ich naprawdę nie było.

.....

.....

Inni próbowali ją przekonać, ale ona nigdy nie zmieniała swojego zdania, bo upór był główną cechą jej charakteru.

.....

.....

Wszyscy głowili się, jak ją przekonać, ale ona nie zwracała na to uwagi, bo nie miała zwyczaju dostrzegać zdenerwowania kolegów i nie dopuszczała myśli, że coraz częściej staje się najtrudniejszym i nielubianym członkiem całego zespołu.

.....

.....

W końcu zmęczony dyrektor postanowił zakończyć dyskusję i podjął decyzję, która zadowoliła wszystkich zebranych.

.....

.....

Piosenka jest dobra na wszystko!

Dobrze dobrana i związana z tematem lekcji piosenka zwykle zachęca uczących się nowego języka do nauki nowego słownictwa. Teksty piosenek są zazwyczaj wykorzystywane do ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, ale można za ich pomocą utrwać słownictwo związane z tematem lekcji lub danym zagadnieniem językowym. Przy okazji ćwiczeń z piosenką warto zachęcać uczniów do prac ze słownikiem. Wybierając do ćwiczenia technikę uzupełniania luk usuwamy z tek-

stu słowa według jednolitego kryterium, np. usuwamy wszystkie rzeczowniki lub czasowniki. Po ich wstawieniu uczniowie szukają w słowniku wyrazu pochodnego. W innej wersji tego ćwiczenia w miejsce wybranych słów są wpisane definicje wyrazów, a zadaniem uczniów jest wpisanie definiowanego słowa. Ten typ zadania sprzyja nie tylko pracy ze słownikiem, ale również uczy parafrazowania.

Podsumowanie

Nauczanie słownictwa i kontrola stopnia jego przyswajania jest istotną częścią kształcenia cudzoziemców. Nauczyciel powinien stale motywować uczniów do poszerzania zasobów leksykalnych, podkreślając, że właściwe użycie słowa, wybór wyrazu stosownego do danej sytuacji i kontekstu, umiejętność prawidłowego łączenia i znajomość związków frazeologicznych świadczy o kompetencji językowej i ma również wymiar praktyczny. Zarówno w sytuacji towarzyskiej, jak i formalnej osiąga się większą skuteczność i przyjemność, jeśli to my panujemy nad słowami, a nie słowa nad nami. Czasami dobry skutek w motywowaniu uczniów przynosi statystyka. Nauczyciel może obliczyć, ile słów przyswoi sobie uczeń w trakcie całego kursu, biorąc za podstawę wyliczenia liczbę słów z każdej lekcji powiększoną o przeciętną liczbę słów przyswajanych samodzielnie przez ucznia. Do niektórych uczniów taka statystyka bardzo przemawia, a czasem nawet wyzwała chęć wzbogacenia swojego leksykalnego stanu posiadania.

2. Nauczanie sprawności językowych

A. Rozumienie ze słuchu. Co zrobić, żeby uczniowie polubili ćwiczenia słuchowe?

Na początek dobrze jest zastanowić się, kiedy my sami w naturalnych sytuacjach dnia powszedniego koncentrujemy się na słuchaniu i w jaki sposób słuchamy. Wybierając się na wycieczkę w góry, chcemy usłyszeć, jaka będzie pogoda. Próbując załatwić jakąś skomplikowaną sprawę, chcielibyśmy usłyszeć ze szczegółami, jak sobie z tym poradzić. Potrzebujemy więc motywacji. Podobnie uczniowie, którzy otrzymają konkretne zadanie związane ze słuchaniem, powinni mieć świadomość, że to, co usłyszą, będzie im do czegoś przydatne. Dlatego bardzo ważne jest, aby teksty przeznaczone do słuchania mieściły się w kręgu zainteresowań uczących się. Istotne jest także, aby zdawali oni sobie sprawę ze sposobu, w jaki powinni słuchać, by wystarczyło im koncentracji koniecznej do wysłuchania ze zrozumieniem całego tekstu. O tym, czy w danym przypadku będzie chodziło o globalne rozumienie tekstu, szczegółowe czy selektywne, decyduje zawsze treść ćwiczenia. W autentycznych sytuacjach komunikacyjnych czynność słuchania bywa czasami zakłócana pojawieniem się dodatkowych elementów, jak np. hałas uliczny, muzyka w tle czy innego typu dźwięki. Przy nauczaniu tej sprawności elementy zakłócające stosować należy jednak z wielkim umiarem. Jest to ważne szczególnie w fazie

początkowej, gdy uczący się ma już wystarczająco dużo problemów z samą identyfikacją dźwięków mowy czy rozumieniem struktur gramatycznych i słownictwa, które budują treść przekazu.

Obecnie zaleca się, aby uczący się jak najwcześniej zaczęli słuchać tekstów oryginalnych. Takie teksty z założenia są trudniejsze – składa się na to naturalne, czyli dość szybkie, tempo mowy, bardziej niedbała artykulacja, zaburzenia składni charakterystyczne dla języka mówionego (mówiący rozpoczyna jakąś myśl, której nie kończy, zmienia strategię wypowiedzi w jej trakcie itp.). Są to jednak teksty, z jakimi użytkownik języka polskiego ma rzeczywiście do czynienia. Do tego typu wypowiedzi powinno się w początkowej fazie nauki układać zadania łatwiejsze. Często sięga się jednak także do tekstów preparowanych, które poziomem trudności odpowiadają ogólnemu poziomowi językowemu konkretnej grupy uczniów. Takie teksty również dobrze spełniają swoje zadanie, jeśli tylko ich wartość merytoryczna i jakość nagrania są odpowiednie. Pozwalają one skoncentrować się na konkretnych, wybranych zagadnieniach i – dzięki swej łatwości – dodają uczniom wiary w to, że nawet na poziomie wstępnym są już w stanie zrozumieć coś potrzebnego. Dodatkowo dostarczają im też często uproszczonego modelu wypowiedzi ustnej poprawnej pod względem językowym. Należy jednak zawsze pamiętać, aby wymowa w takich nagraniach nie była nazbyt szkolna, a tempo wypowiedzi zbyt wolne.

Wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania uczniów/studentów warto skoncentrować się jednak na tekstach oryginalnych. Dostarczać ich mogą nagrania poleceń i instrukcji (np. informacji przekazywanych na dworcu czy lotnisku), wiadomości radiowe i telewizyjne, prognozy pogody, telewizyjne dyskusje na wybrane tematy, filmy lub inne programy telewizyjne i radiowe, a także nagrania fragmentów wykładów, z czym ewentualny kandydat na studia w Polsce na pewno powinien się zmierzyć.

Jak można wspomóc uczenie się rozumienia ze słuchu?

Rozumienie ze słuchu jest umiejętnością, której nabycie sprawia wiele trudności. Dlatego powinno być wspomagane różnego rodzaju ćwiczeniami dodatkowymi. Przed odsłuchaniem tekstu korzystne jest skoncentrowanie się na tematyce, której będzie on dotyczył. Pomóc w tym może rozmowa na ten temat, ćwiczenia leksykalne, zabawa w zgadywanie treści, która wspierana może być dodatkowo materiałem ilustracyjnym. Czasami występuje konieczność wcześniejszego podania określonego słownictwa czy struktur gramatycznych, które wystąpią w tekście, jeśli tylko mają one podstawowe znaczenie dla zrozumienia, a nie są znane uczącym się. Zaleca się, aby w trakcie słuchania tekstu początkujący uczeń wykonywał zadania, które w niewielkim stopniu angażują inne sprawności, jak np. czytanie czy pisanie. Na etapie późniejszym włączenie dodatkowych sprawności jest często konieczne, chociaż uczący się może też słuchać dla samej przyjemności słuchania, bez konieczności wykonywania jakichkolwiek zadań.

Najprostsze ćwiczenia polegają na porządkowaniu kolejności obrazków, wykonywaniu jakichś czynności, rysowaniu pod dyktando czy wyborze jednego z dwóch podanych elementów.

Mogą to być ćwiczenia polegające na tym, że na arkuszu zadaniowym znajduje się kilka obrazków przedstawiających np. miejsca, w których znajdują się różne osoby. Uczniowie słuchają wypowiedzi związanych z tymi miejscami (mogą to być typowe dialogi, jakie możemy tam usłyszeć) i przyporządkowują do siebie teksty i obrazki. Często w tego typu zadaniach pojawia się utrudnienie (tzw. dystraktor), polegające na tym, że jest o jeden obrazek lub o jeden tekst za dużo. Chodzi o to, żeby także w przypadku ostatniego obrazka, jaki pozostaje uczniowi do przyporządkowania, musiał on jeszcze wybrać między dwoma tekstami (lub między dwoma obrazkami).

Ćwiczenie.³⁴ Proszę wysłuchać nagrania i dopasować usłyszane teksty do obrazków. **Uwaga:** Jest o jeden tekst za dużo.



A. tekst
 B. tekst
 C. tekst

D. tekst
 E. tekst 1
 F. tekst

³⁴ Przykładowe ćwiczenie pochodzi z: U. Dobesz, M. Pasieka, *Polnisch? Aber gern!!Polski? Bardzo chętnie!*, Wydawnictwo Gajt, Wrocław 2007.

Transkrypty:

Tekst nr 1:

- Wiesz, że zajęcia zaczynają się w tym roku dopiero 3 października?
- Taaak?
- Tak wyszło, pierwszego jest w sobotę.

Tekst nr 2:

- Czy wykupił pan już receptę? Zażywa pan wszystko, tak jak mówiłem?
- Tak, oczywiście. Ale nie czuję się dużo lepiej.
- Tu trzeba poczekać na efekty kilka dni. Lepiej niech pan zostanie w domu.
- Naprawdę nie mogę, muszę skończyć nowy projekt do końca tygodnia.

Tekst nr 3:

- Chciałem zapytać, czy są jeszcze bilety na piątek na 18.00?
- Ostatnie i niestety tylko w pierwszym rzędzie.
- Naprawdę nie ma już nic lepszego?
- W tej chwili nie, proszę zadzwonić jutro po 12.00. Może będą jakieś zwroty.

Tekst nr 4:

- Czy jest większy rozmiar? Te są za małe.
- Mamy, ale tylko w kolorze różowym.
- Różowym?! To nie dla mnie, a kiedy będzie coś nowego?
- Proszę pytać w przyszłym tygodniu.

Tekst nr 5:

- Co podać?
- Jeszcze nie wiem. Może najpierw coś do picia.
- Coś ciepłego czy zimnego?
- Proszę kieliszek białego wytrawnego wina.

Tekst nr 6:

- Jestem bardzo niezadowolony z tej wycieczki. Jedzenie było bardzo niedobre, a pilot nic ciekawego nie umiał powiedzieć.
- Bardzo nam przykro. Nigdy wcześniej nie było takich skarg. Sprawdźmy.
- Kiedy dostanę jakąś odpowiedź?
- Proszę zostawić swoje nazwisko i telefon, zadzwonimy jak najszybciej.

Tekst nr 7:

- Czy wie pani, gdzie mogę znaleźć panią Gawlik?
- Pani Gawlik nie ma. W czym mogę pomóc?
- Miałem przynieść pani Gawlik swoje podanie o pracę.
- Proszę zostawić na jej biurku, będzie jutro.
- Nie będzie za późno?
- Nie, dyrektor i tak będzie dopiero w czwartek.

Klucz: A.7, B.3, C.4, D.2, E.1, F.6; tekst nr 5 zbędny

Inne typy prostych ćwiczeń

Ćwiczenie. Nagranie dźwiękowe zawiera polecenie wykonania pewnych czynności, które uczniowie powinni zaprezentować. Bardzo często jest to opis czynności gimnastycznych, np. *podnieś do góry prawa rękę, zamknij oczy*. Nauczyciel może więc łatwo zaobserwować, czy uczniowie prawidłowo rozumieją polecenia.

Ćwiczenie. Uczniowie siedzą w parach zwróceniu do siebie tyłem. Jeden ma przed sobą obrazek, który drugi z nich powinien odtworzyć jedynie na podstawie usłyszanego opisu (może też chodzić o uzupełnianie poszczególnych elementów, zaznaczanie kolorów, odnajdowanie drogi prowadzącej do jakiegoś celu itp.). Takie ćwiczenie może być też wykonywane przez całą grupę jednocześnie pod dyktando nauczyciela.

Ćwiczenie. Uczniowie słuchają kilku krótkich wypowiedzi i na przykład przy każdej zaznaczają plusem lub minusem, czy wypowiedziane słowa wyrażają zadowolenie, czy niezadowolenie, radość, czy smutek, żądanie, czy prośbę.

Jeśli w konkretnym ćwiczeniu na rozumienie ze słuchu chce się włączyć dodatkowo umiejętność czytania i pisania, to ćwiczenia mogą polegać na uzupełnianiu informacji w tabelach, wypełnianiu luk w tekstach, zaznaczaniu zasłyszanych słów lub treści, wynotowywaniu informacji. Tego typu ćwiczenia zamieszczane są już w wielu współczesnych podręcznikach ogólnych (bardzo duży wybór dla poziomów niższych A1 i A2 znaleźć można na przykład w podręczniku *Hurra!!! Uczymy się polskiego*³⁵). Jeszcze inne typy ćwiczeń przewidziane są po odsłuchaniu tekstu. Powinny one sprawdzać całościowe zrozumienie tekstu przez ucznia, zarówno globalne, jak i szczegółowe. Są to ćwiczenia wielokrotnego wyboru, polegające na tym, że uczeń wybiera jedną z trzech lub czterech podanych możliwości, decydując, czy jest ona zgodna z treścią usłyszanego tekstu. Inne ćwiczenie polega na klasyfikacji podanych zdań jako zgodnych z tekstem (prawdziwych) lub niezgodnych (nieprawdziwych, fałszywych). Rozumienie tekstu dobrze też sprawdzają otwarte pytania do tekstu, z tym, że angażują one także umiejętność pisania (formułowania odpowiedzi), a więc są trudniejsze. Umiejętność poprawnego zapisu ćwiczona jest natomiast dodatkowo w zadaniach, w których należy wpisać usłyszane wyrazy w przeznaczone do tego miejsce w tekście. Nie jest to ćwiczenie czysto fonetyczne, ponieważ łączy się z elementem rozumienia przekazu treściowego.

Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu stanowią często punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu. Uczniowie streszczają wysłuchany tekst, tworzą do niego dialogi, opowiadają o swoich własnych przeżyciach związanych z opisaną sytuacją itp.

³⁵ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Po polsku 1. Podręcznik studenta, Po polsku 1. Zeszyt ćwiczeń, (Hurra!!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005; A. Burkat, A. Jasińska, *Po polsku 2. Podręcznik studenta, Po polsku 2. Zeszyt ćwiczeń, (Hurra!!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.

Czasami można się spotkać z zarzutem, iż ćwiczenia zamieszczone w podręcznikach bardziej testują rozumienie ze słuchu, niż służą jego uczeniu. Elementy sprawdzające rozumienie w ćwiczeniu są jednak bardzo przydatne, gdyż nauczyciel może się dowiedzieć, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał przekaz zawarty w tekście mówionym. W ćwiczeniu, w odróżnieniu od zadania testowego, korzystna jest taka sytuacja, gdy pytania kontrolne zachęcają dodatkowo uczącego się do podjęcia „dyskusji” z tekstem.

Poniżej znajduje się transkrypt przykładowego tekstu przeznaczonego na poziom początkujący (A2/B1)³⁶. Po wysłuchaniu jego wersji dźwiękowej uczniowie powinni wykonać zaproponowane do niego ćwiczenia. Podanych jest pięć wybranych typów zadań, jakie mogą być wykorzystywane przy ćwiczeniu i testowaniu tej sprawności. W podręcznikach z ćwiczeniami tego typu spotykamy najczęściej jedno lub dwa ćwiczenia do jednego nagrania. Oznacza to, że nauczyciele mogą sami opracowywać różnego typu dodatkowe zadania do tekstów, jakimi już dysponują. Powinni przy tym pamiętać, że uczniowie muszą zrozumieć nie tylko tekst mówiony, ale i zdania zapisane w zadaniu, co do których prawdziwości na przykład powinni się wypowiedzieć.

Przed przystąpieniem do wykonania poniższych zadań wskazane jest wykonanie ćwiczeń, które pozwolą uczniom skoncentrować się na temacie tekstu, o czym była już mowa wyżej.

Ćwiczenie. Proszę przeczytać tekst a następnie na jego podstawie wykonać polecenia A, B, C, D, E.

Transkrypt *Odwiedziny*

Mateusz usłyszał po raz pierwszy o swoim wujku z Ameryki, kiedy miał siedem lat. Gdy chciał się dowiedzieć od swojej mamy, gdzie to jest, usłyszał tylko, że bardzo daleko. Mama pokazała mu wtedy widokówkę z wysokimi domami i fotografię pana z brodą, czyli wujka Kazimierza. Co roku na Boże Narodzenie przychodziły z dalekiej Ameryki życzenia świąteczne i to było właściwie wszystko, z czym Mateusz kojarzył wujka Kazimierza przez długie lata. Tak było do zeszłego roku, czyli do osiemnastych urodzin Mateusza. 23 kwietnia, dokładnie w dzień urodzin, zadzwonił telefon. Odebrał Mateusz, bo tylko on był wtedy w domu. Okazało się, że wujek Kazimierz przyleciał właśnie z żoną Emilią do Warszawy i że chciał się bardzo spotkać z rodziną swojej młodszej siostry. Umówili się na wieczór następnego dnia. To było miłe i wzruszające spotkanie. Wujek razem z mamą Mateusza wspominali przez cały wieczór. Mateusz dowiedział się, że mama ma jeszcze jednego brata, Karola, który kiedyś dawno pokłócił się z całą rodziną i zerwał z nią kontakt. Nikt nie wiedział, co się z Karolem dzieło i tylko Ewa, koleżanka Karola ze studiów, twierdziła, że widziała go parę lat temu w Lublinie – z żoną i dziećmi. Ciotka Emilia zaproponowała,

³⁶ Zadania odnoszące się do tego samego tekstu na różnych poziomach powinny być zróżnicowane pod względem trudności.

żeby poszukać Karola przez internet. Nosił w końcu dość rzadkie nazwisko i był dziennikarzem, więc jakaś informacja w internecie powinna się znaleźć. Wuj Kazimierz zdziwił się, że sam na to nie wpadł i razem z mamą Mateusza postanowili, że zrobią to w piątek, kiedy Mateusz odbierze komputer z naprawy.

A. Proszę zaznaczyć – zgodnie z podanym przykładem – które zdania są zgodne z tekstem – P (Prawda), a które niezgodne – N (Nieprawda).

Przykład: Mateusz był jeszcze dzieckiem, kiedy dowiedział się, że ma w Ameryce wujka. P N

- | | |
|--|-----|
| 1. Mama wytłumaczyła Mateuszowi dokładnie, gdzie mieszka wujek. | P N |
| 2. Mateusz przez długie lata myślał o wujku tylko wtedy, kiedy przychodziły kartki z życzeniami. | P N |
| 3. Wujek Kazimierz przyjechał do Warszawy w dzień swoich urodzin. | P N |
| 4. Wujek Kazimierz nigdy nie był żonaty. | P N |
| 5. Mama Mateusza ma dwóch braci. | P N |
| 6. Karol studiował razem z Ewą. | P N |
| 7. Wszyscy wiedzieli, gdzie Karol zamieszkał po studiach. | P N |
| 8. Ciotka Emilia chciała szukać Karola przez przyjaciół. | P N |
| 9. Wuj Kazimierz wpadł na pomysł, żeby szukać Karola przez internet. | P N |
| 10. Komputer Mateusza był zepsuty. | P N |

Klucz: 1.N, 2.P, 3.N, 4.N, 5.P, 6.P, 7.N, 8.N, 9.N, 10.P

B. Proszę wybrać zdania, które są zgodne z tekstem.

Przykład:

a. Mateusz dowiedział się, że ma wujka Ameryce, kiedy był dzieckiem.

- b. Mateusz spotkał wujka z Ameryki, kiedy miał siedem lat.
 c. Wujek Mateusza miał siedemdziesiąt lat, kiedy pierwszy raz spotkał swojego siostrzeńca.

1. a. Mama Mateusza spotykała się co roku z bratem Kazimierzem.
 b. Każdego roku przychodziły z Ameryki życzenia świąteczne.
 c. Wujek telefonował raz w roku do swojej siostry.
2. a. 23 kwietnia były urodziny wujka Kazimierza.
 b. Wujek przyleciał do Polski w dzień urodzin siostry.
 c. Mateusz skończył 18 lat w dniu, w którym przyjechał wujek.
3. a. W czasie rodzinnego spotkania była obecna ciotka Emilia.
 b. Rodzinne spotkanie nie odbyło się, bo Mateusz nie chciał się spotkać z wujkiem.
 c. Mama Mateusza powiedziała, że nie może się spotkać z wujkiem.

4. a. W czasie rodzinnego spotkania zadzwonił wujek Karol.
b. Mateusz nie wiedział wcześniej, że ma jeszcze jednego wujka.
c. Mama Mateusza nie wiedziała, czy jej brat jeszcze żyje.
5. a. Wujek Kazimierz powiedział, że widział nazwisko wujka Karola w internecie.
b. Mama Mateusza powiedziała, że w internecie nic nie można znaleźć.
c. Ciotka Emilia wierzyła, że w internecie będzie można znaleźć nazwisko Karola.
6. a. Wuj Kazimierz postanowił kupić komputer.
b. Komputer Mateusza był zepsuty.
c. Mateusz nie znalazł w internecie informacji o wujku Karolu.

Klucz: 1.b, 2.c, 3.a, 4.b, 5.c, 6.b

C. Proszę odpowiedzieć na zadane pytania zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: Kiedy Mateusz usłyszał po raz pierwszy o swoim wujku Kazimierzu?
Kiedy miał siedem lat.

1. Co Mateusz zobaczył na widokówce, którą pokazała mu mama?

.....

2. Z jakiej okazji przychodziły życzenia od wujka Kazimierza?

.....

3. Którego dnia Mateusz obchodził swoje urodziny?

.....

4. Z kim wujek przyleciał do Warszawy?

.....

5. Na który dzień Mateusz umówił się z wujkiem?

.....

6. Ile rodzeństwa miała mama Mateusza?

.....

7. Dlaczego Karol zerwał kontakty z rodziną?

.....

8. Jaką drogą ciotka Emilia chciała szukać Karola?

.....

9. Kim był z zawodu Karol?

.....

10. Gdzie był komputer Mateusza?

.....

Klucz: 1. wysokie domy, 2. na Boże Narodzenia, 3. 23 kwietnia, 4. z żoną, 5. następny, 6. dwoje, 7. pokłócił się, 8. przez internet, 9. dziennikarz(em), 10. w naprawie.

(Akceptowane są też inne sformułowania, jeśli stanowią poprawną odpowiedź na pytanie).

D. Proszę dopasować fragmenty zdań z kolumny I z fragmentami zdań z kolumny II według podanego przykładu.

	I	II	
0.	Mateusz dowiedział się, że ma wujka w Ameryce	23 kwietnia	A
1.	Życzenia od wujka Kazimierza przychodziły	w piątek	B
2.	Wujek Kazimierz przyjechał do Polski	następny wieczór	C
3.	Mateusz umówił się z wujkiem na	dawno temu	D
4.	Wujek Karol zerwał kontakty z rodziną	kilka lat temu	E
5.	Ewa mówiła, że widziała Karola	kiedy miał siedem lat	F
6.	Mateusz ma odebrać komputer w	na Boże Narodzenie	G

0 F, 1, 2, 3, 4, 5, 6

Klucz: 0.F, 1.G, 2.A, 3.C, 4.D, 5.E, 6.B

E. Proszę wysłuchać nagrania i uzupełniać luki w tekście zgodnie z podanym przykładem.

Mateusz *usłyszał*⁰ po raz pierwszy o swoim wujku z Ameryki, kiedy miał siedem lat. Gdy chciał się¹ od swojej mamy, gdzie to jest, usłyszał tylko, że bardzo daleko. Mama pokazała mu wtedy² z wysokimi domami i fotografię pana z³, czyli wujka Kazimierza. Co roku na Boże Narodzenie przychodziły z dalekiej Ameryki życzenia⁴ i to było właściwie wszystko, z czym Mateusz kojarzył wujka Kazimierza przez długie lata. Tak było do⁵ roku, czyli do osiemnastych urodzin Mateusza. 23⁶, dokładnie w dzień urodzin, zadzwonił telefon. Odebrał Mateusz, bo tylko on był wtedy w domu.⁷ się, że wujek Kazimierz przyleciał właśnie z żoną Emilią do Warszawy i że chciał się bardzo spotkać z rodziną swojej⁸ siostry. Umówili się na wieczór następnego dnia. To było miłe i⁹ spotkanie. Wujek razem z mamą Mateusza wspominali przez cały wieczór. Mateusz dowiedział się, że mama ma jeszcze jednego brata, Karola, który¹⁰ dawno pokłócił się z całą rodziną i¹¹ z nią kontakt. Nikt nie wiedział, co się z Karolem¹² i tylko Ewa, koleżanka Karola ze studiów, twierdziła, że widziała go parę lat temu w Lublinie – z żoną i dziećmi.¹³ Emilia zaproponowała, żeby poszukać

Karola przez internet. Nosił w końcu dość¹⁴ nazwisko i był dziennikarzem, więc jakaś informacja w internecie powinna się¹⁵. Wuj Kazimierz zdziwił się, że sam na to nie wpadł i razem z mamą Mateusza postanowili, że zrobią to w piątek, kiedy Mateusz odbierze komputer z¹⁶.

Klucz: 1. dowiedzieć, 2. widokówkę, 3. brodą, 4. świąteczne, 5. zeszłego, 6. kwietnia, 7. Okazało, 8. młodszej, 9. wzruszające, 10. kiedyś, 11. zerwał, 12. działo, 13. Ciotka, 14. rzadkie, 15. znaleźć, 16. naprawy

Po rozwiązaniu zadania, polegającego na wypełnianiu luk i udzielaniu odpowiedzi na pytania otwarte, wskazane jest zwrócenie uwagi na poprawność językową zapisanych odpowiedzi. Błędy nie powinny tutaj co prawda podlegać ocenie, jednak uczący się ma dobrą okazję, by je skorygować.

Gdzie można znaleźć nagrania dźwiękowe przydatne w nauczaniu języka polskiego?

Większość współczesnych podręczników zawiera już takie nagrania. Znaleźć je można również w zbiorach testów, przeznaczonych na różne poziomy nauczania. Powstały też specjalne podręczniki, które koncentrują się na nauczaniu i testowaniu tej właśnie sprawności językowej. Większość z nich służy jednocześnie nauczaniu mówienia. Wymienić tu chcemy przede wszystkim trzy podręczniki profilowane: Danuty Gałtygi dla poziomu B1 *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Magdaleny Szelc-Mays *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich* oraz Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki *Polski? Bardzo chętnie (ćwiczenia z mówienia, pisanie i rozumienia ze słuchu)* (patrz rozdz. II Pomoce do nauczania JPJO; IV.2. Nauczanie sprawności językowych; rozdz. IV.4. Typy testów językowych).

Teksty nagrywać może też każdy nauczyciel, jeśli tylko dysponuje odpowiednim sprzętem technicznym. Mogą to być teksty oryginalne z radia lub internetu lub nagrania własnych tekstów narracyjnych albo dialogowych. Należy jednak raczej ograniczać sytuacje, gdy nauczyciel używa swojego głosu do nagrań przeznaczonych dla własnych studentów (patrz rozdz. IV.2. Nauczanie sprawności językowych. Nauczanie mówienia).

Ucząc sprawności rozumienia ze słuchu, należy pamiętać o tym, że sytuacja, w jakiej wykonywane są te ćwiczenia, różni się od sytuacji towarzyszącej normalnemu, codziennemu słuchaniu. W wypadku wykonywania ćwiczeń do bardziej skomplikowanych (pod względem językowym, a także pod względem struktury) tekstów uczeń/student musi też zapamiętywać pewne informacje oraz dokonywać ich selekcji zgodnie z poleceniem, do czego przy normalnym odsłuchiwaniu tekstu nie byłby na ogół zmuszony. Dlatego warto zacytować od tekstów krótszych lub dzielić teksty dłuższe na fragmenty. Warto

też wspólnie z uczniami wypracować strategie wykonywania tego typu ćwiczeń, ponieważ będą one pomocne w późniejszym pozalekcyjnym rozumieniu wypowiedzi ustnych.

B. Nauczanie czytania. Czytanie jest bardzo ważne!

W wielu dyskusjach na temat dzisiejszych czasów często pojawiają się głosy na temat niechęci młodego pokolenia do regularnego czytania. Nauczyciel w swojej praktyce dydaktycznej zapewne spotka się z takimi uczniami, którzy chętnie czytają różnego typu teksty, ale będzie miał też do czynienia z takimi, których do czytania trzeba zachęcać i motywować. W związku z tym powinno się bardzo dobrze poznać motywacje, przyświecające nauce języka polskiego, ponieważ wiedza na ich temat pomoże nauczycielowi trafnie i interesująco dobrać teksty, służące ćwiczeniu czytania ze zrozumieniem. Pierwszym warunkiem, zapewniającym uczącemu się satysfakcję z czytania tekstów, jest doprowadzenie go do kompetencji językowej, pozwalającej zrozumieć teksty wprowadzane na poszczególnych etapach kształcenia językowego. Nauczyciel musi mieć pewność, że struktury gramatyczne i leksyka, pojawiająca się w tekście, nie będą stanowić bariery w rozumieniu wprowadzanego tekstu. Dlatego niezwykle ważny w ćwiczeniu tej sprawności jest dobór tekstów na dany poziom znajomości języka i powiązanie ich z celami dydaktycznymi i motywacjami uczących się.

W podręcznikach do nauki języka polskiego na poszczególne poziomy można znaleźć przykłady różnego typu tekstów i zadań z nimi związanych, pokazujących stopniowanie wymagań i trudności. Uważna lektura tych podręczników pod kątem występujących w nich tekstów i zadań sprawdzających czytanie podpowie nauczycielowi, że w początkowym etapie kształcenia językowego najczęściej wprowadza się krótsze i dłuższe teksty użytkowe, a w miarę nabywania coraz lepszej znajomości języka wprowadza się dłuższe materiały informacyjne, publicystyczne czy literackie. Do tekstów użytkowych zaliczamy wszelkie napisy pojedyncze z informacjami (np. samoobsługa), szyldy, tablice informacyjne, znaki, bilety, programy radiowe, telewizyjne, teatralne, a także jadłospisy czy krótkie instrukcje obsługi takich urządzeń, jak choćby automaty do sprzedawania biletów tramwajowych czy automaty, w których można kupić napoje. Krótkie teksty użytkowe to także pozdrowienia, życzenia czy też listy prywatne i oficjalne. Wśród dłuższych tekstów użytkowych warto zwrócić uwagę na wszelkiego typu foldery i broszurki informacyjne. Teksty prasowe zawsze warto wykorzystywać na zajęciach, nawet wówczas, gdy nieco przekraczają możliwości językowe uczniów. Jest to bowiem kontakt nie tylko z żywym językiem, ale również z rzeczywistością tego języka. Jeśli tekst jest ciekawy, to należy tylko wybrać odpowiednią technikę pracy – może to być np. wyszukiwanie głównej myśli lub informacji szczegółowych, albo też proste odpowiadanie na pytania.

W większości podręczników ogólnych do nauki języka polskiego znajdują się różne typy zadań związane z czytaniem ze zrozumieniem. Dla wyższych poziomów są podręczniki profilowane poświęcone wyłącznie nauce i doskonaleniu tej sprawności³⁷. Czytanie wśród wszystkich sprawności językowych wyróżnia się tym, że z powodzeniem można tę sprawność rozwijać samodzielnie. Nie oznacza to jednak, że w procesie kształcenia można jej poświęcać mniej uwagi. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel był dobrze zorientowany we wszystkich zagadnieniach, dotyczących czytania ze zrozumieniem³⁸, zapoznał się z typami zadań ćwiczącymi i testującymi tę sprawność oraz z uwagami zawartymi w artykułach poświęconych nauczaniu tej sprawności.

Warto też mieć świadomość, jaką rolę pełni wprowadzane zadanie w programie nauczania języka polskiego. Inaczej powinna wyglądać realizacja zadania wprowadzającego czy utrwalającego daną sprawność, a inaczej zadania testującego. W tym pierwszym przypadku realizacja zadania powinna być poprzedzona wybranymi przez nauczyciela typami ćwiczeń wprowadzających, w drugim zaś przed zadaniem powinno się zawsze znajdować jasno sformułowane polecenie i wpisana punktacja za każdą operację językową, aby uczeń wiedział, jak będzie oceniany. Dobrze jest tak postępować w grupach zarówno jednorodnych językowo, jak i zróżnicowanych pod tym względem w całym procesie kształcenia. Takie postępowanie jest szczególnie ważne w grupach z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, ponieważ często się zdarza (ze względu na podobieństwo języka polskiego do języka rodzimego), że uczniowie czytają tekst bardzo pobieżnie, koncentrując się wyłącznie na zadaniach do niego, a te z kolei rozwiązują na podstawie własnej wiedzy lub zgadując poprawną odpowiedź. Dotyczy to najczęściej zadań opartych na technice prawda/nieprawda/brak informacji. Dlatego na etapie pierwszych ćwiczeń czytania ze zrozumieniem z zastosowaniem tej techniki, dobrze jest sprawdzać takie zadania w obecności całej grupy i za każdym razem prosić ucznia o wskazanie miejsca w tekście, uzasadniającego dokonany wybór. Takie postępowanie wyrabia u ucznia nawyk dokładnego czytania, zapewniającego rozumienie ogólne i szczegółowe, a także kształci inne ważne umiejętności związane z czytaniem (porządkowanie, wyszukiwanie informacji głównych i pobocznych, zwracanie uwagi na interpunkcję, cudzysłowy, podkreślenia). Zamieszczone w *Poradniku...* zadania stanowią tylko część typów zadań związanych z nabywaniem sprawności w czytaniu ze zrozumieniem. Każde z nich powinno być poprzedzone ćwiczeniami, które nie tylko posłużą przypomnieniu materiału gramatyczno-leksykalnego potrzebnego do zrozumienia tekstu, ale skupią uwagę uczniów na treściach w nim poruszanych.

³⁷ A. Seretny, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania poziomy średni B2, zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2007; A. Seretny, *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, poziom zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2008.

³⁸ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 185–227.

Przykłady ćwiczeń – poziom początkujący

Rozumienie napisów informacyjnych i szyldów bardzo ułatwia życie w nowym otoczeniu, dlatego warto wprowadzać w procesie kształcenia ten typ zadań. Pojawiające się w zadaniach skrótowce lub wyrażenia związane z polskimi realiami powinny być wcześniej zaprezentowane i objaśnione.

Ćwiczenie. Proszę zaznaczyć poprawną odpowiedź zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: 0. PKO

Ten skrót oznacza:

- a. **bank**
- b. dworzec autobusowy
- c. dworzec kolejowy

1. Strzyżenie i modelowanie. Najmodniejsze w mieście!

Taki napis jest reklamą:

- a. pracowni architektonicznej
- b. salonu fryzjerskiego
- c. firmy odzieżowej

2. Na seans o godz. 19.15 biletów brak!

Taką informację możemy przeczytać:

- a. w galerii sztuki
- b. w kinie
- c. w muzeum

3. Przy okienku może stać tylko jedna osoba.

Taki napis można zobaczyć:

- a. w małej kawiarni
- b. na poczcie
- c. w muzeum

4. Promocja

Ten napis w sklepie oznacza, że:

- a. możemy kupić coś taniej niż zwykle
- b. towary nie mają jeszcze ceny
- c. w sklepie są tylko tanie towary

5. Przechowalnia bagażu

Ten napis można spotkać:

- a. w sklepie z walizkami
- b. na dworcu kolejowym
- c. w samochodzie

6. Ulgowy

Ten napis można spotkać:

- a. na banknotach
- b. na bilecie tramwajowym
- c. w banku

7. Godziny przyjęć

Ten napis można spotkać:

- a. w restauracji
- b. u lekarza
- c. w kinie

8. Upominki

Ten napis oznacza, że:

- a. można tu kupić prezent
- b. można tu upomnieć się o zwrot pieniędzy
- c. można tu składać zażalenia

Ćwiczenie. Proszę przeczytać tekst, a następnie wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

Wrocław, 2.09.2007

Drogi Pawle,

przepraszam, że tak długo nie pisałam, ale byłam bardzo zajęta. W maju po naszym ostatnim spotkaniu musiałam napisać plan pracy dla całego biura. W czerwcu mieliśmy remont mieszkania, a w lipcu zdawałam kolejny egzamin z języka hiszpańskiego. Pamiętasz, jak się martwiłam, czy zdam ten egzamin? Zdałam – i to z bardzo dobrym wynikiem!

Po egzaminie pojechałam nad morze. Było fantastycznie! Rewelacyjna pogoda, pływanie w morzu, wieczorne spacerunki po plaży, a później długie rozmowy w miłej nadmorskiej kawiarence.

A co u Ciebie? Czy zdałeś już wszystkie egzaminy? Kiedy się ostatnio widzieliśmy, uczyłeś się do czterech egzaminów!

Mam nadzieję, że wszystkie zdałeś. Jakie masz plany wakacyjne? Słyszałam, że wybierasz się w góry razem z kolegami z klubu sportowego. Chętnie pojechałabym razem z Wami. Co o tym sądzisz?

Pozdrawiam serdecznie i czekam na wiadomość od Ciebie
Paulina

Przykład: Paulina pisze bardzo często listy do Pawła.

P N

1. Paulina nie miała ochoty na pisanie listów.

P N

2. W maju Paulina nie pracowała.

P N

3. W lipcu Paulina zdawała pierwszy egzamin z hiszpańskiego.

P N

- | | | |
|--|---|---|
| 4. Paulina była pewna, że zda bardzo dobrze egzamin z hiszpańskiego. | P | N |
| 5. Pobyt nad morzem był bardzo miły. | P | N |
| 6. Codziennie wieczorem Paulina pływała w morzu. | P | N |
| 7. Paulina rozmawiała z Pawłem w nadmorskiej kawiarence. | P | N |
| 8. Paweł napisał do Pauliny o swoich wakacyjnych planach. | P | N |
| 9. Ktoś powiedział Paulinie o wakacyjnych planach Pawła. | P | N |
| 10. Paulina chce jechać z Pawłem w góry. | P | N |

Ten przykład prostego tekstu przeznaczonego na poziom początkujący nie tylko sprawdza szczegółowe rozumienie tekstu za pomocą techniki prawda/nieprawda, lecz może też posłużyć jako przykład prywatnego listu. Można wówczas usunąć z tekstu niektóre fragmenty (np. zwrot do adresata, formułę kończącą list, niektóre słowa), a wtedy zadaniem uczniów będzie uzupełnianie powstałych luk innymi słowami i zwrotami. Powstanie wtedy nowy list adresowany do innej osoby.

Ćwiczenie. Proszę przeczytać tekst, a następnie wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

Nazywam się Katarzyna Nowicka i opowiem Wam trochę o sobie. Zwykle wstaję o szóstej. Idę do łazienki i myję się. Potem sama piję herbatę z cytryną, bo rano potrzebuję chwili ciszy. Pół godziny później wstaje mój mąż, a o siódmej wstają moje dzieci. Dzieci robią dużo szumu i hałasu. Daję dzieciom i mężowi śniadanie. Potem obserwuję przez okno, jak dzieci z mężem biegną na przystanek tramwajowy. Wreszcie mogę zabrać się do swojej pracy! Mam małą firmę i pracuję w domu. Piszę listy z ofertami, telefonuję do moich klientów i proponuję im nowe usługi. O godzinie dwunastej zaczynam gotować obiad. Potem jadę do miasta na zakupy i spotkania z klientami. O szesnastej wraca moja rodzina i znowu w domu jest głośno i hałaśliwie. Wieczorem mam czas tylko dla siebie. Mój mąż chodzi czasem do siłowni, bo potrzebuje dużo ruchu. On często mówi, że potrzebuje ciszy i odpoczynku po tym domowym hałasie! Ja się z tego tylko śmieję, bo wiem, że on lubi ten nasz domowy hałas.

Przykład: Pani Katarzyna codziennie wstaje o szóstej. P N

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Pani Katarzyna pije zwykle herbatę z mężem, bo dzieci jeszcze śpią. | P | N |
| 2. Dzieci nie jedzą śniadania, bo najpierw żartują, a potem biegną na przystanek. | P | N |
| 3. Pani Katarzyna zajmuje się domem i własną firmą. | P | N |
| 4. Pani Katarzyna ma czas dla klientów tylko przed dwunastą. | P | N |
| 5. O szesnastej rodzina jest znowu razem. | P | N |
| 6. Pani Katarzyna denerwuje się na męża. | P | N |

Po rozwiązaniu ćwiczenia uczniowie mogą nadać tytuł tej relacji i we wspólnej dyskusji zdecydować, kto nadał najtrafniejszy tytuł i tym samym najlepiej zrozumiał, o czym jest tekst.

Ćwiczenie. Proszę połączyć obie kolumny zgodnie z podanym przykładem.

Ładne, jasne, rozkładowe, do remontu, spokojna okolica (przedszkole, szkoła, ośrodek zdrowia, park, sklepy), VI piętro (z windą), 46 m². Sprzedam lub zamienię na większe. Tel. kom. 696 234 567	A. PODRÓŻE
Otwarcie wystawy fotografii <i>Polska w moim obiektywie</i> – piątek, 21.04, godz. 18.30. W programie również spotkanie z autorem zdjęć i dyskusja	B. KURSY
Poszukujemy chętnych do współpracy. Wymagania: wykształcenie min. średnie, dyspozycyjność, prawo jazdy kat. B i własny samochód. Oferujemy: wysokie zarobki i możliwość awansu. Dzwonić: 888 888 889	C. MATRYMONIALNE
Interesujesz się historią, architekturą i kulturą? Ta oferta jest dla Ciebie! Oferujemy atrakcyjny program zwiedzania, opiekę przewodnika, noclegi w hotelach o wysokim standardzie i przejazd komfortowym autokarem! Zapisy telefoniczne: (071) 351 23 35	D. DOM/MIESZKANIE
Ładna, energiczna i pogodna brunetka z dzieckiem, 33 lata, pielęgniarka, pozna pana 38-45 lat, może być z dzieckiem. Tylko poważne oferty! KAMILA – 33.	E. KULTURA
Taniec klasyczny i towarzyski, w parach i indywidualnie, zajęcia od 7.00 do 22.00. Specjalna oferta dla seniorów! Informacje: www.tancze.pl	F. PRACA

1. **D** 2 3 4 5 6

Przykłady ćwiczeń – poziom średni

Podane poniżej przykłady zadań polegają na wyborze jednej właściwej parafrazy informacji zawartej w tekście, zaznaczeniu zdań potwierdzających parafrazowanie tekstu lub zdań wskazujących na brak w tekście informacji, zawartych w parafrazie oraz zadanie polegające na dopasowywaniu tytułu do fragmentów tekstu. Zanim zadania tego typu zostaną zastosowane jako zadania testowe, dobrze jest łączyć ćwiczenia na rozumienie tekstu pisanego z mówieniem. Prosimy wówczas ucznia o uzasadnienie dokonanego wyboru poprawnej odpowiedzi lub prosimy o sformułowanie krótkiej ogólnej odpowiedzi na pytanie, o czym jest ten tekst.

Ćwiczenie. Proszę uważnie przeczytać fragmenty tekstów, a następnie wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: W gdańskim Centrum Sztuki Współczesnej trwa wystawa *Miłość i demokracja*, która wzbudza spore kontrowersje zarówno wśród publiczności, jak i krytyków sztuki.

Tekst zawiera informację, iż:

a. W Gdańsku można zobaczyć wystawę, której tematem są spory między krytykami a publicznością.

b. Są różne opinie na temat wystawy w gdańskim Centrum Sztuki Współczesnej.

c. Wystawa nie podoba się zarówno publiczności, jak i krytykom.

1. W sierpniu w Sankt Petersburgu zostanie wykonany utwór *Jutrznia* Krzysztofa Pendereckiego. Organizatorem tego koncertu, w którym wystąpią zarówno polscy, jak i rosyjscy artyści, jest Fundacja „Muzyka Cerkiewna”.

Tekst zawiera informację, iż:

a. Krzysztof Penderecki pracuje w fundacji popularyzującej muzykę cerkiewną.

b. Wykonawcami koncertu będą muzycy z Polski i z Rosji.

c. Kompozytor napisał „Jutrznie” na zamówienie Fundacji „Muzyka Cerkiewna”.

2. Znany kompozytor muzyki filmowej Jan A.P. Kaczmarek skomponował *Oratorium 1956*, które będzie wykonane po raz pierwszy 28 czerwca na placu Mickiewicza w Poznaniu.

Tekst zawiera informację, iż:

a. W czerwcu odbędzie się premierowe wykonanie utworu *Oratorium 1956*.

b. Kompozytor skomponował utwór do tekstu Mickiewicza.

c. J.A.P. Kaczmarek napisał *Oratorium 1956* na temat placu Mickiewicza, znajdującego się w Poznaniu.

3. W Krakowie odbędzie się Międzynarodowy Festiwal „Godność i praca”, prezentujący filmy dokumentalne poświęcone związkom człowieka z jego miejscem pracy. Organizatorzy nadal czekają na zgłoszenia filmów do konkursu. Szczegóły: www.ifdw.org.pl

Tekst zawiera informację, iż:

a. Dokładne informacje o tym festiwalu można znaleźć na stronie internetowej.

b. Organizatorzy nie podali szczegółów związanych z konkursem.

c. Do udziału w festiwalu może zgłosić się każdy, kto ma jakieś miejsce pracy.

4. Osiem banków prezentowało atrakcyjne oferty podczas zakończonych wczoraj I Targów Bankowych na Uniwersytecie Przyrodniczym we Wrocławiu. Okazało się, że nawet o zazwyczaj puste kieszenie studentów optaci się zabiegać.

Tekst zawiera informację, iż:

- a. We Wrocławiu jest osiem banków.
- b. Studenci stali się ważnymi klientami dla banków.
- c. Nie była to pierwsza tego typu impreza.

5. Wrocławski Teatr Współczesny zaprasza w sobotę i w niedzielę o godz. 19.00 na sztukę *Wesele*. Po jednym podwójnym zaproszeniu otrzymają czytelnicy, którzy jako pierwsi zgłoszą się do kasy teatru z dzisiejszą „Gazetą Dolnośląską”.

Z tego tekstu wynika, że:

- a. Czytelnicy otrzymają po dwa zaproszenia.
- b. Czytelnicy, którzy zgłoszą się jako pierwsi, dostaną jedno podwójne zaproszenie.
- c. Czytelnicy otrzymają zaproszenie dla jednej osoby.

Ćwiczenie. Proszę uważnie przeczytać tekst, a następnie wykonać ćwiczenie zgodnie z podanym przykładem (**P** – Prawda, **N** – Nieprawda, **BI** – Brak Informacji).

Specjaliści przewidują: położona na północ od Odry część miasta cieszyć się będzie coraz większym zainteresowaniem. Dużo zieleni, tereny rekreacyjne i kameralna zabudowa to atuty, które kuszą klientów poszukujących mieszkań lub domów.

Od kilku lat w północnym Wrocławiu buduje się mniej mieszkań niż w południowych czy nawet zachodnich dzielnicach. Chociaż bardzo atrakcyjnych lokalizacji nie brakuje, bo właśnie tutaj leży Wielka Wyspa z Biskupinem, Sępolnem, Zaciszem i Zalesiem, kameralne, zielone i willowe Karłowice oraz duża część Śródmieścia. Nowe osiedla wciąż są jednak zaledwie wysepkami w morzu starszej zabudowy.

Dlaczego tak się dzieje? Pośrednicy i deweloperzy przyznają otwarcie: – Główną przyczyną to preferencje klientów. Wśród nich największą popularnością niezmiennie cieszą się południe i zachód miasta. A buduje się tam, gdzie chcą mieszkać ludzie.

Specjaliści od nieruchomości przyznają, że największym problemem mieszkańców północnego Wrocławia jest dojazd do centrum miasta.

– Pod względem komunikacyjnym nic się tam nie zmieniło, więc zainteresowanie klientów jest umiarkowane.

Perspektywa utknięcia w godzinach szczytu w korku przy jednej z przepraw przez Odrę potrafi zniechęcić do wyboru tej lokalizacji. Na szczęście sytuacja powoli się poprawia.

Teraz najgorzej mają mieszkańcy popularnej wśród wrocławian Wielkiej Wyspy. Przebudowa placu Grunwaldzkiego może nie sparaliżowała, ale poważnie utrudniła dojazd do tej części miasta. Wyjazd z dzielnic położonych na Wielkiej Wyspie utrudniają korki ciągnące się aż do mostu Zwierzynieckiego.

Przykład: W dzielnicy położonej na północ od Odry jest wiele miejsc sprzyjających wypoczynkowi.	P N BI
1. W północnej części Wrocławia przeważa zabytkowa architektura otoczona wodą i parkami.	P N BI
2. W opinii specjalistów ta część miasta ciągle pozostaje poza sferą zainteresowania osób poszukujących miejsca do zamieszkania.	P N BI
3. Jedną z najważniejszych przyczyn tego stanu rzeczy jest zła komunikacja w tym rejonie.	P N BI
4. W obecnej chwili nie ma nadziei na korzystne zmiany.	P N BI
5. Mieszkańcy tzw. Wielkiej Wyspy muszą przewidywać teraz więcej czasu na dojazd do pracy albo powrót do miejsca zamieszkania.	P N BI

Ćwiczenie. Proszę we właściwy sposób połączyć kolumny A i B zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: 7A

Przestrogi i uwagi dla rodziców dorastających dzieci	
1. Zaszokuje wyglądem.	A. Twoje dziecko zakocha się jak Ty przed laty.
2. Dowiedzie, że jest geniuszem.	B. W pół dnia opanuje nowy program komputerowy, przyrządzi deser z minimalną ilością kalorii, a na pytanie, jaki model komórki wybrać, odpowiedź znajdzie błyskawicznie.
3. Wyprowadzi z równowagi swoim zachowaniem.	C. Na imieniny babci wystroi się w poszarpane dzinsy albo wróci od fryzjera z czerwonymi pasemkami lub zgoli głowę na tyso.
4. Pokaże, co to bałagan.	D. Coś poradzisz swojemu dziecku lub zaproponujesz pomoc, a ono Ci odburknie lub powie, żebyś się nie wtrącała, bo na niczym się nie znasz.
5. Opróżni Twój portfel.	E. Na drzwiach swojego pokoju zawiesi kartkę: „Nie-upoważnionym wstęp wzbroniony”. Zrobi dziękawanturę, gdy zajrzysz do jego poczty internetowej lub zamknie na klucz szufladę ze swoimi rzeczami.
7. Przypomni Ci pierwszą miłość.	F. Nic na to nie poradzisz, na pierwszym planie znajdują się koleżanki i koledzy. To z nimi Twoje dziecko będzie organizować swój czas i omawiać najważniejsze sprawy.
8. Udowodni, że zna swoje prawa.	G. Kiedyś denerwowała Cię leżąca na podłodze książka. Niebawem uznasz, że w pokoju dziecka jest porządek, jeśli znajdzie się tam choć skrawek wolnego miejsca.
9. Odstawi Cię na dalszy plan.	H. Pójdzie na wagary, nazbiera mnóstwo złych ocen, sięgnie po papierosy czy alkohol. I. Nabije astronomiczny rachunek za komórkę, stale będzie się domagać podwyżek kieszonkowego czy najmodniejszych ciuchów.

1....., 2....., 3....., 4....., 5....., 6....., **7. A**, 8....., 9.....

Przykłady ćwiczeń – poziom zaawansowany

Zamieszczone niżej przykłady ćwiczeń polegają na uzupełnianiu luk w tekście usuniętymi z niego fragmentami i dopasowywaniu pytań do odpowiedzi. Wykonanie obu zadań powinno być poprzedzone najpierw pytaniami, sprawdzającymi wiedzę na temat poruszanych zagadnień (w pierwszym tekście ochrona środowiska, ekologia; w drugim – emigracja, wybór nowej ojczyzny, własnego miejsca do życia). Następnie należy wykonać ćwiczenia leksykalne związane z treścią tekstów. Tematyka obu tekstów może oczywiście posłużyć do ćwiczeń w pisaniu i mówieniu. Można polecić uczniom, aby na podstawie przeczytanego tekstu wykonali w parach następujące ćwiczenie:

Ćwiczenie. Proszę sformułować 5 przykazań regulujących relację człowiek–przyroda.

Ćwiczenie. Proszę sformułować 5 zaleceń dla osoby, która decyduje się na wybór nowego miejsca do życia/nowej ojczyzny.

Treść tekstów obu ćwiczeń może stać się również podstawą do wprowadzenia zwrotów i wyrażeń związanych z argumentowaniem i dyskusją. Po wprowadzeniu bądź przypomnieniu potrzebnych wyrażeń nauczyciel może zaproponować jednemu z uczniów poprowadzenie dyskusji na temat problemów związanych z ochroną przyrody i emigracją w dzisiejszych czasach. Inny uczeń lub para uczniów będzie przysłuchiwała się dyskusji i na końcu dokonuje podsumowania przedstawionych opinii.

Ćwiczenie. Zgodnie z podanym przykładem proszę uzupełnić tekst fragmentami podanymi pod ćwiczeniem, tak aby powstała logiczna całość.

Uwaga: Rozwiązanie proszę wpisać pod tekstem.

Rozmowa z prof. Ewą Simonides³⁹

Czy Pani profesor żyje w ścisłym kontakcie z przyrodą?

Mieszkam w bloku, ale⁰ kontaktu z przyrodą, dlatego prywatnie sporo podróżuję po świecie i to w takie regiony, które mają jak najmniej wspólnego z cywilizacją. Jak¹, że jestem częścią przyrody. Podoba mi się powiedzenie Otto Wilsona, że człowiek jest wybrykiem ewolucji i spokojnie mogłoby go nie być. Wiara w to, że² ewolucji, jest złudna. Każdy dzień dostarcza nam świadectwa, jakim marniutkim jesteśmy prochem³ naszego umysłu.

Czy emocjonalny stosunek do przedmiotu nie komplikuje pani pracy?

Staram się⁴ wymaga przede wszystkim wiedzy. Miłość do kwiatków i pszczołek nie wystarcza. Żeby coś chronić, trzeba to po-

³⁹ Na podstawie: „Niezbędnik inteligenta”, nr 39/27 IX 2007, wydanie 13.

znać. Istnieje ogromna liczba gatunków i jeszcze⁵ między nimi, jest ogromne zróżnicowanie środowiska naturalnego. Proszę sobie wyobrazić, jaką masę obiektów trzeba poznać, żeby w ogóle wiedzieć, które⁶. Trzeba mieć świadomość zagrożeń dla tej przyrody. I to nie tylko aktualnych, ale także przyszłych, które nadchodzą w wielkim tempie. Wiemy, że zmienia się klimat, że środowisko⁷ presji człowieka. Chodzi o zanieczyszczanie powietrza, wody, gleby, zmniejszanie powierzchni biologicznie czynnej itd. Dochodzą kwestie prawne, ekonomiczne, socjologiczne, bo nigdzie nie udaje się chronić⁸ społeczeństwa. Jak pan widzi, to bardzo skomplikowany obszar wiedzy. Uczucia, nawet najgorętsze, niewiele tu pomogą. Ochrona przyrody to wymysł naszych czasów? Bynajmniej. Człowiek od zarania dziejów niszczył przyrodę, a zarazem ją chronił. U nas król Jagiełło wprowadził ochronę cisa. Na przestrzeni dziejów były jednak⁹ ochrony przyrody. Te najstarsze wywodzą się z wierzeń religijnych. W Arabii chroniono jako święte dorodne drzewa oliwne, plemiona afrykańskie czciły potężne baobaby, ludy europejskie – dęby. Ze względów religijnych chroniono wielkie głązy narzutowe, skały osobliwych kształtów lub rozmiarów, jako siedziby bogów. Indianie¹⁰ i bogobojnym lękiem drzewa oraz zwierzęta, bo wierzyli, że zamieszkiwane są przez duchy.

A. staram się nie tracić

- B. jesteśmy najwspanialszym produktem
- C. powściągać emocje, bo ochrona przyrody
- D. wiele innych osób czuję
- E. nie wytrzymuje obecnego poziomu
- F. mimo całej wspaniałości
- G. większa liczba powiązań
- H. przyrody bez choćby elementarnego zrozumienia
- I. są zagrożone i jak je chronić
- J. obdarzali wielkim szacunkiem
- K. bardzo różne motywy

O. A, 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10.

Ćwiczenie. Proszę połączyć pytania i stwierdzenia z kolumny I z odpowiedziami z kolumny II.

Oficjalnie Aleksy Awdiejew, dla przyjaciół i na scenie – Alosza. Polak rosyjskiego pochodzenia. Naukowiec, profesor, a zarazem artysta. Koncertuje w Polsce i na scenach wielkiego świata. Swój czas dzieli między uniwersytetem, sceną i domem.

Z gościem „Polonicum” rozmawiała Marta Nicgorska.

Kolumna I	Kolumna II
0. Kim jest Aleksy Awdiejew?	A. Oboje rodziców miałem utalentowanych. Ojciec pięknie malował, matka pięknie śpiewała.
1. Dlaczego to właśnie Polska stała się Pana drugą ojczyzną?	B. Jestem tam, gdzie chciałem, zajmuje się tym, czym chcę. Uważam, że ideały mojego życia są spełnione.
2. Nie tęsknił Pan za Rosją?	C. Śpiew pełni rolę terapeutyczną. Rozśmieszyć człowieka znaczy nawet coś więcej – to znaczy przywrócić go do życia. Śmiech jest furtką, która otwiera najlepsze strony osobowości.
3. Gdy przyjechał Pan do Polski po raz pierwszy w 1976 r., czy Pańskie plany życiowe były już jasno sprecyzowane? Czy ta podróż miała określony cel?	D. Nie potrafię odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie. Słuchałem piosenek gruzińskich, ormiańskich, turkmeńskich, azersko-dżańskich. Jestem wielokulturowy i z pochodzenia, i z wykształcenia, i z wychowania.
4. Poza obliczem naukowca Aleksy Awdiejew ma drugą twarz. Jest urodzonym artystą. Talent odziedziczył Pan po matce?	E. Można powiedzieć, że kinomanem jestem od zawsze. Kiedy Agnieszka Holland szukała obsady do filmu „Gorączka”, zaproponowała mi rolę generała. Przyjąłem ją, a później pojawiły się następne propozycje.
5. Czy zamiłowanie do wielokulturowości w muzyce należy wiązać z miejscem Pana pochodzenia?	F. Już kiedy mieszkałem w Rosji, fascynował mnie język. Chciałem być naukowcem, profesjonalnym językoznawcą.
6. Bawi Pan Polaków od wielu lat. W wywiadach mówi Pan o sobie: „Z powołania jestem błaznem i uważam, że to bardzo ważna profesja.”	G. Wychowałem się w kulturze południowej Rosji. Urodziłem się w Strawropolu na przedpolach Kaukazu, które nazywam kulturowym kotłem albo „sałatką”.
7. Alosza Awdiejew to człowiek-orkiestra. Oprócz tego, że jest Pan artystą, Pańskie życie wypełnia praca naukowa. Grywa Pan w filmach i serialach. Jak zaczęła się Pańska przygoda z filmem?	H. Oczywiście, że tęskniłem. Za Rosją, za przyjaciółmi. Powoli przyzwyczajałem się jednak do myśli, że zostanę w Polsce na stałe. Postanowiłem osiedlić się tu po 3 latach.
8. Wydaje mi się, że można o Panu powiedzieć: wyjątkowo szczęśliwy człowiek.	I. W latach 60., czyli w czasie „odwilży”, Polska była dla mnie wzorcem otwartości. Starałem się jak najwięcej o niej dowiedzieć. Byłem zafascynowany polskim kinem. Pamiętam, że usiłowałem też czytać po polsku „Przekrój” i „Szpilki”. Nie bardzo mi się to jednak udawało, bo wbrew pozorom język polski jest dla Rosjan dość trudny. Polska była dla mnie wspaniałym odkryciem i stała się dla mnie wybraną ojczyzną.

(Na podstawie: „Kwartalnik Polonicum” nr 3/2007)

0. G 1....., 2....., 3....., 4....., 5....., 6....., 7....., 8.....

Utworki poetyckie są stosunkowo rzadko wykorzystywane do ćwiczeń na rozumienie tekstu. Warto jednak spróbować pracy z takim tekstem, ponieważ na nim uczeń najlepiej ćwiczy umiejętność interpretowania tekstu w obcym dla siebie języku. Podane odpowiedzi i rozwiązania mogą posłużyć jako jeden z możliwych sposobów wykorzystania tekstu poetyckiego na lekcji języka polskiego jako obcego.

Adam Zagajewski: *Autoportret*⁴⁰

Między komputerem, ołówkiem i maszyną do pisania
schodzi mi pół dnia. Kiedyś zrobi się z tego pół wieku.
Mieszkam w obcych miastach i niekiedy rozmawiam
z obcymi ludźmi o rzeczach, które są mi obce.
Dużo słucham muzyki: Bacha, Mahlera, Chopina, Szostakowicza.
W muzyce znajduję siłę, słabość i ból, trzy żywioły.
Czwarty nie ma imienia.
Czytam poetów, żywych i umarłych, uczę się od nich
wytrwałości, wiary i dumy. Próbuję zrozumieć
wielkich filozofów – najczęściej udaje mi się
uchwycić tylko strzępy ich drogocennych myśli.
Lubię chodzić na długie spacerunki paryskimi ulicami
i patrzeć na moich bliźnich, ożywionych zazdrością,
pożądaniem lub gniewem; obserwować srebrną monetę,
która przechodzi z dłoni do dłoni i powoli traci
swój okrągły kształt (zaciera się profil cesarza).
Tuż obok rosną drzewa, niewyrażające nic,
jeśli nie liczyć zielonej, obojętnej doskonałości.
Po polach kroczą czarne ptaki,
które wciąż na coś czekają, cierpliwie jak hiszpańskie wdowy.
Nie jestem już młody, ale wciąż są starsi ode mnie.
Lubię głęboki sen, kiedy mnie nie ma,
i szybką jazdę rowerem wiejską szosą, gdy topole i domy
rozpływają się jak cumulusy na pogodnym niebie.
Czasem przemawiają do mnie obrazy w muzeach
i nagle znika ironia.
Uwielbiam przyglądać się twarzy mojej żony.
Co tydzień, w niedzielę, telefonuję do ojca.
Co dwa tygodnie spotykam się z przyjaciółmi,
w ten sposób dochowujemy sobie wierności.
Mój kraj wyzwolił się od jednego zła. Chciałbym,
żeby za tym poszło jeszcze jedno wyzwolenie.

⁴⁰ A. Zagajewski, *Pragnienie*, Wydawnictwo a5, Kraków 1999.

Czy mogę być w tym przydatny? Nie wiem.
 Nie jestem wprawdzie dzieckiem morza,
 jak napisał o sobie Antonio Machado,
 ale dzieckiem powietrza, mięty i wiolonczeli
 i nie wszystkie drogi wysokiego świata
 krzyżują się ze ścieżkami życia, które, na razie,
 należy do mnie.

Ćwiczenie. Po przeczytaniu wiersza *Autoportret* proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Kto mówi?/Kto jest podmiotem lirycznym? – (poeta, człowiek, mężczyzna)
2. Do kogo? – (do czytelników, być może do przyjaciół albo studentów)
3. Co mówi? – (o sobie, o swoim życiu, przyzwyczajeniach, upodobaniach, nawykach)
4. W jakim celu? – (prawdopodobnie chce się podzielić tymi przemyśleniami, refleksją nad życiem)
5. Jak mówi? – (zwyczajnie, prosto, bez patosu)

Ćwiczenie. Na podstawie przeczytanego wiersza proszę opisać dzień poety.

1. Pracuje codziennie kilka godzin.
2. Używa w pracy zarówno starych, jak i nowych narzędzi do pisania.
3. Muzyka towarzyszy mu prawdopodobnie przez cały dzień.
4. Czyta poezję i prace filozoficzne, ale nie wiadomo, czy codziennie.
5. Kiedy mieszka w Paryżu, dużo spaceruje, obserwując przyrodę.
6. Kiedy jest na wsi, jeździ na rowerze – być może codziennie.

Ćwiczenie. Proszę sporządzić portret psychologiczny poety, uwzględniając fakty i wydarzenia.

1. Jest mężczyzną w sile wieku. Ma ponad pięćdziesiąt lat.
2. Lubi muzykę klasyczną.
3. Poezja i filozofia służą mu jako nauka życia.
4. Lubi spacerować, obserwuje ludzi, lubi obserwować przyrodę, zwraca uwagę na czarne ptaki (może jest melancholijny, refleksyjny, trochę smutny).
5. Od czasu do czasu zainteresuje go lub zachwyci jakiś obraz w muzeum.
6. Ma poczucie przemijania i małego wpływu na bieg wielkich wydarzeń.
7. Stara się być systematyczny (w każdą niedzielę telefon do ojca, co dwa tygodnie spotkanie z przyjaciółmi).
8. Jest trochę rozczarowany światem.
9. Zmienia miejsca zamieszkania, być może przebywa (przebywał) na emigracji.

C. Nauczanie pisania

Pisanie nazywane jest często w metodyce nauczania języków obcych „dynamicznym aktem twórczym”, w trakcie którego piszący musi połączyć wiele elementów. Przede wszystkim wykazuje się on umiejętnością wyrażania pojęć i treści w formie językowej, stara się pokonać nieporadność stylistyczną, brak precyzji sformułowań, powtórzenia i wiele jeszcze innych problemów, utrudniających osiągnięcie satysfakcji z efektów własnej pracy. Nie wszyscy lubią i potrafią pisać nawet w języku ojczystym. Dlatego tak wiele zależy od metody, technik i sposobu nauczania tego rzeczywiście „twórczego aktu”, jakim jest pisanie.

Teksty pisane osób uczących się języka polskiego (szczególnie w początkowej fazie) zawierają wiele różnego typu błędów, co może wpływać na obniżenie motywacji do dalszej pracy. Zachęta i pomoc nauczyciela odgrywa na tym etapie bardzo ważną rolę.

Opanowanie sprawności pisania składa się z trzech ważnych etapów:

1. Opanowania systemu graficznego zgodnego z wymogami polskiego zapisu, co również łączy się ze wcześniejszym opanowaniem prawidłowej wymowy pisanego wyrazu.
2. Przystąpienia do fazy samodzielnego pisania krótkich i dłuższych tekstów użytkowych pod kontrolą nauczyciela.
3. Kształcenia umiejętności redagowania i komponowania krótszych i dłuższych wypowiedzi pisemnych na zadane tematy.

Etap pierwszy nie przysparza zazwyczaj problemów, jakkolwiek należy mu poświęcić więcej uwagi w przypadku osób, które muszą przyswoić sobie polski (łaciński) alfabet bądź pochodzą z krajów, w których pisze się od prawej do lewej strony. Na tym etapie przydatne są techniki takie jak: odwzorowywanie, podpisywanie obrazka oraz różnego rodzaju dyktanda (patrz Dyktanda). Wybór techniki, która będzie dominująca na tym etapie, zależy przede wszystkim od wieku uczących się, poziomu sprawności językowej w czytaniu i mówieniu oraz przyszłych planów uczących się, związanych ze znajomością języka polskiego. Dzieci chętnie pracują na zajęciach z użyciem techniki odwzorowywania, natomiast w przypadku młodzieży i dorosłych technika ta powinna mieć zastosowanie jako zadanie do samodzielnego wykonania w domu. Należy przygotowywać takie zadania, które nie będą monotonnym odwzorowywaniem słów czy całych zdań, lecz będą wywołane jakimś bodźcem – najlepiej obrazkiem lub wcześniej przeczytanym tekstem. W podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego jest niewiele takich ćwiczeń, dlatego nauczyciel, który zaczyna pracę z uczniami nieznanymi polskiego alfabetu, powinien przygotować sobie samodzielnie zestawy ćwiczeń, wykorzystując plansze zawarte w podręcznikach do nauczania słownictwa. Na podstawie materiałów ilustracyjnych z podręczników można sporządzać ćwiczenia, do których polecenie może brzmieć: *Z podanych i poznanych wcześniej wyrazów proszę wypisać te, które dotyczą ubrania/jedzenia/pogody/uczuć itd.*

Podpisywanie obrazka jest techniką stosowaną zarówno wśród osób dorosłych, jak i dzieci. Technika ta, utrwalając polski alfabet, sprzyja też poznawaniu słownictwa właściwego wiekowi i zainteresowaniom. Z tego też powodu w grupach osób dorosłych, wykorzystując technikę podpisywania, nauczyciel powinien dysponować schematami różnych przedmiotów, budynków i ich wnętrza, aby uczeń wpisywał odpowiednie słowo w odpowiednim miejscu, na podobnej zasadzie jak odbywa się to w niektórych słownikach ilustrowanych.

Wielu nauczycieli i uczących się odnosi się z rezerwą do wszelkiego typu dyktand, uważając je za przestarzałą, nieefektywną i sztuczną technikę w nauczaniu języka obcego. Nauczyciele mający doświadczenia z uczniami ze Wschodu wiedzą, jak długo i trudno poprawia się ich prace pisemne między innymi z powodu złego zapisu graficznego i niedostatecznego opanowania relacji między słowem słyszonym a jego graficznym wyglądem.

Nauczyciele umiejący trafnie dobrać teksty dyktand, ich długość i rodzaj doceniają pozytywną rolę dyktand w realizacji całego procesu nauczania języka. Słusznie też podkreślają, że umiejętność zanotowania słuchanego tekstu jest ważna i przydatna nie tylko osobom studiującym w obcym języku czy prowadzącym ważne rozmowy wymagające notowania usłyszanych informacji.

Już na początkowym etapie przyswajania języka obcego ważna jest umiejętność zanotowania choćby najprostszych informacji – dnia, godziny spotkania, nazwiska osoby czy nazwy instytucji. Dlatego należy w procesie dydaktycznym poświęcić czas na różne typy dyktand dostosowane do poziomu znajomości języka. W niektórych podręcznikach (np. E. Lipińska, *Z polskim na ty*⁴¹) do nauki języka polskiego znajdują się wzorcowe przykłady pism użytkowych i należy z nich korzystać, ponieważ wskazują one cechy gatunkowe takich wypowiedzi. Nauczyciel ma do dyspozycji również opracowania specjalistyczne (*Polszczyzna na co dzień*⁴², *Sztuka pisania*⁴³), poświęcone różnym gatunkom wypowiedzi, przygotowane przez autorów w sposób bardzo wyczerpujący i poglądowy. Nauczyciel znajdzie w tych opracowaniach gotowe wzorce spełniające wszystkie kryteria wypowiedzi w danym gatunku (patrz Bibliografia).

Jak pomóc uczniom i zachęcić ich do pisania dłuższych wypowiedzi na zadany temat?

W tekstach poświęconych nauczaniu języków obcych pojawia się wiele pomysłów, wspomagających osiągnięcie kompetencji w pisaniu. Jedne z nich są związane z tworzeniem różnych użytkowych gatunków wypowiedzi pisemnej, inne – z wypowiedziami mającymi wyzwolić wyobraźnię i aktywność języko-

⁴¹ E. Lipińska, *Z polskim na ty*, Universitas, Kraków 2003.

⁴² *Polszczyzna na co dzień*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁴³ M. Zaśko-Zielińska, A. Majewska-Tworek, T. Piekot, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

wą piszących na zadany temat. W jednym i drugim przypadku wskazuje się na użyteczność materiału obrazkowego jako czynnika wyzwalającego wyobraźnię, aktywizującego słownictwo, pomocnego w komponowaniu tekstu i mającego wpływ na wykonanie zadania. Materiał ilustracyjny potrzebny nauczycielowi może składać się z pomocy tak prostych jak np. zbiór widokówek czy zdjęć (na ich podstawie można napisać list o atrakcjach przedstawianego miejsca), trochę bardziej skomplikowanych, jak np. kolaż złożony z kilku obrazków, które tworzą opowiadanie czy historyjkę. Przy pracy z takim kolażem dzieli się uczniów na grupy; każda grupa sporządza plan treści dotyczącej wybranego z całego kolażu fragmentu historii czy sytuacji. Potem następuje porównanie, obejrzenie i omówienie fragmentów, ustalenie kolejności i chronologii wydarzeń. Efektem finalnym jest napisanie relacji lub opowiadania z całości, nadanie tytułu powstałej historyjce, nadanie imion bohaterom, określenie ich zawodów, charakterów itd.

Innym ciekawym pomysłem może być wprowadzanie elementów humorystycznych na lekcjach języka polskiego. W wielu naszych podręcznikach znajdują się rysunki satyryczne Andrzeja Mleczki czy innych rysowników. Opisywanie i próba interpretacji tych rysunków będzie nie tylko ćwiczeniem w pisaniu, ale czasami też próbą zrozumienia polskiej rzeczywistości i poczucia humoru Polaków. Praca z rysunkami satyrycznymi może być realizowana przy zastosowaniu tzw. karty myśli i skojarzeń. Na takiej karcie uczniowie wpisyaliby informacje pozyskane od innych uczniów na temat sytuacji przedstawionej na rysunku oraz własne myśli, interpretacje czy skojarzenia.

Jeszcze innym pomysłem, aktywizującym pisanie, jest realizacja projektu polegającego na wydawaniu gazetki. Ta forma wspólnej pracy uczniów i nauczyciela (nauczyciel może pełnić rolę redaktora) angażuje zazwyczaj tylko niewielką grupę aktywnych uczniów, ale powstaje też spora grupa czytelników, otrzymujących w ten sposób przykłady różnego typu wypowiedzi pisemnych (życzenia świąteczne, listy, pozdrowienia, porady, ogłoszenia, teksty okolicznościowe związane z polskim kalendarium, informacje związane ze świętami narodowymi uczniów itd.). Wydawanie gazetki najbardziej integruje zespół redakcyjny. Grupa uczniów wydających gazetkę uczy się pisania planu gazetki, robienia notatek, wyszukuje potrzebne informacje. Następuje tu uczenie się języka przez działanie. Ten typ projektu dydaktycznego doskonale sprawdza się w grupach wielonarodowych, w których językiem pośredniczącym staje się język polski. Zespół redakcyjny i współpracownicy komunikują się ze sobą po polsku, zarówno bezpośrednio, jak i drogą internetową i telefoniczną. Uczą się też takich umiejętności, jak uzgadnianie terminów i wysyłanie SMS-ów po polsku czy zostawianie krótkich notatek z uzgodnieniami terminów. Innym jeszcze sposobem aktywizowania uczniów do pisania jest wprowadzanie dodatkowych bodźców pomocnych do wywołania nowego słownictwa i zastosowania właściwych struktur gramatycznych. Bodźce takie są szczególnie przydatne przy tematach odległych od zainteresowań i wiedzy uczniów. Takim

tematem jest dla młodych ludzi na przykład starość. Dobry, barwny i różnorodny materiał stymulujący pisanie na temat, niewynikający z bezpośrednich doświadczeń uczniów, nie tylko pomoże w realizacji konkretnie sformułowanego tematu, ale może stać się dobrze zapamiętanym przykładem pożytecznego ćwiczenia w zdobywaniu biegłości w pisaniu. Nauczyciel, decydujący się na podjęcie z uczniami dyskusji na temat poważnego problemu społecznego naszych czasów, może zrealizować to zadanie korzystając z zamieszczonych tutaj uwag.

Obrazki, rysunki czy teksty piosenek wspomagają wyobraźnię, wytwarzają lekki nastrój na lekcji, ale nie mają oczywiście istotnego wpływu na wzbogacenie najważniejszych elementów składowych procesu pisania – czyli sprawności gramatycznej i stylistycznej, jednak wymuszają użycie właściwych form gramatycznych oraz przypominają lub wywołują pożądaną leksykę. Najważniejsze jest jednak odpowiednie przygotowanie językowe piszących, które powinno składać się z przeczytania tekstu związanego z tematem wypowiedzi pisemnej, podania przez nauczyciela różnych informacji (w przypadku tematu związanego ze starością mogą to być np. dane statystyczne) i wprowadzenia złożonych jednostek leksykalnych, takich jak kolokacje (np. *ważny problem, rozwiązać problem, mieć problem, dyskutować nad problemem*). Należy też wprowadzić idiomy i utarte powiedzenia (*starość nie radość, druga młodość, uniwersytet trzeciego wieku, złota jesień, jesień życia*) oraz zdania o ustalonej formie gramatycznej typu:

*Im prędzej zbadamy i opiszemy ten problem, tym lepiej go rozwiążemy.
O ile w dużych miastach starzy ludzie mają szansę na aktywne życie kulturalne, o tyle na wsiach tej szansy już nie mają.
Im więcej aktywności i działania, tym mniej czasu na myślenie o problemach...*

Przeczytanie podanego przez nauczyciela tekstu lub zbioru informacji poświęconych starości i wywołanie swobodnej rozmowy czy dyskusji nad nimi pozwolą stwierdzić, czy piszący dysponuje odpowiednią wiedzą i środkami językowymi do stworzenia pożądanego przekazu. Przy takim trudnym i dla wielu nieatrakcyjnym temacie przydatne będzie podawanie **schematów wypowiedzi**. Pomagają one piszącemu w realizacji zadania, a nauczycielowi dostarczają kryteriów do właściwej oceny ucznia.

Taki schemat w przypadku tekstu na temat starości mógłby zawierać następujące zalecenia:

- Sformułowanie głównej myśli (teza, twierdzenie, motto).
- Wyliczenie, jakie obserwacje i doświadczenia doprowadziły do sformułowania głównej myśli.
- Podanie argumentów uzasadniających główną myśl.
- Zastanowienie się, jakim ograniczeniom może podlegać wyrażenie głównej myśli.

Nauczyciel – znając swoich uczniów – będzie wiedział, ile czasu musi poświęcić na przygotowanie uczniów do samodzielnego napisania dłuższej pracy pisemnej według podanego schematu.

Etap przygotowawczy można podzielić na dwie części:

Etap I. Nauczyciel przeprowadza rozmowę na temat starszych i starych osób, pytając o doświadczenia osobiste i wiedzę na ten temat, zdobytą z różnych źródeł (prasa, radio, telewizja, raporty z badań). Następnie wspólnie z uczniami gromadzi słownictwo za pomocą tzw. róży wyrazów lub mapy pojęciowej. Uczniowie czytają krótkie i zróżnicowane teksty dostarczone przez nauczyciela (informacje statystyczne, fragmenty listów i wypowiedzi starszych ludzi, fragmenty tekstów poświęcone problemowi starzenia się w dzisiejszych czasach, fragmenty tekstów literackich itd.).

Etap II. Uczniowie opisują załączony obrazek i słuchają piosenki *Wesołe jest życie staruszka*. Przy odsłuchiwaniu tekstu piosenki nauczyciel może zastosować wybrany typ ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, np. uzupełnianie luk, układanie tekstu w logiczną całość, eliminowanie słów niewystępujących w tekście lub odpowiedzi na pytania. Można też przed ćwiczeniem zastosować podany niżej sposób notowania w tabeli treści wysłuchiwanej piosenki.



Słowa	Frazy	Kto jest narratorem? Jaki nastrój ma piosenka? O czym jest tekst tej piosenki?

*Wesołe jest życie staruszka*⁴⁴

słowa: Jeremi Przybora
muzyka: Jerzy Wasowski

1. Jeszcze tylko parę wiosen,
Jeszcze parę przygód z losem,
Jeszcze tylko parę zim
i refrenem zabrzmisz tym:

Ref.

Wesołe jest życie staruszka,
Wesołe jak piosnka jest ta.
Gdzie stąpnie, zakwita mu dróżka
I świat doń się śmieje: ha ha.
Gdzie stąpnie zakwita mu dróżka
I świat doń się śmieje: ha ha.

2. To, że będzie się dotkniętym
przez dla pici indyferentyzm,
To nie znaczy jeszcze żeć,
Miłych wrażeń nie da płeć.

Ref.

Wesołe jest życie staruszka,
Gdzie spojrzy, tam bóstwo co krok:
Tu biuścik zachwyci, tam nóżka,
bo nie ten, bo nie ten już wzrok.
Tu biuścik zachwyci, tam nóżka,
bo nie ten, bo nie ten już wzrok.

3. Jeszcze tylko parę wiosen,
Jeszcze parę przygód z losem
i kłopotów będzie mniej.
Ach, cierpliwość tylko miej!

Ref.

Wesołe jest życie staruszka,
Choć wczoraj zmoczyła go łza.
Suchutki już dzisiaj wstał z łóżka,
bo pamięć, bo pamięć nie ta.
Suchutki już dzisiaj wstał z łóżka,
bo pamięć, bo pamięć nie ta.

4. Trzęsiesz się z niecierpliwości,
żeby dożyć tych radości.
Guzik rwiesz i wdzianko mniesz,
tak już być staruszkim chcesz.

Ref.

Wesołe jest życie staruszka,
Wesołe jak piosnka jest ta.
Gdzie stąpnie, zakwita mu dróżka
I świat doń się śmieje: ha ha.
Gdzie stąpnie, zakwita mu dróżka
I świat doń się śmieje: ha ha.

Etap III. Uczniowie otrzymują tematy prac pisemnych.

1. Proszę napisać zaproszenie na bal przebierańców dla członków klubu seniora „Złota Jesień”.
2. „Błaski i cienie starości”. Na podstawie uzyskanych informacji proszę napisać tekst argumentacyjny na temat problemu starości w dzisiejszych czasach.

Realizacja pierwszego ćwiczenia powinna być poprzedzona omówieniem cech gatunkowych tekstu użytkowego, jakim jest zaproszenie i podaniem wzorców różnego typu zaproszeń. Realizacja ćwiczenia drugiego powinna być poprzedzona wprowadzeniem zwrotów i wyrażenia związanych z argumentowaniem. W podręcznikach profilowanych na poziom średni i zaawansowany znajdują się obszernie przykłady frazeologii wyrażającej argumentację (patrz Bibliografia, np. E. Lipińska, E. Dąbska, *Kiedyś wrócisz tu*; M. Szcl-Mays, *Coś wam powiem*; M. Zimnak, *Powiedzmy to sobie*).

⁴⁴ Piosenka z Kabaretu Starszych Panów.

Częstym motywem uczenia się języka polskiego jest chęć podjęcia nauki w Polsce, realizacja planów zawodowych lub poszukiwanie pracy. Każda z tych sytuacji może się wiązać z koniecznością pisania listów do instytucji lub osób prywatnych. W związku z tym należy w programie nauczania poświęcić temu zagadnieniu trochę uwagi.

Stosowanie poprawnych formuł adresatywnych właściwych polskiej etykiecie językowej przysparza cudzoziemcom sporo trudności, o czym już wielokrotnie wspomniano w tym poradniku. Dlatego przed przystąpieniem do pisania listów nieoficjalnych i oficjalnych należy to zagadnienie omówić lub przypomnieć uczniom. Załączona lista form, adresatywnych podanych w przykładowym ćwiczeniu, może być przez nauczyciela poszerzana i uzupełniana w zależności od potrzeb dydaktycznych lub praktycznych związanych z planami uczących się.

Ćwiczenie. Proszę zamienić formy mianownikowe na formy wołacza.

Przykład: Szanowny pan profesor – Szanowny Panie Profesorze,

Kochana Ewa
 Drogi Piotr
 Pan doktor
 Pani kierowniczka
 Drogi przyjaciel
 Wielebny ksiądz
 Pan redaktor
 Pani profesor
 Pani dziekan
 Pan rektor
 Pan prezes
 Szanowny i drogi pan prezes
 Szanowny pan dziekan
 Szanowny pan rektor
 Pan dyrektor
 Szanowny pan
 Szanowna pani

Aby utrwalić zwroty adresatywne i przyczynić się do swobody w posługiwaniu się nimi, można wykonać z uczniami dodatkowe ćwiczenia na wzór podanych poniżej.

Ćwiczenie. Na podstawie informacji, zawartych w przykładowym zaproszeniu, proszę napisać krótki list do kolegi lub koleżanki/znajomego księdza/nauczyciela języka polskiego i poinformować o tym wydarzeniu.

Ćwiczenie. Na podstawie informacji zawartych w zaproszeniu proszę napisać podziękowanie do dyrektora Dolnośląskiej Biblioteki Publicznej za zaproszenie na uroczystość poświęconą wybitnemu uczonemu.

Dolnośląska Biblioteka Publiczna
im. Tadeusza Mikulskiego⁴⁵
i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
Zarząd Oddziału we Wrocławiu zapraszają
na uroczystość inaugurującą obchody
stulecia urodzin profesora
Tadeusza Mikulskiego,
czyli złożenie wieńca i wiązanek kwiatów
na grobie uczonego (cmentarz św. Wawrzyńca,
przy ul. Bujwida we Wrocławiu)
17 stycznia 2009 r. godz. 11.00.

Spora grupa uczących się języka polskiego zamierza w Polsce realizować swoje plany edukacyjne lub zawodowe, dlatego warto na lekcjach przeznaczonych pisaniu poświęcić uwagę takim gatunkom wypowiedzi pisemnej, jak formalny list z prośbą o informację czy list motywacyjny. Przed przystąpieniem do pisania listu motywacyjnego nauczyciel rozmawia na temat planów, zainteresowań, dotychczasowych kwalifikacji i osiągnięć uczniów/studentów, a następnie przedstawia wzorzec listu motywacyjnego i poleca napisanie własnego listu do wybranej instytucji według podanego schematu. Bardzo ważne jest zebranie potrzebnego słownictwa i przypomnienie stosownych struktur gramatycznych. Należy też podkreślić, że w tego typu pismach używa się leksyki oficjalnej a unika się wyrazów i zwrotów o charakterze potocznym. Podany tutaj przykład listu może posłużyć jako wzorzec i jeden z możliwych wariantów listu formalnego, związanego z poszukiwaniem pracy bądź zdobycia dodatkowych kwalifikacji czy doświadczeń.

⁴⁵ prof. Tadeusz Mikulski (1909–1958), historyk literatury, eseista, współtwórca powojennej wrocławskiej polonistyki, animator życia kulturalnego we Wrocławiu po 1945 r. Patron Dolnośląskiej Biblioteki Publicznej.

Wzór listu oficjalnego

Jan Potocki
ul. Świdnicka 21/12
01-322 Wrocław
Tel. 071 / 321 57 02
e-mail: janpot@poczta.onet.pl

15.01.2009 r.

Biuro Promocji Miasta
Urzędu Miejskiego
Rynek 10-12
50-120 Wrocław

Szanowni Państwo,

chciałbym odbyć praktykę/staż w Biurze Promocji Miasta. Studiuję stosunki międzynarodowe na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Jestem na IV roku studiów. W przyszłości zamierzam pracować w instytucji, która zajmuje się współpracą międzynarodową w dziedzinie kultury.

Jestem osobą obowiązkową i potrafię pracować w zespole. Znam bardzo dobrze język rosyjski i angielski. Od paru miesięcy uczę się też niemieckiego. Dodatkowym moim atutem jest znajomość wielu programów komputerowych. W czasie ostatnich wakacji pracowałem jako wolontariusz w podobnym biurze w Kijowie.

Od drugiego roku studiów działałem też w stowarzyszeniu *Świat bez granic*, które zajmuje się studentami przybywającymi do Wrocławia w ramach międzynarodowego programu wymiany studenckiej.

Myszę, że dotychczasowe doświadczenia i znajomość języków obcych pozwolą mi sprostać zadaniom realizowanym przez Biuro Promocji Miasta.

Praktyka w Biurze Promocji Miasta Urzędu Miejskiego we Wrocławiu będzie dla mnie kolejnym, bardzo ważnym doświadczeniem zawodowym.

Będę zobowiązany za możliwie szybką odpowiedź i pozytywne rozpatrzenie mojej prośby.

Z wyrazami szacunku
Jan Potocki

Schemat listu motywacyjnego

	1. Miejscowość, data
2. Adres nadawcy	
	3. Nazwa i adres odbiorcy
4. Zwrot grzecznościowy do adresata	
5. Wstęp/wyrażenie prośby/określenie celu pisania listu lub nawiązanie do ogłoszenia prasowego	
6. Informacje o sobie, prezentacja kwalifikacji, cech osobowych i doświadczeń	
7. Podsumowanie własnych atutów	
8. Prośba o odpowiedź	
	9. Formuła pożegnalna
	10. Podpis

O czym należy pamiętać, ucząc pisania?

1. Pisanie należy wprowadzać równoległe z opanowywaniem podstawowych struktur gramatycznych i uzyskiwaniem sprawności w rozumieniu tekstu pisanego, a także w słuchaniu i mówieniu. Należy pamiętać o stopniowaniu trudności i roli ćwiczeń wprowadzających do tematu pracy pisemnej. Uczeń, który jeszcze nie opanował dobrze polskiego alfabetu, nie jest gotowy do podjęcia ćwiczeń w pisaniu. Na początkowym etapie kształcenia tej sprawności zadania pisemne powinny być krótkie i proste, ponieważ przy ograniczonej leksyce tylko takie teksty mogą być dobrze napisane i nie będą zawierały nadmiernej liczby błędów. Zwrocona uczniowi praca, pełna podkreślonych na czerwono błędów, działa demobilizująco.
2. Konieczne jest podawanie uczniowi wzorca gatunkowego danej wypowiedzi pisemnej oraz omówienie treści wypowiedzi, określenie wymogów stylistycznych i kompozycyjnych. Nauczyciel znajdzie takie wzorce w niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego lub może sięgać do opracowań specjalistycznych.
3. Należy pamiętać, że pisanie jest tą sprawnością, która wiąże się z pewną szczególną predyspozycją, najlepiej określoną słowem *talent*. Brak tej predyspozycji powinien być zauważony i uwzględniany przez nauczyciela. Nauczyciel powinien jednak motywować ucznia i wymagać realizowania prac pisemnych. Uczniowie mniej chętnie piszący, czy też mający z tym problemy, tym lepiej poradzą sobie z zadaniem, im więcej czasu poświęcimy na ćwiczenia wstępne z zastosowaniem bodźców wywołujących odpowiednie do tematu słownictwo i przypominających potrzebne struktury gramatyczne.
4. Należy zawsze zachęcać uczących się do czytania oraz poświęcania uwagi na czytanie ze zrozumieniem, ponieważ jest to bardzo dobry sposób na poznanie i poszerzenie słownictwa oraz utrwalanie wzorców stylistycznych.
5. Ilość czasu poświęconego na naukę pisania w programie kształcenia językowego powinna być związana z celami osób uczących się – mniej czasu należy poświęcić w grupach dziecięco-młodzieżowych, więcej w grupach, w których nauczanie języka polskiego jest związane z planami edukacyjnymi czy zawodowymi.
6. Należy motywować uczących się do pisania, podkreślając, że pisanie wskazuje na opanowanie wszystkich pozostałych sprawności.
7. Motywując uczących się, należy podkreślać, że trud wkładany w opanowanie języka polskiego warto zwieńczyć uzyskaniem sprawności w pisaniu również z powodów praktycznych, ponieważ nigdy nie wiadomo, co może nam się w życiu przydać. Ponadto, skoro piszemy w języku ojczystym, to dlaczego nie opanować tej sprawności w języku przyswajanym.
8. Należy wybierać takie tematy, które są ważne, użyteczne i interesujące dla uczących się języka polskiego.

9. Nauczyciel powinien akceptować nowe i coraz bardziej powszechne formy wypowiedzi pisemnej związane z postępowaniem elektronicznym i ćwiczyć je z uczącymi się języka polskiego. Należy ćwiczyć podczas zajęć pisanie (na papierze), a także układanie SMS-ów i listów elektronicznych, zwracając uwagę na obowiązującą w polszczyźnie etykietę językową. Uczący się powinni np. wiedzieć, że dominująca forma adresatywna „witam” w listach elektronicznych może być formą nie tylko niemiłą, ale również nieodpowiednią dla niektórych adresatów.
10. Tematy prac pisemnych powinny być tak formułowane, aby dla piszącego jasny był cel (po co?) i odbiorca pisanego tekstu (dla kogo?, do kogo?).
11. Prace poprawiamy starannie, zaznaczając każdy błąd. Na końcu każdej pracy warto napisać krótki komentarz, podkreślając również dobre strony pracy.

D. Nauczanie mówienia

Tempo dzisiejszego życia odzwierciedla się również w nastawieniu uczących się języka polskiego do nabywania kompetencji w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Większość uczących się ma bardzo pragmatyczne podejście do nowo poznawanego języka i chce jak najszybciej osiągnąć taką sprawność komunikacyjną, która pomoże realizować zamierzone cele.

Doświadczenia w pracy z osobami, których pierwszym językiem jest język rosyjski czy inne języki wschodniosłowiańskie, pokazują, że uczniowie z tych kręgów bardzo chętnie i aktywnie uczestniczą w zajęciach językowych, polegających na ćwiczeniach konwersacyjnych. Zazwyczaj tych osób nie dotyczy zjawisko lęku językowego przed popełnieniem błędu, które często stanowi barierę w mówieniu po polsku. W tych grupach występuje natomiast zjawisko trafnie nazwane *pułapką komunikatywności*⁴⁶. Zapanowanie nad nim w grupach uczniów, pochodzących ze wspomnianego obszaru językowego, jest sporym wyzwaniem dla nauczyciela, ponieważ musi stale motywować uczących się do poznawania wymowy, gramatyki i słownictwa. Wymaga to stanowczości dydaktycznej, taktu, cierpliwości i konsekwencji. Jeśli nauczycielowi zabraknie tych cech, to większość naszych uczniów pozostanie na etapie dość prostego komunikowania się po polsku i nie pozna naprawdę języka polskiego.

Różnica między komunikowaniem się a znajomością języka jest zasadnicza. Dlatego tak ważne jest, aby nauka mówienia była prowadzona w systematyczny sposób, aby ćwiczenia i zadania sprawdzające mówienie były dobrze przygotowane, a ich sposób realizacji przemyślany. Musi więc być określony temat, problem lub sytuacja komunikacyjna oraz przygotowane bodźce tekstowe, obrazkowe lub dźwiękowe stymulujące mówienie.

⁴⁶ A. Skalska, T. Skalski, *Pułapka komunikatywności*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1995 s. 51.

Już w trakcie pierwszych zajęć z grupą nauczyciel może w bezpośrednim kontakcie rozpoznać bariery i problemy językowe, utrudniające swobodne wypowiedzianie się i porozumiewanie w języku polskim. Zanim więc zintegruje mówienie z innymi sprawnościami i dokona wyboru technik i tematów ćwiczących tę sprawność, powinien zdiagnozować, jakie **problemy fonetyczne** występują u uczących się, jaka jest ich **wiedza gramatyczna** i **zasoby leksykalne**. Po dokonaniu takiej diagnozy wybiera odpowiednie tematy, techniki i typy ćwiczeń stosowne do poziomu kompetencji oraz w taktowny sposób motywuje do koncentrowania się nie tylko na płynności wypowiedzi, ale również na poprawności językowej.

Należy chwalić za chęć rozwijania wypowiedzi i swobodną komunikację, ale od samego początku zwracać konsekwentnie uwagę na błędy gramatyczne, niepoprawną wymowę, interferencje językowe, niewłaściwe używanie zwrotów grzecznościowych czy też nieodróżnianie form oficjalnych od nieoficjalnych. Każdy poziom kompetencji językowej wymaga innych strategii dydaktycznych i zestawu ćwiczeń wspomagających uzyskanie sprawności komunikacyjnej, płynności w formułowaniu krótszych i dłuższych wypowiedzi ciągłych na zadany temat, czy też opisywaniu sytuacji oglądanej realnie bądź przedstawionej w materiale graficznym. Wybór techniki nauczania, typu zadań i rodzaj bodźca prowokującego wypowiedź powinny więc być dostosowane do poziomu kompetencji językowej i wieku uczniów. Niezależnie od poziomu znajomości języka i wieku bardzo ważne jest stwarzanie okazji do mówienia podczas każdej lekcji.

Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone na różne poziomy zawierają ciekawe tematy do mówienia wraz z zestawami ćwiczeń, frazeologię związaną z wyrażaniem różnych intencji, jak również teksty, zachęcające do wypowiedziania się na różne tematy. We wcześniejszych rozdziałach wspomniany był podręcznik Danuty Gałtygi dla uczniów na poziomie początkującym, ale nauczyciel ma do dyspozycji jeszcze inne podręczniki, autorstwa między innymi Teresy Pelc, Barbary Serafin i Aleksandry Achtelek, Magdaleny Szelc-Mays, Ewy Lipińskiej, Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzykowej (patrz rozdz. Wykaz wybranych podręczników). W podręcznikach znajdują się często różnorodne materiały graficzne, które również należy wykorzystywać jako bodźce stymulujące mówienie.

Oprócz wykorzystania podręczników, każdy nauczyciel może przygotować samodzielnie zestawy składające się z kilku różnych zadań do mówienia na poszczególnych poziomach znajomości języka i z ich pomocą uczyć mówienia w taki sposób, aby sprawność komunikacyjna łączyła się z poprawnością gramatyczną, bogactwem leksykalnym, dobrą wymową i intonacją. Stosowanie w praktyce dydaktycznej zestawów do mówienia, zawierających różne typy zadań ma jeszcze tę zaletę, że oswaja uczących się ze sposobami testowania tej sprawności podczas egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby nauczyciel – realizując swój własny program nauczania – wprowadzał w trakcie zajęć zadania pojawiające się na tych egzaminach.

Przed przystąpieniem do realizacji wybranego zadania, znajdującego się w zestawie, należy zawsze przeprowadzić ćwiczenia wprowadzające do mówienia. Ćwiczenia takie powinny polegać na:

1. Wybraniu wstępnego bodźca stymulującego mówienie. Bodźcem może być: słowo, cytat, przysłowie, *skrzydlate słowa*, aforyzm, złota myśl, krótki tekst lub tylko inspirujący tytuł jakiegoś tekstu. Skutecznym bodźcem jest też zawsze piosenka, komiks, film lub jego fragment, zdjęcie czy rysunek.
2. Wprowadzaniu lub wywoływaniu przez pytania pożądanego słownictwa, zwrotów i wyrażeń.
3. Omówieniu strategii związanych z realizacją poszczególnych zadań w zestawie. Należy uczniom zwracać uwagę na uważne czytanie polecenia sformułowanego przy każdym zadaniu. W początkowej fazie nauczania mówienia bardzo przydatne są sporządzane przez nauczyciela plany, schematy czy podpunkty, które uczniowi ułatwią zaplanowanie treści wypowiedzi ustnej i trzymanie się tematu.
4. Bardzo ważną sprawą jest wybór tematu do mówienia – powinien on być interesujący dla uczniów i jednocześnie użyteczny. Należy jak najczęściej aranżować uczniom sytuacje komunikacyjne, w których zamierzają lub mogą się znaleźć po przyjeździe do Polski.

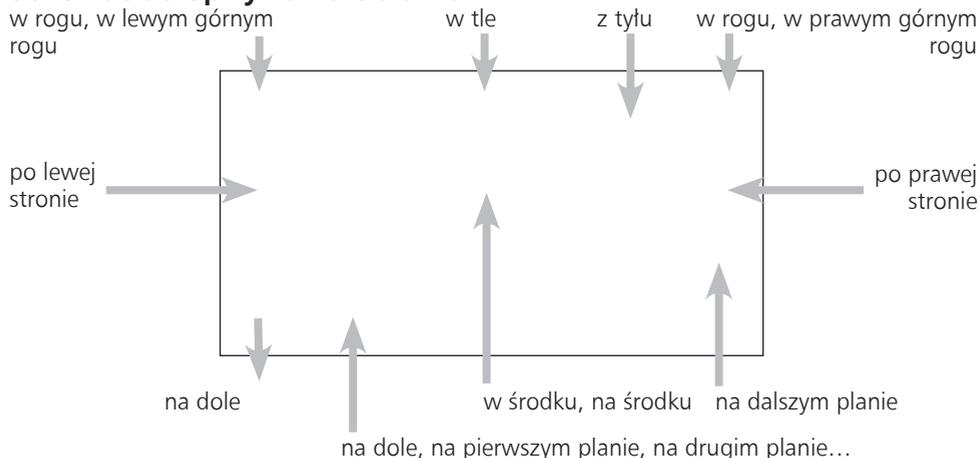
Przedstawiony poniżej schemat wskazuje na jedną z możliwych technik wspomagających mówienie za pomocą bodźca obrazkowego. Można również wykorzystywać załączone karty słownictwa, z którymi uczniowie będą pracować samodzielnie w domu, przygotowując się do zajęć lekcyjnych, jak też w czasie wspólnej pracy na lekcji. Zapisywanie słów, skojarzeń i pożytecznych zwrotów na karcie słownictwa nie tylko pomoże w realizacji zadań zamieszczonych w zestawie, ale dzięki bodźcowi wizualnemu przyczyni się do poszerzenia słownictwa. Warto poświęcić przed realizacją zadania trochę czasu na pytania związane z materiałem graficznym czy tekstowym. Pytania sformułowane i zadawane przez uczniów mogą być dla nauczyciela sygnałem braku wiedzy na dany temat i braku środków językowych zapewniających realizację tematu. Obserwacja trudności związanych z budowaniem tych pytań oraz pytania mające bezpośredni związek z tematem uświadomią nauczycielowi stopień przygotowania grupy do wykonania zadania. Przykłady zestawów do mówienia mogą posłużyć jako inspiracja do samodzielnego przygotowywania przez nauczyciela tematów i zadań ćwiczących tę sprawność. Do przygotowania zestawów mogą posłużyć widokówki lub ilustracje oraz teksty z czasopism. Kolorowe czasopisma, gazety, różne foldery czy ulotki reklamowe można zawsze wykorzystywać jako materiał prowokujący mówienie. Warto przygotować sobie zestawy takich plansz formatu A4, na których nalepia się wizerunki kilku postaci w różnorodnej przestrzeni i w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Na kartce musi pozostać wolna przestrzeń na „chmurki” do wpisywania tekstów wypowiedzianych przez przedstawione postacie lub komentarza do przedstawionej sytuacji. Takie ćwiczenie można przeprowadzać w następujący sposób – jedna para uczniów wpisuje teksty

w języku formalnym, a druga para w języku nieformalnym. W innym wariantcie jedna para wpisuje komentarz pozytywny, a druga negatywny.

Bodźcem do mówienia na wyższych poziomach znajomości języka może stać się też tekst literacki, cytat, wiersz lub jego fragment. Zestawy obrazkowe do mówienia można przygotowywać również wspólnie z uczniami, zachęcając ich do przyniesienia na lekcję materiału graficznego, na podstawie którego ułożą samodzielnie temat do mówienia. W innej wersji takiego pomysłu prosimy uczniów o przygotowanie w domu zestawu obrazkowego składającego się z kilku różnych postaci w różnych sytuacjach. Następnie taki zestaw zostaje zawieszony w widocznym miejscu, a zadaniem ucznia jest wygłoszenie monologu odzwierciadlającego myśli i uczucia jednej, wybranej przez siebie postaci. Pozostała część grupy po wysłuchaniu monologu zadaje pytania i zgaduje, z którą postacią utożsamiła się osoba prezentująca swój materiał obrazkowy.

Bardzo ważną kwestią w nauczaniu mówienia jest jasne określenie wymagań. Jeśli nauczyciel zdecyduje się wykorzystać w procesie nauczania tej sprawności technikę pracy z zestawami składającymi się z materiału graficznego i tematów do wypowiedzi lub dialogowania, to od samego początku musi określić, jakie oczekiwania są związane z realizacją każdego zadania. Należy przede wszystkim zwrócić uczniom uwagę na dokładne czytanie poleceń zawartych w zadaniach. W przypadku zadania z obrazkiem wymagane jest budowanie wypowiedzi od ogółu do szczegółu, a sam opis obrazka powinien uwzględniać wszystkie elementy, charakteryzujące przedstawianą sytuację. Korzystanie z podanego schematu musi łączyć się ze stosowną leksyką i strukturami gramatycznymi, wywołanymi załączonym obrazkiem. W przypadku zadania z tekstem do przeczytania, należy zwracać uwagę, aby w wypowiedzi uczeń nawiązywał i odwoływał się do tekstu. W przypadku zadań ćwiczących sprawność komunikacyjną uważne czytanie polecenia zwróci uwagę ucznia na styl języka (formalny/nieformalny), w jakim powinien zrealizować zadanie komunikacyjne.

Schemat do opisywania obrazka



Etapy pracy nad opisem zdjęcia, rysunku, obrazka:

1. Przedmiot opisu:
 - np. sytuacja w mieście, w domu, na wakacjach,
 - fragment miasta, grupa ludzi, spotkanie towarzyskie.
2. Podział zdjęcia na elementy i opisanie ich po kolei:
 - po prawej, po lewej, z boku, w środku, z tyłu, z przodu, na tle, w tle.
3. Opisanie ludzi (przedmiotów) w przestrzeni:
 - obok, między, za, na, przy, w, przed.
4. Opinia o przedstawionej sytuacji:
 - myślę, że...; wydaje mi się, że...; przypuszczam, że...; moim zdaniem...; prawdopodobnie...; być może...

Uwaga: Uczeń powinien opisać nie tylko to, co widzi na zdjęciu czy rysunku, ale również to, czego się domyśla, używając zwrotów związanych z wyrażeniem opinii.

Karta słownictwa

Rzeczowniki	Czasowniki + przyimki	Przymiotniki
1.....	1.....	1.....
2.....	2.....	2.....
3.....	3.....	3.....
4.....	4.....	4.....
5.....	5.....	5.....
6.....	6.....	6.....
7.....	7.....	7.....
8.....	8.....	8.....
9.....	9.....	9.....
10.....	10.....	10.....
11.....	11.....	11.....
12.....	12.....	12.....
13.....	13.....	13.....
14.....	14.....	14.....
15.....	15.....	15.....

Skojarzenia i zwroty

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Karta przykładowych pytań do ćwiczeń

A. 1. 3. 5. 7.	2. 4. 6. 8.
B. 1.	2.
C. 1. 3. 5.	2. 4. 6.

Przykładowe zestawy tematów do wypowiedzi mówionych Poziom podstawowy

Ćwiczenie. Proszę popatrzeć na obrazek i opowiedzieć o przedstawionej na nim sytuacji.



Ćwiczenie. Wypowiedź ciągła na temat: Moje plany związane ze znajomością języka polskiego.

Ćwiczenie. Sytuacja komunikacyjna: Koleżanka wróciła z Polski. Proszę porozmawiać z nią i jak najwięcej dowiedzieć się na temat jej pobytu w Polsce.

Poziom średnio zaawansowany

Ćwiczenie. Proszę popatrzeć na obrazek i opowiedzieć o przedstawionej na nim sytuacji.



Ćwiczenie. Wypowiedź ciągła na temat: Plusy i minusy studiów za granicą.

Ćwiczenie. Proszę przeczytać tekst i wyrazić swoją opinię.

Ile zabawek?

Choć stare przysłowie mówi, że „od przybytku głowa nie boli”, nie sprawdza się ono, jeśli chodzi o dziecięce zabawki. Maluch bawi się zaledwie trzema lub czterema zabawkami.

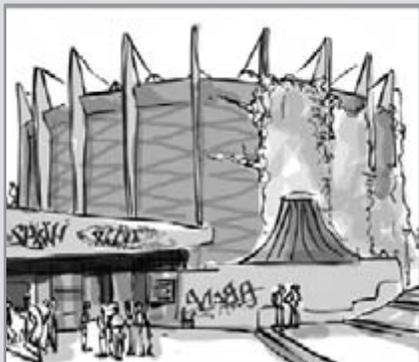
I naprawdę taka ilość mu wystarczy. Jeśli zabawek ma całe mnóstwo, trudno mu jest wybrać jakąś do zabawy na dłużej. Można to zaobserwować, gdy idziemy z dzieckiem na zakupy.

W sklepie z zabawkami, oszołomiony ich ilością, maluch nie wie, co wybrać. Chciałby i to, i tamto. Mądrzy rodzice wiedzą o tym i nie zawalają dziecięcego pokoju nadmiarem gadżetów. Im ich mniej, tym lepiej. Poza tym od lat wiadomo, że do dobrej zabawy nie potrzeba dziecku luksusowych i drogich zabawek. Czasami wystarczy kartka papieru, jeden flamaster, dwa patyki i garnki pożyczzone od mamy.

(Na podstawie: „Gazeta Wyborcza” 24-25 XI 2007)

Poziom zaawansowany

Ćwiczenie. Proszę popatrzeć na rysunki i na ich podstawie wypowiedzieć się na temat: Graffiti – zjawisko socjologiczne, sztuka czy barbarzyństwo?



Ćwiczenie. Proszę przeczytać tekst i wyrazić swoją opinię.

Miasto wyrasta w mieście

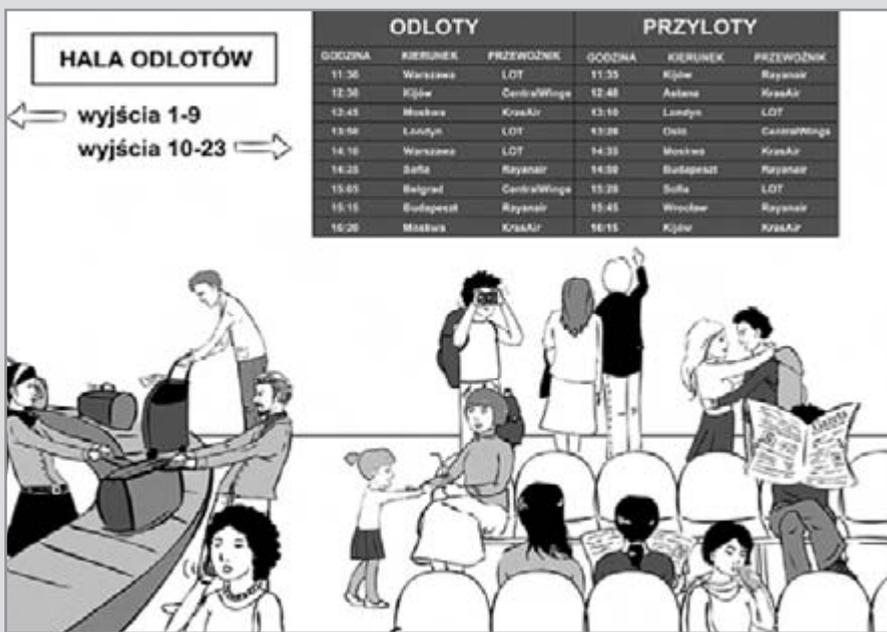
Lubimy centra handlowe – im młodszy klienci, tym bardziej. Zresztą nie tylko klienci, bo spora grupa to „rezydenci” centrów, którzy spędzają tam wolny czas i „przyjmują” znajomych.

Próba wyobrażenia sobie dużych miast bez centrów handlowych musi skończyć się niepowodzeniem. Są już nie tylko miejscem, w którym można zrobić większość zakupów, ale też się spotkać. To punkt orientacyjny na planie miasta, schronienie, miejsce, w którym można coś zjeść i się rozerwać. Jest tam gwarno, tłoczno, sporo się dzieje – tak jak w mieście.

Dlaczego ludzie chętnie spędzają czas w centrach handlowych? Przebywanie w dużej, nowoczesnej galerii handlowej daje radość i przyjemność; aż 30 proc. badanych mówi, że dobrze jest pooglądać różne ładne rzeczy i czasem sobie coś kupić. Z kolei 17 proc. realizuje potrzebę kontaktu z innymi ludźmi. Co jeszcze? To sposób na spędzanie wolnego czasu – nic nie kosztuje, można wyjść, kiedy się znudzi, a przedtem się powygłupiać, na przykład przymierzając różne ubrania w kilkuosobowym gronie. Dla wielu osób, zwłaszcza pań (dla co piątej) zakupy to też sposób na zły nastrój. Całkiem świadomie idą do galerii handlowej, żeby poprawić sobie humor. Wyprawa do centrum handlowego to połączenie przyjemnego z pożytecznym. Przyjemne z powodów, o których wyżej. Pożyteczne, bo domowe zapasy też trzeba uzupełnić, a w centrum zwykle jest super- lub hipermarket. A tam zaopatruje się coraz więcej osób. O ile w listopadzie 2003 r. zakupy w hipermarketach robiło 15 proc. pytanych przez ankieterów, to w 2006 była to już co czwarta osoba. Szczególnie chętnie Polacy kupują tam tzw. artykuły sypkie i puszki, najrzadziej – nabiał i słodczy. Bywalcy dobrze wiedzą, że najwięcej ludzi jest w centrach w weekendy. Parkingi są wtedy pełne i nic dziwnego, bo ponad połowa klientów przyjeżdża tam autem. Z badań wynika, że panie spędzają każdorazowo w centrum średnio trzy godziny, zaś panowie wytrzymują trzy razy krócej. Rekordziści zostają tam nawet do ośmiu godzin.

(Na podstawie: „Gazeta Wyborcza”, Wrocław 24–25 XI 2007)

Ćwiczenie. Przykład ćwiczenia z obrazkiem, który może stanowić bodziec do wypowiedzania się na tematy związane z podróżowaniem.



Karta słownictwa

Rzeczowniki	Czasowniki + przyimki + przypadek	Przymiotniki
<ol style="list-style-type: none"> 1. mężczyzna 2. chłopak 3. kobieta 4. dziewczyna 5. dziecko 6. tablica 7. walizka 8. gazeta 9. aparat fotograficzny 10. telefon 	<ol style="list-style-type: none"> 1. pokazywać (na) + Acc. 2. ciągnąć (za) + Acc. 3. rozmawiać (przez) + Acc. 4. patrzeć (na) + Acc. 5. chcieć + Acc. 6. wisieć (na) + Loc. 7. stać/jechać + Acc. 8. czytać + Acc. 9. robić 10. rozmawiać (z, o) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. szczupły 2. niesympatyczny 3. młoda/elegancka 4. niezadowolona 5. wesole 6. czarna 7. nowa 8. ciekawa 9. śmieszny 10. komórkowy

Skojarzenia i zwroty

Lotnisko. Pasażerowie czekają na lot. Turystyka. Podróż. Podróże kształcą. Podróże są dobrymi uniwersytetami. Daleka/bliska podróż. Podróżnik. Włóczęga. Obieżyświat. Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej. Podróż służbowa. Podróż za chlebem.

Karta przykładowych pytań do ćwiczenia

1. Dlaczego ludzie podróżują? Z kim podróżują? Jak/czym podróżują?
2. Gdzie odbywa się sytuacja przedstawiona na obrazku?
3. Kto jest na obrazku?
4. Kim są/kim mogą być przedstawione osoby?
5. Ile jest dzieci?
6. Jak wyglądają te osoby i co robią?
7. Na co czekają?
8. Jaka jest pora dnia, pora roku?
9. Jakie mogą być cele podróży poszczególnych osób?

Stosunkowo rzadko wykorzystuje się wiersze jako bodziec prowokujący mówienie. Trafnie wybrany tekst poetycki, zawierający jakąś tezę, ważną myśl czy też opowieść o wydarzeniu, może stać się atrakcyjną formą ćwiczenia płynności wypowiedzi. W wierszu jest mowa o czymś, co się wydarzyło w jakimś czasie i przestrzeni, więc może posłużyć jako wstępne ćwiczenie do przekazywania relacji i opowiadania o przeszłych wydarzeniach.

Bajka Ignacego Krasickiego po przeczytaniu i upewnieniu się, że nie nastęcza trudności leksykalnych, może być wstępem do wypowiedzenia się na niżej podane tematy:

1. Proszę przeczytać wiersz, a następnie – trzymając się chronologii tekstu – zrelacjonować opisane w nim wydarzenie z pozycji obserwatora.
2. Jak można zinterpretować zdanie „wśród najlepszych przyjaciół psy zajączka zjadły”?
3. Jakie cechy powinna mieć osoba, którą nazwiemy słowem *przyjaciół*/*przyjaciółka*? Proszę wypisać 5 cech charakteryzujących przyjaciela/przyjaciółkę.

Ignacy Krasicki: *Przyjaciele*⁴⁷

Zajączek jeden młody,
Korzystając ze swobody,
Paść się trawką, ziółkami w polu i ogrodzie,
Z każdym w zgodzie.
A że był bardzo grzeczny, rozkoszny i miły,
Bardzo go tam zwierzęta lubiły.
I on też, używając wszystkiego z weselem,
Wszystkich był przyjacielem.
Raz, gdy wyszedł w świtanie i bujał po łące,

⁴⁷ I. Krasicki, *Bajki*, oprac. Zbigniew Goliński, Biblioteka Narodowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1975, s. 87–88.

Słyszysz przerażające
Głosy trąb, psów szczekanie, trzask wielki po lesie.
Stanął... słucha... dziwuje się...
A gdy się coraz zbliżał ów hałas, wrzask srogi,
Zając w nogi.
Spojrzy się poza siebie: aż dwa psy i strzelce!
Strwożon wielce,
Przecież wypadł na drogę, od psów się oddalił.
Spotkał konia, prosi go, iżby się użalił:
„Weź mnie na grzbiet i unieś!” – Koń na to:
„Nie mogę, ale od innych pewną będziesz miał załogę”.
Jakoż wół się nadarzył. – „Ratuj, przyjacielu!”.
Wół na to: „Takich jak ja zapewne niewielu
Znajdziesz, ale poczekaj i ukryj się w trawie.
Jałowica mnie czeka, niedługo zabawię.
A tymczasem masz kozła, co ci dopomoże”.
Kozioł: „Żal mi cię, nieboże!
Ale ci grzbietu nie dam: twardy, nie dogodzi;
Oto wełniana owca niedaleko chodzi,
Będzie ci miękko siedzieć...”. Owca rzecze:
„Ja nie przeczę,
Ale choć cię uniosę pomiędzy manowce,
Psy dogonią i zjedzą zająca i owcę;
Udaj się do cielęcia, które się tu pasie”.
„Jak ja ciebie mam wziąć na się,
Kiedy starsi nie wzięli” – ciele na to rzekło
I uciekło.
Gdy więc wszystkie sposoby ratunku upadły,
Wśród serdecznych przyjaciół psy zająca zjadły.

3. Planowanie lekcji/lektoratu JPJO. Konspekt

Co nauczyciel powinien wiedzieć, zanim sporządzi swój pierwszy konspekt?

Nauczyciel języka obcego (np. wyjeżdżający do zagranicznego ośrodka) spotyka się czasami z sytuacją, w której sam musi decydować o wszystkim, co dotyczy nauczania języka polskiego. Dowiaduje się jedynie, ilu będzie miał uczniów i w jakim będą wieku, oraz iloma godzinami lekcyjnymi dysponuje. Kwestia doboru programu, podręcznika, pomocy dydaktycznych czy doboru metody należy często do niego samego. Musi więc zaplanować i zorganizować

wać proces nauczania w wymiarze długo- i krótkoterminowym. Zastanawia się więc, jaki program powinien zostać zrealizowany w określonym wymiarze czasu, ile czasu chce poświęcić na zrealizowanie jednego konkretnego zagadnienia oraz jak powinien zaplanować daną jednostkę lekcyjną, aby osiągnąć swój cel. Planowanie jednostki lekcyjnej kończy się sporządzeniem konspektu lekcji. Aby prawidłowo zaplanować wszystkie te elementy, potrzebne jest przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Planowania nie można przeprowadzić jedynie na podstawie własnej intuicji, choć jest ona bardzo ważnym elementem w tym procesie. Nauczyciel musi więc dysponować programem nauczania, podręcznikiem, gramatyką dla cudzoziemców i innymi pomocami dydaktycznymi (patrz rozdz. II.1. Pomoce dydaktyczne...).

Program nauczania może być narzucony przez konkretny ośrodek, często jednak pozostawia się jego opracowanie samemu nauczycielowi. Ponieważ nie będzie on w stanie sam zdecydować o wyborze materiału przeznaczonego na poszczególne etapy nauczania, musi sięgnąć do odpowiednich opracowań (patrz JPJO I.4. Programy nauczania). Stanowią one punkt wyjścia do konkretnego planowania kolejnych etapów nauczania języka polskiego jako obcego. Pokazują zakres materiału, który powinien zostać wprowadzony na danym etapie zaawansowania oraz sugerują kolejność, w jakiej powinno to następować. Jednak o kolejności omawiania materiału decyduje często podręcznik, jaki mają do dyspozycji uczący się i wtedy nauczyciel może dokonywać pewnych modyfikacji programu, przy czym jednak ogólna zawartość programowa – traktowana jako obowiązkowe minimum – nie powinna ulec zmianom.

W wypadku uczniów/studentów reprezentujących określony poziom opanowania języka (poza zerowym) (patrz rozdz. I.3. Poziomy zaawansowania...) nauczyciel/lektor musi często samodzielnie dokonywać podziału na grupy oraz diagnozować stan wiedzy i umiejętności uczniów w danym zespole. W tym celu powinien dysponować (bądź umieć przygotować je samodzielnie) testami kwalifikacyjnymi (zwanymi też plasującymi) oraz diagnostycznymi (patrz IV.4. Typy testów językowych). Wskazane jest, aby testy te uwzględniały nie tylko znajomość poprawnego użycia gramatyki i leksyki, tj. wybranych podsystemów języka, lecz także zawierały części odwołujące się do czterech podstawowych sprawności językowych (patrz rozdz. IV.2. Nauczanie sprawności językowych). Ze względów organizacyjnych odstępuje się czasami od sprawdzania znajomości któregoś z tych elementów, wtedy jednak stawiana diagnoza staje się mniej dokładna.

Dysponując informacjami na temat stopnia znajomości języka polskiego przez konkretnych uczniów, możemy ich zakwalifikować do poszczególnych grup, umożliwiając im jednak także zmianę grupy. Nie jest oczywiście możliwe stworzenie sytuacji idealnej, gdy wszyscy uczący się są na identycznym poziomie zaawansowania, jednak w miarę możliwości dobrze jest unikać sytuacji, w których uczeń będzie się czuł wyraźnie prze- lub niedociążony z powodu nieprawidłowego przydziału do grupy na danym poziomie zaawansowania.

Jeśli uczniowie są automatycznie przypisani do poszczególnych grup na podstawie wcześniej uzyskanych wyników, test przeprowadzamy także, by stwierdzić różnice między studentami w jednej grupie. Testu nie przeprowadzamy w wypadku uczniów, którzy zgłaszają się jako zupełnie początkujący.

Testowi kwalifikacyjnemu lub diagnostycznemu może towarzyszyć krótka ankieta z pytaniami o dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się języka polskiego, a więc pytania o metodę, podręcznik, kontakt z rodzimymi użytkownikami języka, dłuższe pobyty w Polsce itp. Taką ankietę znaleźć można na przykład na stronie internetowej Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego: www.sjpik.uni.wroc.pl.

Następny etap to zaplanowanie zakresu i kolejności wprowadzania materiału, jaki chcemy zrealizować w określonym czasie. W trakcie roku szkolnego warto notować wszelkie odstępstwa od założonego planu, a także ich przyczyny, ponieważ pomoże to w przyszłości dokonywać trafniejszych wyborów.

Nauczyciel powinien mieć świadomość tego, jaki w przybliżeniu program można zrealizować przez określoną liczbę godzin – także dlatego, że może spotkać się z tego typu pytaniami ze strony uczniów. W realizowaniu programu pomocny jest podręcznik. Jego wybór zależy często od samego lektora/nauczyciela i dlatego jest wskazane, by przed wyjazdem zapoznał się z ofertą wydawnictw (patrz rozdz. II.2. Wykaz wybranych podręczników). Dobrze jest mieć do dyspozycji nie tylko podręcznik podstawowy, lecz także inne. Dostarczają one nie tylko dodatkowych materiałów dydaktycznych, lecz czasami podpowiadają lepsze rozwiązanie danego problemu niż podręcznik wybrany przez nas jako podstawowy. Do zaplanowania i przygotowania konkretnej lekcji niezbędne są też inne pomoce dydaktyczne, jak nagrania audio i wideo, wycinki z gazet czy historyjki obrazkowe (patrz rozdz. II.1. Pomoce dydaktyczne...). Należy w tym miejscu wspomnieć też o gramatyce dla cudzoziemców, która pomaga popatrzeć na wprowadzany materiał gramatyczny z punktu widzenia potrzeb uczących się. Nauczyciel musi być bowiem przygotowany na różne pytania, wynikające z różnicy między systemem języka ojczystego studentów a języka docelowego oraz z dociekliwości uczących się.

Przechodząc do przygotowania metodycznego, warto przypomnieć sobie ogólne zasady nauczania: pogłębłości, stopniowania trudności, systematyczności, aktywności uczących się, trwałości wiedzy uczących się i wiązania teorii z praktyką. Jak wszystkie te zasady należy rozumieć w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego? Ich realizację można prześledzić na przykładzie wprowadzania konkretnego materiału gramatycznego (patrz rozdz. IV.1.2. Nauczanie gramatyki).

Zbliżając się do momentu, w którym będziemy musieli zaplanować konkretną lekcję, powinniśmy jeszcze zastanowić się nad jej celem. Cel ogólny nauczania języka znamy – jest nim osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej na określonym poziomie. Na osiągnięcie tego celu składa się wiele elementów cząstkowych: przyswojenie określonego słownictwa, receptywne względnie

produktywne opanowanie struktur gramatycznych, przyswojenie sposobów wyrażania intencji, opanowanie sytuacji komunikacyjnych, co wynika z poznania sposobu wyrażania poszczególnych intencji, opanowania odpowiednich typów tekstów, wreszcie poznanie para- i pozajęzykowych środków wyrazu (intonacja, gesty). Dopiero gdy wszystkie te komponenty zostaną przyswojone w sposób zintegrowany, można mówić o osiągnięciu celu zasadniczego. Takie zintegrowane elementy odnaleźć można w każdej z ról, które każdorazowo wypełniać muszą uczniowie/studenti. Z analizy ról wyprowadza się główne intencje językowe, tj. pytanie o coś, żądanie czegoś i wypowiedzanie czegoś. I tak na przykład rola petenta na poczcie wymaga umiejętności zachowania się w pewnej sytuacji, z którą wiążą się następujące intencje:

- nawiązanie kontaktu,
- wyrażanie i precyzowanie życzeń,
- pytanie o cenę, terminy, jakość usługi,
- żądanie/odrzucanie/akceptowanie usługi,
- wyrażanie ewentualnego zadowolenia lub niezadowolenia (także w formie reklamacji),
- zakończenie rozmowy⁴⁸.

Następnie intencjom należy przypisać odpowiednie środki językowe (wzorce werbalizacji), np.: *Dzień dobry, Proszę o..., Jak długo idzie list do..., Wobec tego proszę priorytetem, Tak długo nie mogę czekać, To wszystko, Dziękuję, Do widzenia.*

Wzorce te mają różne stopnie trudności, wybiera się więc te, które odpowiadają określonemu poziomowi językowemu uczących się. Pokazują, które struktury gramatyczne powinny być ćwiczone i jakie słownictwo konieczne jest do ich opanowania. Wybór struktur gramatycznych i słownictwa zależy od funkcji, jakie pełnią one w realizacji określonych intencji.

Dla nauczyciela ważne jest sformułowanie celu dalekosiężnego dla każdej prowadzonej grupy oraz celu każdej konkretnej lekcji. O cel i metodę często jest on zresztą pytany przez samych uczniów/studentów. Na kursie zerowym trzeba czasem uświadomić uczącym się, że nie mogą zakładać, iż np. po 60 godzinach nauki będą umieli dobrze porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka.

Planując proces nauczania, musimy też zdecydować, czy będziemy używać języka-pośrednika – problem ten jest najbardziej znaczący dla początkujących. Musimy więc zdecydować, czy w konkretnym przypadku lepsza będzie metoda bezpośrednia, która pozwala na używanie na lekcji języka polskiego tylko tego właśnie języka, czy zdecydujemy się na użycie np. języka rosyjskiego dla objaśniania problemów gramatycznych czy słownictwa. W językach o zbliżonej strukturze, jak ma to miejsce w wypadku języka polskiego i języków wschodniosłowiańskich, wystarczy często po prostu wskazać, że dana struktura jest

⁴⁸ Por. G. Neuner, W. Ortmann, R. Schmidt, H. Wilms: *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrhandbuch 1*, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich: 1979 (b).

w obu językach identyczna. W wypadku różnic należy posłużyć się wieloma przykładami, które tę nową strukturę pozwolą przyswoić. O tym, czy przykładom tym będzie towarzyszył obcojęzyczny komentarz teoretyczny, decydować będzie zarówno praktyczna znajomość przez nauczyciela na przykład języka rosyjskiego, jego znajomość systemu języka rosyjskiego, pozwalająca na nauczanie metodą konfrontatywną, jak i gotowość uczących się do zaakceptowania danej metody. Odmierna metoda będzie skuteczna w wypadku małych dzieci i osób o bardzo ubogich doświadczeniach edukacyjnych, inna zaś w wypadku osób mających świadomość struktury własnego języka. Język medialny, np. rosyjski, może być niezaprzeczalnie bardzo pomocny, choć zawsze należy uważać, by na lekcji nie był nadużywany przez samego nauczyciela. Dlatego też należy języka pośrednika używać oszczędnie, a doświadczenie pokazuje, że wiadomości na temat np. znaczenia wyrazów czy wyrażen omówione z lektorem w trakcie dyskusji mają bardziej trwały charakter niż te uzyskane bez żadnego wysiłku. Tak więc lepiej na przykład objaśniać znaczenie słów za pomocą obrazków, internacjonalizmów, synonimów czy antonimów lub opisu w języku polskim, niż po prostu podać innojęzyczny odpowiednik nieznanego polskiego słowa.

Następny punkt planowania to uwzględnienie motywacji uczących się. Oczywiście jest, że duży stopień motywacji wpływa na szybsze tempo uczenia się. Można na jednej z początkowych lekcji zapytać studentów, skąd bierze się ich zainteresowanie językiem polskim. Wpływ na wzmocnienie lub osłabienie motywacji zewnętrznej mają nie tylko dotychczasowe wyniki uczenia się, ale także postawa nauczyciela czy wpływ grupy, np. nieodpowiednia reakcja na popełniane błędy, okazywanie zniecierpliwienia komuś, kto zbyt długo nie może sobie poradzić z rozwiązaniem jakiegoś problemu językowego. Nauczyciel/lektor musi zwracać uwagę na to, by nie poddać się mimowolnie takiej presji i nie pomijać studentów słabszych. Sam musi pamiętać też o tym, by nie mówić zbyt wiele, np. w ramach rozgrzewki, a przy planowaniu lekcji powinien zarezerwować trochę czasu dla uczniów słabszych. Jeżeli chodzi o motywację wewnętrzną, lektor może ją wzmocniać przez umożliwienie kontaktu z kulturą docelową (patrz rozdz. V. Treści pozajęzykowe w nauczaniu JPJO). Motywacja jest w dużym stopniu uzależniona od potrzeb życiowych uczącego się, np. możliwości wyjazdu na stypendium lub staż, czy też znalezienia pracy. W takim przypadku nauczyciel/lektor może wyjść naprzeciw tym potrzebom, wprowadzając odpowiednie słownictwo i aranżując symulację pewnych sytuacji, z jakimi taki uczeń prawdopodobnie się spotka.

Formy organizacyjne pracy w czasie lekcji, tj. praca zbiorowa pod kierunkiem nauczyciela (lekcja frontalna), praca w zespołach kilku- lub dwuosobowych, praca indywidualna (każdy student ma odrębne zadanie i rozwiązaniem problemu dzieli się później z innymi) i praca jednostkowa (wszyscy wykonują samodzielnie to samo zadanie) uzależnione są nie tylko od celu lekcji, wykonywania określonego typu zadań czy wyposażenia sali lekcyjnej, ale i od wielkości

grupy. Jeśli grupa jest bardzo liczna, należy jak najczęściej dążyć do jej podziału na mniejsze zespoły. Praca jest wówczas bardziej intensywna, uczniowie nie odczuwają też takich zahamowań jak wówczas, gdy muszą występować przed całą dużą grupą. Przy takiej formie pracy uczniowie przejmują w pewnym stopniu kontrolę nad prawidłowym przebiegiem pracy, ponieważ nauczyciel nie może być jednocześnie obecny we wszystkich podgrupach. Studenci początkujący mają często obawy, czy ze względu na słabą znajomość języka docelowego będą mogli sprostać takiemu wymogowi. Jest jednak wiele rodzajów zadań, które mogą być wykonywane w grupach dwuosobowych (np. praca nad tekstem dialogu), a później przedstawiane całej grupie. Jeśli uczący się nie są zadowoleni z formy organizacyjnej stosowanej przy rozwiązywaniu konkretnego zadania, dobrze jest zastanowić się nad innym rozwiązaniem i poszukać kompromisu. Lekcja frontalna, która ma miejsce wtedy, gdy lektor pracuje jednocześnie z całą grupą, uzasadniona i skuteczna jest na przykład przy wprowadzaniu nowego materiału. Może być jednak poprzedzona pracą w grupach, gdy uczniowie/studenci próbują metodą indukcyjną (wnioskowanie o regule na podstawie przykładów) sami wypracować jakąś nową regułę. Czasami jest wymuszona wyposażeniem pomieszczenia lekcyjnego, jeśli brak np. miejsca do pracy dla poszczególnych zespołów albo ławki czy stoły przytwierdzone są na stałe do podłogi, umożliwiając jedynie pracę typu frontalnego. Jeszcze inną przeszkodę mogą stanowić przyzwyczajenia studentów, tj. ich przywiązanie do metod bardziej tradycyjnych. Współczesna tendencja w nauczaniu, by nauczyciel/lektor większą aktywność skupiał na przygotowaniu zajęć, a w większym stopniu ograniczał swój udział w samych zajęciach, nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem uczących się. Ważne jest, by nauczyciel/lektor pilnie obserwował gotowość grupy do pracy w ramach poszczególnych form organizacyjnych i ewentualnie korygował swoje plany. Jeśli chodzi o przygotowanie pracy w grupach, lektor musi uwzględnić w swoich planach to, że każda z grup może mieć inne tempo pracy. Uczniom, którzy pracują wolniej, także należy dać szansę ukończenia pracy nad jakimś zadaniem. Wiąże się to z koniecznością przygotowania dodatkowych zadań dla uczniów lepszych, ponieważ nie jest dobra sytuacja, gdy część uczniów nudzi się, zaczyna rozmawiać, a tym samym nie tylko przeszkadza innym, ale i wywiera na nich mimowolnie presję i osłabia ich motywację. Nauczyciel powinien przerwać pracę określonej grupy tylko wtedy, gdy nie widzi szans na ukończenie przez nią pracy w rozsądnym czasie. Czasami dobrze jest zadbać o to, by w jednej grupie znaleźli się zarówno uczniowie/studenci dobrzy, jak i słabsi i pozostawić taki skład na stałe. Jeśli widzimy, że współpraca w takiej grupie nie przebiega dobrze ze względu na osobiste animozje, można każdorazowo dobierać grupy na zasadzie losowej.

Należy pamiętać też o tym, że wszelkie polecenia kierowane do uczniów powinny być formułowane jasno, by wiedzieli, czego się od nich oczekuje. Dlatego w grupach początkujących można udzielać instrukcji w języku rodzi-

mym uczniów lub języku pośredniczącym. W innym przypadku często traci się niepotrzebnie czas na to, by studenci – zadając dodatkowe pytania nauczycielowi – sami usunęli wszelkie niejasności. Jeśli idzie o korygowanie błędów, to uczniowie/studenti niejednokrotnie przejmują w pewnym stopniu rolę nauczyciela i poprawiają się wzajemnie (co też może być źródłem konfliktów w grupie). W sytuacjach, gdy mają jakieś problemy, proszą nauczyciela o rozstrzygnięcie. Gdy nauczyciel obserwuje powtarzający się stale w jakiejś grupie błąd, powinien wkroczyć, nie czekając na ostateczne podsumowanie lekcji, tak by błąd ten nie utrwalił się w pamięci uczniów. Inne błędy popełniane w czasie lekcji mogą być wymienione, poprawione i skorygowane przy podsumowaniu. Nauczyciel/lektor nie musi od razu rozwiązywać problemu, lecz najpierw powinien zapytać całą grupę, czy ktoś może wyjaśnić, na czym dany błąd polega.

Podsumujmy krótko to, co zostało napisane na temat przygotowania lekcji.

Przystępując do planowania konkretnej lekcji, nauczyciel/lektor powinien:

1. ustalić cel ogólny lekcji: rozwijanie sprawności i umiejętności,
2. ustalić cele szczegółowe i określić materiał językowy, np. powtórzenie konkretnego materiału, wprowadzenie nowych struktur gramatycznych i nowego słownictwa, omówienie wprowadzanych funkcji językowych,
3. ustalić kontekst potrzebny do wprowadzenia nowego materiału, np. przy wprowadzaniu elementów mowy zależnej wykorzystać tekst dialogu wiążącego się z tematem lekcji,
4. zdefiniować kolejne kroki, czyli zaplanować kolejne części lekcji,
5. ustalić czas przeznaczony na kolejne etapy lekcji,
6. wybrać ćwiczenia językowe zgodne z celami szczegółowymi, ustalić techniki pracy (np. czytanie tekstu na głos, indywidualne wykonanie zadania gramatycznego),
7. wybrać pomoce dydaktyczne i ustalić formy pracy: praca z całą grupą, w małych grupach, w parach, indywidualna, praca frontalna,
8. ustalić temat pracy domowej,
9. opracować plan alternatywny: podział przewidzianych ćwiczeń na niezbędne i dodatkowe.

Przykładowy konspekt

Na podstawie podanego konspektu została przeprowadzona lekcja w grupie uczniów, którzy opanowali już w dużej mierze deklinację, a także odmianę czasownika w czasie teraźniejszym i przeszłym; spotykali się już na lekcji ze słownictwem dotyczącym zabytków i jedzenia. (Formy adresatywne stosowane na lekcji zależą oczywiście od wieku uczących się).

Temat: Zwiedzamy zabytki. Czasowniki mówienia. Wprowadzenie elementów mowy zależnej.

I. Cel ogólny:

- rozwijanie sprawności czytania,
- wprowadzenie nowego materiału gramatycznego, praca nad słownictwem.

II. Cele szczegółowe:

- powtórzenie form czasu przeszłego,
- powtórzenie słownictwa z grupy tematycznej: zwiedzanie zabytków oraz kuchnia polska,
- ćwiczenie czytania ze zrozumieniem,
- ćwiczenie wymowy i intonacji,
- ćwiczenie poprawnego zapisu,
- wprowadzenie wybranych czasowników mówienia,
- wprowadzenie mowy zależnej.

III. Materiały: kserokopie, folie (zał. nr 1, nr 2, nr 3).

IV. Formy pracy: indywidualna, w parach, frontalna.

V. Techniki pracy: praca z tekstem, głośne czytanie, przewidywanie treści tekstu na podstawie tytułu, wyszukiwanie określonych słów w tekście, konstruowanie zdań z wykorzystaniem poznanego materiału gramatycznego.

VI. Czas: 90 min

Załącznik nr 1

Folia lub przezrocze z rzutnika multimedialnego

odmiana czasownika „być”

(ja) by-ł-em / by-ł-am

(ty) by-ł-eś / by-ł-aś

on by-ł

ona by-ł a

ono by-ł-o

(my) by-li-śmy / by-ły-śmy

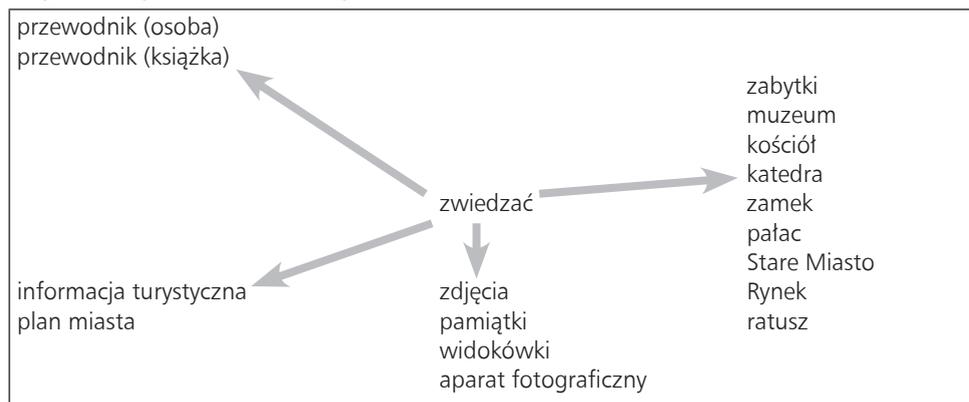
(wy) by-li-ście / by-ły-ście

oni by-li

one by-ły

Załącznik nr 2

Slajd (lub rysunek na tablicy)



Załącznik nr 3

Tekst: Irena Landau **Zwiedzamy zabytki**

Jakub wrócił do domu brudny i zmęczony, ale wesoły.

– No i co, udała się wycieczka? – zapytał dziadek.

– Klawo było! – krzyknął Kuba. – Nie macie pojęcia, jak w tym Krakowie jest ciekawie!

– Opowiedz – poprosiła Lucia i z zazdrością popatrzyła na Kubę.

– Jechaliśmy, jechaliśmy, jechaliśmy i je...

– No, dojechaliście – znecierpliwiał się dziadek – i co?

– I tego... – wysiedliśmy z pociągu. A potem poszliśmy do domu turystycznego i każdy dostał swoje łóżko. Na kolację były gołąbki w sosie pomidorowym, pycha, a na drugi dzień, na śniadanie, mleczna zupa i bułki z serem. Później poszliśmy na obiad, wiecie gdzie? Do restauracji. I...

– Zaraz, zaraz – przerwał dziadek – od razu po śniadaniu poszłicie na obiad?

– Nie, skądże! – roześmiał się Jakub. – Po śniadaniu poszliśmy na ten...no, Wawel. I po drodze były sklepy, takie ładne rzeczy tam są, nie macie pojęcia. Patrzcie, kupiłem sobie wisiorek do kluczy.

– A co to jest ten Wawel? – zainteresowała się Lucia.

– Jaki Wawel? Aaa! Chyba zamek... – zastanowił się Jakub.

– Jak to, byłeś tam i nie wiesz?

– Wiem! Prowadził nas przewodnik z brodą i coś tam mówił.

– A kto mieszka w tym zamku? – dopytywała się Lucia.

– Chyba teraz nikt. A przedtem...to wielki zamek...więc pewnie królowie, i królewicze, i królowny! A na obiad poszliśmy do restauracji, do prawdziwej restauracji. Była zupa ogórkowa...

– O rany, odczep się od tego obiadu – znecierpliwiała się Lucia. – Co było dalej?

– Jak będziesz taka, to w ogóle ci nic nie powiem – ostrzegł Kuba. – Co dalej?... A, zaraz, już wiem. Wyszliśmy obejrzeć Barbakan i tam obok sprzedają lody. Ja kupiłem jednego loda, a Mietek dwa...

– A ładny był ten Barbakan?

– Barbakan jak Barbakan, dobrze nie patrzyłem, bo mi lody kapnęły na spodnie i musiałem je wytrzeć chusteczką – wyjaśnił Kuba. – A potem wróciliśmy na kolację i dali nam...

– A hejnału nie słyszałeś? – spytał zgnębiony dziadek.

– Słyszałem – przypomniał sobie Jakub. – Tam wysoko na wieży coś grało.

– A co grało? – dopytywała się Lucia.

– Pewnie radio. Pani coś opowiadała, ale z Mietkiem nie słyszeliśmy dobrze, bo jedliśmy rurki z kremem.

– Eeee – burknęła Lucia. – w ogóle nie wiem, po co było jeździć do tego Krakowa. Hejnału przez radio mogę i tutaj posłuchać. Lody i rurki z kremem też tu są. I restauracje, i kółka do kluczy!

– Od razu widać – odpowiedział z pogardą Jakub – że jesteś jeszcze za mała! Kraków trzeba zwiedzać, bo tam są zabytki, wiesz? A zwiedzając, można się dużo nauczyć, prawda, dziadku?

– Prawda – powiedział dziadek, spojrzawszy smutno na Kubę i ciężko westchnął.

Scenariusz lekcji

Etap lekcji	Cel	Czas	Przebieg lekcji
1.	Nawiązanie kontaktu, skoncentrowanie się na języku docelowym, powtórzenie form czasu przeszłego	15 min	Lektor stawia pytania typu: Co państwo robili wczoraj? Jak państwo spędzili weekend? Dokąd poszli państwo w sobotę wieczorem? Koryguje ewentualne niepoprawne formy czasu przeszłego i pokazuje na folii lub rzutniku (przypomnienie) wzorzec tworzenia tych form.
2.	Sprawdzenie zadania domowego	10 min	Zależnie od rodzaju zadania prezentują je albo wszyscy studenci (np. ćwiczenia gramatyczne odczytywane po kolei) albo tylko wybrane osoby (pozostali oddają swoje zadania do sprawdzenia).
3.	Wprowadzenie do tematu lekcji	10 min	Lektor przedstawia tytuł opowiadania i prosi studentów, aby odgadywali treść opowiadania. W dwuosobowych grupach studenci zastanawiają się, jakie słownictwo może wystąpić w tego typu tekście.
4.	Powtórzenie i uporządkowanie słownictwa, ćwiczenie poprawnego zapisu	10 min	Studenci prezentują swoje przemyślenia, zapisując niektóre słowa na tablicy.
5.	Czytanie ze zrozumieniem	10 min	Studenci czytają indywidualnie tekst, lektor zadaje kilka pytań sprawdzających rozumienie globalne, później wyjaśnia nieznanne słownictwo, wskazuje na różnicowanie stylistyczne występujące w tekście.
6.	Przypomnienie i zaznajomienie się z nowym słownictwem	10 min	Lektor prosi studentów o wyszukanie w tekście czasowników mówienia. Studenci podają te słowa głośno, lektor wskazuje na czasowniki właściwe i kontekstowe, objaśnia nowe słowa.
7.	Ćwiczenie wymowy i intonacji	10 min	Wybrani studenci dzielą się rolami i odczytują tekst głośno, zwracając uwagę na intonację (ćwiczenie z elementami dramy).
8.	Wprowadzenie wybranych elementów mowy zależnej: że, czy	10 min	Lektor na podstawie tekstu prezentuje przykłady tworzenia mowy zależnej: On mówi, że..., Ona pyta, czy..., wskazuje na konieczność dokonania pewnych przekształceń. Wyjaśnia, że podane zasady dotyczą jedynie zdań twierdzących i pytających. Studenci podają kilka przykładów takich przekształceń.
9.	Omówienie zadania domowego	5 min	Lektor zadaje napisanie kilku zdań w mowie zależnej (na podstawie tekstu), przypomina raz jeszcze, o jaki typ zdań chodzi i upewnia się, czy podane przez niego polecenie jest zrozumiałe.

Alternatywa: Jeżeli czytanie tekstu i związane z tym ćwiczenia zajmą więcej czasu, wprowadzenie elementów mowy zależnej można przełożyć częściowo na następną lekcję, natomiast studenci mogą więcej czasu poświęcić na ćwiczenie wymowy i intonacji. Tematem zadania domowego może być wówczas krótki tekst na temat tego, czy treść opowiadania była zgodna z oczekiwaniami studentów.

Sporządzenie dość szczegółowego konspektu pomoże nauczycielowi, szczególnie początkującemu, dobrze poprowadzić lekcję, a także dokonać później jej analizy i ewentualnie odpowiedniej korekty. Narzuci mu pewien przymus każdorazowego dobrego przygotowywania się do zajęć.

4. Typy testów językowych

Stałym elementem procesu nauczania – także języków obcych – jest kontrola i ocena wyników nauczania. Aby spełniła ona dobrze swe zadanie, nie powinna być zbyt jednostronna i subiektywna. Sposób kontrolowania wiedzy i umiejętności uczących się języków obcych wiązał się zawsze z przyjętą metodą nauczania, która z kolei pozostawała w ścisłym związku z celami nauczania. Dość powszechne dzisiaj podejście komunikacyjne koncentruje się na skutecznej umiejętności posługiwania się językiem w określonej sytuacji życiowej. Testowaniu podlegają sprawności językowe (mówienie, pisanie, rozumienie tekstów słuchanych i czytanych), znajomość podsystemów języka (fonetyka/fonologia, gramatyka, leksyka), oraz sposób wyrażania intencji językowych (np. formułowanie prośby, wyrażanie odrzucania lub akceptacji propozycji). Ze względu na cel, jakemu dany test służy, możemy dokonać ich podziału na kilka podstawowych typów.

1. Test biegłości

Bada ogólny poziom znajomości języka lub poziom rozwoju poszczególnych sprawności. Najczęściej stosowany jest dla uzyskania certyfikatu językowego lub dopuszczenia danej osoby do określonego typu działalności, np. studiowania za granicą, ubiegania się o obywatelstwo danego kraju czy podjęcia pracy na określonym stanowisku.

Autorzy testu nie odwołują się do konkretnych doświadczeń edukacyjnych zdających, a jedynie do oczekiwanego w konkretnej sytuacji poziomu ich wiedzy i umiejętności. O tym, jakie są wymagania na poszczególne poziomy zaawansowania (w wypadku testu certyfikатовego kandydat musi sam zdecydować, na jakim poziomie chce zdawać egzamin językowy), uczący się może przeczytać w standardowych opisach wymogów egzaminacyjnych.

Polski system certyfikacyjny powstawał dość długo – przygotowania wymagały wiele wysiłku oraz czasu. Konieczny do egzaminowania opis poziomów kompetencji powstał na podstawie zaleceń Rady Europy w sprawie egzaminów z języków obcych. Osobom przygotowującym system egzaminowania zależało bowiem, by egzaminy poświadczające znajomość języka polskiego na określonym poziomie były porównywalne z analogicznymi egzaminami dotyczącymi innych języków, przede wszystkim tzw. języków światowych (angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego). Odnieśliśmy więc opis poziomów kompetencji do istniejących już w Europie, opublikowanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*⁴⁹. Dzięki tym decyzjom certyfikaty wydawane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego mają taką samą wartość, jak te wydawane przez British Council, Alliance Française, Instytut Cervantesa, Goethe Instytut itp. Są uznawane na całym świecie i coraz bardziej cenione jako dokument przydatny w karierze zawodowej i w edukacji.

Obecnie egzaminy przeprowadzane są na trzech poziomach: B1, B2 oraz C2, które stanowią połowę poziomów opisanych w publikacji *Europejski system...*, standaryzującej sześć poziomów (A1, A2; B1, B2; C1, C2). Trwają intensywne prace nad wprowadzeniem do polskiego systemu certyfikacyjnego pozostałych trzech poziomów – A1, A2 oraz C1. Jednak – ze względu na skomplikowaną drogę legislacyjną – wdrażanie całego systemu musi potrwać jeszcze jakiś czas⁵⁰.

Go to jest egzamin certyfikacyjny?

„Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego mają za zadanie określenie kompetencji w języku polskim niezależnie od instytucji prowadzących nauczanie, programów nauczania, stosowanych materiałów i metod”. (Jest to) „urzędowe poświadczenie znajomości języka polskiego” na poziomie określonym standardami europejskimi⁵¹. Tak więc do egzaminu państwowego może przystąpić dorosły człowiek niezależnie od tego, gdzie, jak długo i jakimi metodami się uczył. Zamieszczone na stronie internetowej przykładowe testy egzaminacyjne pozwalają samodzielnie sprawdzić, jaki poziom jest dla danej osoby najważniejszy. Jest to bardzo ważny moment, ponieważ trafny wybór odpowiedniego poziomu może przesądzać o wynikach egzaminu. Dużą rolę może odegrać nauczyciel orientujący się w wymaganiach na różne poziomy znajomości języka. Znając umiejętności i możliwości osoby planującej przystąpienie do egzaminu certyfikacyjnego, powinien pomóc, np. przez sprawdzenie wyników testu próbnego

⁴⁹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Council of Europe, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

⁵⁰ Zdanie to piszemy w połowie roku 2009.

⁵¹ Cytat ze strony internetowej Państwowej Komisji: <http://www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja>. Tam też znajdują się najważniejsze informacje dotyczące certyfikacji, organizacji egzaminów itp.

w wyborze odpowiedniego poziomu zaawansowania. Zdarza się bowiem, że ktoś zbyt wysoko oceni swoje możliwości i nie jest w stanie sprostać wymaganiom egzaminacyjnym na danym poziomie. Prowadzi to do niepotrzebnych frustracji, tym bardziej, że każdy egzamin jest stresogenny, ponadto egzaminy certyfikatowe są płatne. Z kolei wybór za niskiego poziomu sprawia, że egzamin jest zbyt łatwy, więc jego zdanie nie przynosi oczekiwanej satysfakcji. Ponadto zawsze korzystniej jest posiadać certyfikat poświadczający wyższy poziom znajomości języka obcego. Egzamin certyfikatowy składa się z pięciu części:

1. Rozumienie ze słuchu;
2. Poprawność gramatyczna;
3. Rozumienie tekstów pisanych;
4. Pisanie;
5. Mówienie.

Obecnie część pisemna egzaminu trwa 225 min i składa się z czterech części: część pierwsza trwa 30 min i polega na sprawdzeniu umiejętności rozumienia ze słuchu; część druga trwa 60 min i polega na sprawdzeniu poprawnego stosowania gramatyki; część trzecia trwa 45 min i polega na sprawdzeniu umiejętności rozumienia tekstów pisanych; część czwarta trwa 90 min i polega na sprawdzeniu umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej. Egzamin ustny przeprowadza się po części pisemnej lub następnego dnia. Część ustna trwa 15-20 min.

Dotychczasowy egzamin jest jednakowo organizowany na wszystkich poziomach – niezależnie od poziomu obowiązuje jednakowa punktacja i taki sam czas trwania poszczególnych części, jednakowe są też zasady dotyczące zaliczania poszczególnych części egzaminu. Obecnie w związku ze zmianami dokonywanymi w polskim systemie certyfikacyjnym planuje się zróżnicowanie czasu trwania poszczególnych części w zależności od poziomu, zmianie ulegają też procentowe progi zaliczania poszczególnych sprawności.

Pierwsze egzaminy certyfikatowe odbyły się w roku 2004. Przez pięć lat można było zaobserwować rosnące zainteresowanie nimi nie tylko w Europie, lecz także na innych kontynentach. Oficjalne certyfikowanie znajomości języka polskiego jako obcego okazało się ważnym działaniem promującym go w świecie.

Zainteresowanie posiadaniem certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego wykazują też w dużym stopniu osoby pochodzące z Ukrainy, Rosji, Białorusi czy Kazachstanu. W dotychczasowych egzaminach stanowiły one znaczny odsetek zdających.

Dodatkowe wskazówki, dotyczące materiałów przygotowujących do zdania egzaminu na danym poziomie, znaleźć można na stronie internetowej polskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: www.buwilm.edu.pl/certyfikacja. Kandydaci do egzaminów certyfikatowych znajdą tam m.in. przykładowe testy na poziomy B1, B2 i C2, zbiór zadań na poziom B1 oraz wykaz pomocy dydaktycznych zalecanych w przygotowaniach do egzaminu certyfikatowego na przewidzianych poziomach.

2. Test osiągnięć

Ocenia stopień opanowania pewnej części materiału, który został przewidziany do nauczania się w konkretnym przedziale czasowym. Autorzy odwołują się więc do tego ściśle określonego materiału. Bardzo często testy osiągnięć pojawiają się na zakończenie różnego rodzaju kursów językowych. W szkole natomiast na zakończenie semestru lub po ukończeniu nauki według jakiegoś programu, np. realizowanego w podręczniku.

3. Test prognostyczny

Bada prawdopodobne osiągnięcia uczącego się w przyszłości. Odwołuje się więc do zdolności ucznia, a nie sprawdzania stopnia opanowania przez niego materiału językowego. Zdolności te bada się, wykorzystując język ojczysty lub specjalnie w tym celu skonstruowany język sztuczny. Badaniu podlegają m.in. zdolność do zapamiętywania wyrazów, zdolność do szybkiego wychwytywania i formułowania reguł gramatycznych, czyli predyspozycje do uczenia się języka obcego. Tego typu testy stosowane są często przy kwalifikowaniu kandydatów na kurs językowy, jeżeli organizatorzy kursu nie mogą się odwołać do znajomości języka, który będzie nauczany na kursie.

Ze względu na trudną dostępność tego typu materiałów, zamieszczamy poniżej fragment testu prognostycznego pochodzący ze strony internetowej Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Neofilologii, Katedry Hungarystyki: *Informacje dla kandydatów 2005/2006*.

Test 2.

Poniższe przykłady pochodzą z języka obcego. Znajomość tego języka nie jest Ci potrzebna, aby poprawnie wykonać poniższe ćwiczenia. Zapoznaj się uważnie z przykładami i na ich podstawie odkryj regularności, które pozwolą Ci odpowiedzieć na postawione pytania.

1. Dane są wyrażenia z pewnego języka wraz z ich tłumaczeniami na język polski:

háborúról – o wojnie
út – droga
útról – o drodze
bátor – odważny
kocsi – samochód
sötét – ciemny

sötétség – ciemność
bűntelen – niewinny
bűn – wina
keserű – gorzki
keserűség – gorycz

W którym podpunkcie zostały podane poprawne tłumaczenia wyrazów polskich na ten język?

- a) niewinność – bűntelenség, o winie – bűntról, o samochodzie – kocsiról, wojna – hábor;
- b) niewinność – bűntelenség, o winie – bűntról, o samochodzie – kocsiról, wojna – háború;
- c) niewinność – bűntelenról, o winie – bűntség, o samochodzie – kocsiség, wojna – hábor;
- d) niewinność – bűntelenról, o winie – bűntség, o samochodzie – kocsiség, wojna – háború.

4. Test kwalifikacyjny (plasujący)

Bada poziom zaawansowania danego kandydata, tak by przypisać go do grupy o odpowiednim dla niego programie nauczania. Autorzy testów nie odwołują się w tym wypadku do doświadczeń edukacyjnych zdających. Testy te mogą przypominać swą budową testy biegłości, jednak są w porównaniu z nimi zdecydowanie bardziej pobieżne. Zawierają poza tym zadania przeznaczone na różne poziomy zaawansowania, tak aby każda osoba znająca w jakiejś mierze język, mogła uzyskać punkty. Testy tego rodzaju stosowane są na przykład przy wszelkich kursach, które dysponują grupami o różnym poziomie zaawansowania i do nich właśnie powinni zostać wpisani poszczególni uczący się.

Przykładowy test tego typu znaleźć można na stronie: www.sjpik.uni.wroc.pl.

Na jego podstawie dokonywano kwalifikacji poszczególnych kandydatów na jeden z kursów letnich i semestralnych na Uniwersytecie Wrocławskim.

5. Test diagnostyczny

Bada silne i słabe strony uczącego się. Celem testu jest ustalenie, jakie jeszcze braki ma konkretny uczeń/student w znajomości systemu językowego lub poszczególnych sprawności. Autorzy testów odwołują się do materiału poznanego. Jednocześnie diagnoza uzyskana w wyniku przeprowadzenia testu ma wpływ na przyszły tok uczenia się, ponieważ może zmienić sposób pracy w grupie.

Ważnymi kryteriami oceny każdego testu są jego **trafność** i **rzetelność**.

O trafności mówimy wówczas, gdy test sprawdza rzeczywiście to, co było zamierzeniem jego autorów. Typy trafności, jakie wymienia Hanna Komorowska⁵², to: **trafność wewnętrzna** i **zewnętrzna**. Do **pierwszego typu** należy

⁵² H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola, ocena, testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

trafność treści (czy test bada to, co było przedmiotem nauczania), trafność konstrukcyjna (czy test nie pozostaje w sprzeczności ze stosowaną metodą nauczania, czy daje podobne wyniki przy badaniu za pomocą różnych zadań) i faszadowa (czy osoby przystępujące do testu uznają jego zasadność), do drugiego typu – trafność prognostyczna (czy test przyniesie taki wynik, który będzie powtarzalny w przyszłości w podobnych testach) i diagnostyczna (czy wynik testu pokrywa się z wynikami innych podobnych testów przeprowadzanych w tym samym czasie).

Pojęcie **rzetelności** testu można odnieść albo do zbioru zadań stanowiących test albo do oceny jego wyników. W pierwszym wypadku wyniki tego samego ucznia przystępującego do tego samego lub podobnego testu powinny być zbliżone. Do obniżenia rzetelności prowadzą czasem niejasne polecenia do zadań, zbyt mała liczba zadań, co w rezultacie powoduje, że brak jest podstawy do prawidłowej oceny ucznia. Rzetelność oceny wyników to powtarzalny sposób oceny testów dokonywany przez jedną osobę lub zgodność dwu lub kilku osób w ocenie tego samego zadania. Ważnym terminem jest w tym kontekście **moc dyskryminacyjna** poszczególnych zadań. Polega ona na takiej konstrukcji zadania testowego, która pozwoli rozróżnić uczniów słabszych i silniejszych. Przyjmuje się, że zadanie powinno być rozwiązywane w przedziale 15%-85% wszystkich zdających. W innym wypadku nie można mówić o odpowiedniej mocy dyskryminacyjnej zadania testowego, czyli jest ono albo zbyt łatwe, albo – przeciwnie – za trudne.

V. TREŚCI POZAJĘZYKOWE W NAUCZANIU JPJO

Przekonanie o tym, że nie można skutecznie uczyć języka polskiego w ode-
rzwaniu od kultury i realiów towarzyszy środowisku glottodydaktycznemu od
bardzo dawna, a w zasadzie od początku nauczania języka polskiego jako ob-
cego. Od pewnego czasu to przekonanie uwidacznia się coraz intensywniejszy-
mi dyskusjami na ten temat oraz pojawianiem się w kursowych podręcznikach
coraz większej ilości materiałów tworzących (autorski zazwyczaj) obraz Polski.

W 2004 r. nakładem wydawnictwa Universitas ukazała się książka pod re-
dakcją Władysława Miodunki *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obce-
go. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Publikacja ta
była podsumowaniem toczącej się od lat 90. XX w. w środowisku nauczycieli
języka polskiego jako obcego dyskusji nad miejscem i sposobami wprowadzania
wiedzy o „świecie języka polskiego”¹ w programach kształcenia językowe-
go, postawieniem ważnych pytań z tym związanych oraz próbą stworzenia
modelu czy też wspólnych strategii nauczania treści pozajęzykowych.

W 2006 r. ukazała się kolejna ważna publikacja z tej dziedziny autorstwa
Piotra Garncarka, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako ob-
cego*. Jest to jak do tej pory najobszerniejsze kompendium wiedzy o podej-
ściach, sposobach, programach autorskich i ramach teoretycznych, stosowa-
nych podczas prób integrowania kształcenia językowego z szeroko pojętą
wiedzą o Polsce. Autor stawia tam również bardzo ważne pytania, podnosi
kwestie terminologiczne oraz zamieszcza niezwykle obszerną bibliografię, któ-
ra jest dokumentacją działań dydaktycznych i badawczych środowiska nauczy-
cieli języka polskiego jako obcego zajmujących się obecnością kultury w na-
uczaniu polszczyzny.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego, przystępujący do budowania pro-
gramu nauczania języka i łączący kształcenie językowe z wiedzą o świecie na-
uczanego języka, ma więc do dyspozycji wiele różnego typu opracowań, które
mogą posłużyć zarówno jako inspiracja, jak i zalecenia metodyczne. Jeszcze
przed ukazaniem się książki *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obce-
go*, jak i później, problem miejsca, metod i form nauczania kultury polskiej był
ważnym zagadnieniem dla całego środowiska glottodydaktyków. W istnieją-
cych publikacjach można znaleźć zarówno teksty teoretyczne podnoszące

¹ Termin „świat języka polskiego” wprowadził do polskiej glottodydaktyki Piotr Garncarek: *Świat języka pol-
skiego oczami cudzoziemców*, DiG, Warszawa 1997.

kwestie terminologiczne², jak i artykuły zawierające propozycje nauczania języka w powiązaniu z wybranymi tekstami kultury (literaturą, muzyką, plastyką, architekturą etc.) i – co bardzo cenne – uwagi związane z realizacją autorskich programów w różnych obszarach językowych i kręgach kulturowych³.

Poradnik nie jest miejscem do toczenia dyskusji teoretycznych i terminologicznych, poszukujących odpowiedzi na pytanie, jaka jest funkcja kultury w procesie nauczania języka i jak poradzić sobie z problemem nieistnienia w języku polskim jednego terminu obejmującego prezentowanie rodzimej kultury. Dlatego i w poradniku używane są różne terminy związane ze sposobami prezentowania jak najbogatszego i zróżnicowanego portretu Polski. Za każdym razem chodzi jednak o to samo – o stałą obecność „świata języka polskiego” w procesie nauczania polszczyzny, o szerokie i zróżnicowane prezentowanie polskości od tekstów kultury wysokiej po teksty opisujące banalną codzienność.

Wprowadzając wiedzę o Polsce, dajemy uczniom nie tylko szansę na odczucie polskości, ale wprowadzamy ich też w polskie realia i prezentujemy wzory kulturowe i obyczajowe. Od pierwszej lekcji, podczas zaznajamiania ich z podstawowymi formułami powitalnymi i pożegnalnymi, wskazujemy na ich wersję formalną oraz nieformalną – tym samym pomagamy im znaleźć się w nowej sytuacji socjokulturowej. Znajomość zasad polskiej etykiety językowej i wzorów postępowania w sytuacjach społecznych jest bowiem tak samo ważna dla zrozumienia polskości, jak rozumienie konotacji kulturowych.

W „Kwartalniku Polonicum” Barbara Janowska opublikowała artykuł *Czy łatwo być grzecznym po polsku?*⁴, w którym omówiła strategie językowe związane z posługiwaniem się zwrotami adresatywnymi w języku polskim. Autorka opisuje i wyjaśnia przyczyny podstawowych błędów etykietałnych popełnianych przez cudzoziemców oraz opisuje trudności, jakie musi pokonać cudzoziemiec, aby właściwie i swobodnie używać polskich zwrotów adresatywnych w mowie i piśmie. Dlatego wprowadzanie cudzoziemców w świat wielkich symboli, mitów i wzorów kultury polskiej powinno być zawsze połączone z przekazywaniem wiedzy na temat praktykowanych wzorców obyczajowych przydatnych i potrzebnych w bezpośrednich, codziennych kontaktach z Polakami. Wiedza o tym, w jakiej sytuacji komunikacyjnej powiedzieć „cześć”, w jakiej należy powiedzieć „dzień dobry”, a kiedy unikać coraz bardziej powszechnego we współczesnej polszczyźnie „witam”, jest wskazaniem sposobu pojmowania grzeczności i okazywania

² Patrz m.in. P. Garncarek, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005 s. 17–23.

P.E. Gębał, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 205–206.

³ Artykuły takie znajdują się w publikacjach wydawanych po konferencjach glottodydaktycznych, organizowanych przez ośrodki uniwersyteckie zajmujące się nauczaniem języka polskiego jako obcego (patrz Bibliografia).

⁴ B. Janowska, *Czy łatwo być grzecznym po polsku?*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 1, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 45–46.

szacunku w polskiej kulturze. W opracowaniach poświęconych zagadnieniu grzeczności językowej cudzoziemców czytamy: „Zjawisko grzeczności językowej jest odmiennie postrzegane w różnych kręgach kulturowych (...). Stąd obcokrajowcy uczący się języka polskiego, poznając akty grzecznościowe, zmuszeni są do opanowania nie tylko formalnojęzykowych reguł budowania wypowiedzi, lecz również zapoznania się ze specyficznymi polskimi wartościami kulturowymi, które rządzą grzecznościowymi aktami mowy”⁵. Doświadczenia zebrane podczas nauczania języka polskiego w grupach pochodzących z krajów z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim potwierdzają wielką potrzebę i przydatność prowadzenia zajęć poświęconych etykietce językowej. Bardzo często sami uczniowie proszą o dodatkowe lekcje poświęcone temu zagadnieniu, ponieważ zdarza się, że nieporadność językowa w tym zakresie staje się przyczyną nieprzyjemnych sytuacji w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka. Nauczyciel języka polskiego, prowadząc cudzoziemca przez strukturalne i leksykalne problemy języka polskiego, powinien być oczywiście jego przewodnikiem po wielkich tematach historii i kultury polskiej, nie zapominając jednak o roli, jaką odgrywa wiedza o naszych sposobach spędzania wolnego czasu, dniach i sposobach świętowania, stosunku do sąsiadów, naszej religijności czy kodeksach grzecznościowych. Podane przez nauczyciela praktyczne informacje, że w dzień Wszystkich Świętych czy w dzień Bożego Ciała urzędy będą nieczynne i poruszanie się samochodem po polskich ulicach może być utrudnione, a z kolei w Poniedziałek Wielkanocny należy uważać na młodych chłopców biegających z wiadrami, pozwoli na lepsze i bezkonfliktowe funkcjonowanie w nowym kulturowo otoczeniu. W ten sposób może uda się pokazać i wytłumaczyć to, co jest specyficzne w naszej kulturze, jak i to, co jest uniwersalne i wspólne z innymi kulturami. Doświadczenie wskazuje również, że w tym fascynującym, choć nie zawsze łatwym prowadzeniu cudzoziemca przez świat języka polskiego, nauczyciel może odegrać ważną rolę na dwóch podstawowych etapach edukacji kulturowej osób uczących się języka polskiego i mieć istotny wpływ na powstawanie pozytywnego wizerunku Polski wśród cudzoziemców pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Pierwszy etap jest związany z poznawaniem nowej kultury, a drugi następuje wówczas, kiedy zdobyte informacje (poparte kompetencją językową) pomagają rozumieć nowe otoczenie kulturowe. Program powinien być tak projektowany, aby uczący się języka polskiego (na każdym poziomie znajomości języka i każdym typie kursu) miał szansę czegoś się o Polsce dowiedzieć, czyli poznawać miejsca, ludzi i wydarzenia, następnie – dzięki znajomości języka polskiego – rozumieć omawiane zjawiska i wreszcie, aby dzięki realizowanemu programowi powstało uczucie sympatii do Polski. Najważniejsze jednak jest, aby nauczyciel miał świadomość, że będąc przewodnikiem po świecie polskiej kultury przede wszystkim musi pomagać uczniom w uzyskiwaniu coraz wyższej kompetencji językowej. Dlatego wpro-

⁵ A. Żurek, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2008, s. 36.

wadzenie wiedzy o Polsce powinno służyć kształceniu językowemu i uzyskiwaniu biegłości w sprawnościach językowych, bo dzięki nim cudzoziemiec będzie umiał znaleźć się w nowych rolach komunikacyjnych, uniknie poczucia bezradności i zagubienia w nowych realiach. Stanie się też bardziej otwarty na uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym świata języka polskiego. Dobra znajomość języka da mu klucz do samodzielnego rozkodowywania tekstów kultury polskiej, z którymi się zetknie albo zechce samodzielnie poznawać.

A. Co powinien zrobić nauczyciel, zanim przystąpi do układania programu integrującego nauczanie języka z wiedzą o świecie tego języka?

I. Pierwszą rzeczą jest zapoznanie się z programami zawartymi w publikacjach glottodydaktycznych i materiałach pokonferencyjnych. Wspomniana na początku tego rozdziału publikacja pod redakcją Władysława Miodunki zawiera trzy propozycje programowe. Pierwsza koncentruje się wokół nauczania kompetencji socjokulturowej, druga zawiera inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym, trzecia zaś koncentruje się na sposobach nauczania cudzoziemców realiów polskich⁶. Nauczyciel powinien również zastanowić się nad metodą wprowadzania treści kulturowych. W praktyce glottodydaktycznej dominuje podejście funkcjonalne, polegające na tym, aby przy pomocy atrakcyjnych tekstów kultury wspomagać nauczanie języka. W zależności od typu kursu podejście funkcjonalne może koncentrować się na chronologii dziejów i prezentacji wybranych treści ilustrujących daną epokę. Innym i najczęściej stosowanym wariantem podejścia funkcjonalnego jest koncentracja na tematach związanych z szeroko pojętą wiedzą o Polsce. Problem podejścia do nauczania wiedzy o Polsce podejmuje i omawia wielu autorów, wspomniany już na początku Władysław Miodunka i Piotr Garncarek, a także m.in. Przemysław Gębał, Aleksandra Achtełik oraz Jerzy Kowalewski⁷. Autorzy podręczników ogólnych lub poświęconych poszczególnym sprawnościom wybierają zazwyczaj podejście tematyczne i wprowadzają treści związane z polskim kalendarium, bądź wprowadzają tematy związane z wielkimi nazwiskami kultury polskiej i współcze-

⁶ W. Miodunka, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 97–118; A. B. Burzyńska, U. Dobesz, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego...*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 119–128; P. E. Gębał, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego...*, s. 129–150.

⁷ P. Garncarek, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006; P. E. Gębał, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 205–242; A. Achtełik, *Z wybranych zagadnień kultury polskiej – uwagi na marginesie* [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczycy Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007 s. 163–165; J. Kowalewski, *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, CODN, Warszawa 2006 s. 81.

snego życia kulturalnego. Przykład takiego podejścia znajdziemy między innymi w podręcznikach autorstwa Anny Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej, Ewy Lipińskiej czy Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej na poziom początkujący. Nauczyciel pracujący z grupami na średnim i zaawansowanym poziomie znajomości języka ma do dyspozycji podręcznik *Bliżej Polski*⁸, opracowany na podstawie tekstów literackich, popularnonaukowych oraz prasowych, będący bardzo ciekawą propozycją wprowadzania cudzoziemców w świat języka polskiego przy jednoczesnym utrwalaniu zagadnień gramatycznych. W podręczniku znajdują się m.in. ćwiczenia leksykalne, frazeologiczne, słowotwórcze i konwersacyjne prezentujące teksty związane z ogólną wiedzą o Polsce, z symbolami narodowymi i ważnymi postaciami dla polskiej nauki. Podręcznikowi towarzyszy też zestaw kolorowych fotografii i mapek, który może posłużyć jako dodatkowy materiał poglądowy nie tylko do pracy z tym podręcznikiem.

W kursowych podręcznikach do nauki języka polskiego nie stosuje się podejścia chronologicznego, ponieważ czas trwania kursów, a zwykle też i wcześniejsze doświadczenia edukacyjne uczniów/studentów, nie pozwalają na realizację takiego programu. Wykorzystuje się podejście chronologiczne na dłuższych kursach przygotowujących do podjęcia studiów humanistycznych w Polsce.

Nie ma podręczników, które byłyby pozbawione treści związanych z Polską, ale rzadko są one wynikiem założonego i świadomie realizowanego programu wiążącego treści kulturowe oraz realia polskie z założonymi celami językowymi. Przykład takiego świadomego powiązania występuje w podręczniku autorstwa Władysława Miodunki⁹, przygotowanym dla rozpoczynających naukę języka polskiego. Poszczególnym jednostkom lekcyjnym towarzyszą rozdziały zatytułowane *Communicative commentary*, *Cultural commentary* i *Communicative and cultural activities*. W tych rozdziałach wprowadzane są informacje poświęcone polskim zwyczajom, realiom i innym tekstom kultury oraz połączone z nimi odpowiednie ćwiczenia językowe. Jednym z przykładów takiego zadania jest wprowadzenie wydarzeń związanych z polskim kalendarzem przy okazji ćwiczeń form miejscownika.

Przykład:¹⁰ Kiedy jest święto narodowe w Polsce? W maju. (maj)

Kiedy jest Boże Narodzenie? (grudzień)
 Kiedy są egzaminy? (luty i czerwiec)
 Kiedy są wakacje? (lipiec i sierpień)
 Kiedy jest początek roku akademickiego? (październik)

Innym ciekawym zadaniem, związanym z rozpoznawaniem relacji i więzi międzyludzkich, charakterystycznych dla polskiego obyczaju, jest ćwiczenie za-

⁸ A. Butcher, B. Guziuk-Świca, A. Laskowska-Mańko, *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.

⁹ W. Miodunka, *Cześć, jak się masz? Cz. 1.: Spotykamy się w Polsce*, Universitas, Kraków 2005. Podręcznik zawiera komentarze i teksty po angielsku, a więc treści socjokulturowe są wprowadzone przez język pośredniczący.

¹⁰ W. Miodunka, *Cześć, jak się masz? Cz. 1: Spotykamy się w Polsce*, Kraków 2005, s. 241.

mieszczące na s. 243 omawianego podręcznika. Uczniowie muszą rozpoznać (na podstawie wcześniej przeczytanych tekstów i zadań z podręcznika) różnice między znaczeniem słów: *znajomy*, *kolega* i *przyjaciel*.

Podręcznik jest zaopatrzone w fotografie, które korespondują z zamysłem programowym. Z jednej strony materiał fotograficzny przynosi portret Polski zwyczajnej, codziennej, z drugiej kieruje w stronę postaci i miejsc stanowiących ikony polskości. Jest to niewątpliwie okazja do napisania dodatkowego scenariusza lekcji i zabrania uczniów w swego rodzaju podróż do charakterystycznych dla Polski treści kulturowych.

II. Nauczyciel/lektor, zanim przystąpi do układania programu powinien brać pod uwagę typ kursu, czas jego trwania i liczbę godzin przeznaczoną na kształcenie językowe, aby móc zaplanować sensowną realizację programu językowego i kulturowego.

III. Ważna jest także wiedza na temat kompetencji językowej uczniów. W tym celu nauczyciel powinien najpierw zapoznać się z istniejącymi opisami kompetencji językowej i standardami wymagań stawianych na poszczególnych poziomach znajomości języka, przeprowadzić test kwalifikacyjny i dostosować treści programowe związane z wiedzą o Polsce do znajomości języka uczniów (patrz Opisy kompetencji językowej i standardy wymagań egzaminacyjnych).

IV. Należy też uwzględniać wiek, doświadczenia edukacyjne i plany związane z nabywaniem języka polskiego, aby wprowadzane treści kulturowe nie rozmiękły się w sposób zasadniczy z zainteresowaniami uczniów i ich wiedzą ogólną.

V. Nauczyciel/lektor powinien przygotować sobie tzw. polskie kalendarium, które pozwoli już na etapie planowania zajęć podjąć decyzję, jakie teksty kultury zostaną zaprezentowane uczniom i w jaki sposób połączyć prezentację tych tekstów z kształceniem językowym na danym poziomie kompetencji językowej. Załączona w dalszej części poradnika tabela z wykazem ważnych dni w polskim kalendarzu może stanowić pomoc do ułożenia programu, który w sferze treści pozajęzykowych będzie oparty na poznawaniu polskich dni uroczystych, jak i tych przeniesionych z innych obszarów kulturowych, które od niedawna szukają sobie miejsca w naszym życiu zbiorowym i mają charakter ludyczny. Dobrze jest, jeśli nauczyciel już na etapie planowania całego etapu kształcenia językowego podejmuje decyzję, które zagadnienia językowe posłużą mu do wprowadzenia treści kulturowych i realizacyjnych.

VI. Bardzo przydatne jest posiadanie (szczególnie, gdy nasza praca będzie odbywać się daleko od Polski) własnego podręcznego „kuferka kulturowego”, w którym znajdą się materiały graficzne, dźwiękowe, teksty oraz przedmioty związane z ważnymi datami polskiego kalendarium, które nie tylko ubarwią, ale i pomogą w zapamiętaniu prezentowanych treści. W takim kulturowym „kuferku dydaktycznym” mogą się znaleźć przedmioty będące symbolami polskich odświętnych dni – palma, pisanka, baranek, zabawka w kształcie jajka, czyli tzw. dyngusówka, opta-

tek, sianko, kartki z życzeniami z różnych okazji, chorągiewka w narodowych barwach, biało-czerwona wstążeczka, orzełek itd. Prezentacja i wprowadzanie treści związanych z polskim kalendarium powinno odbywać się (jeśli to jest możliwe) w zgodzie z realnym polskim kalendarzem, np. obyczaje związane z Bożym Narodzeniem w grudniu, powitanie wiosny w marcu, obyczaje wielkanocne w marcu lub kwietniu, obchody Święta Konstytucji w maju, a tematy związane z kultem zmarłych w listopadzie. Możliwe jest też oczywiście zaprezentowanie polskiego kalendarium (poza godzinami poświęconymi na kształcenie językowe) w formie jednego czy dwóch wykładów połączonych z prezentacją multimedialną.

Nauczyciel powinien poznać sposoby wprowadzania wiedzy o Polsce w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. We wszystkich podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego znajdują się treści kulturowe i realioznawcze, chociaż nie stanowią one głównego celu programu dydaktycznego, zawartego w danym podręczniku (patrz rozdz. II.2. Wykaz wybranych podręczników). Analiza podręcznika wybranego do realizacji programu językowego na danym kursie, pod kątem zawartych w nim treści kulturowych wskaże nauczycielowi, jakie dodatkowe materiały ilustracyjne, dźwiękowe, tekstowe i literackie w poglądowy sposób rozszerzą, uatrakcyjnią i wzmocnią przekaz kulturowy zawarty w podręczniku. Należy w kreatywny sposób korzystać z podręczników i w miarę możliwości samodzielnie tworzyć dodatkowe zadania na podstawie informacji kulturowych czy realioznawczych zawartych w danym podręczniku.

Przed przystąpieniem do realizacji programu nauczyciel podejmuje decyzję dotyczącą wyboru głównego podręcznika, z którego będzie korzystał. Dobrze jest wówczas dokonać analizy wybranego podręcznika pod kątem zawartych w nim treści pozajęzykowych. Warto sprawdzić, czego cudzoziemiec może się dowiedzieć o Polsce z materiału zawartego w podręczniku i o jakie treści powinno się ten materiał uzupełnić. Znając czas trwania kursu, motywacje przyświecające nauce języka polskiego oraz poziom kompetencji językowej uczniów, a także – mając przygotowany materiał ilustracyjny związany z polskim kalendarium – nauczyciel może w atrakcyjny i przydatny dydaktycznie sposób uzupełniać wybrany przez siebie podręcznik. Warto popatrzeć, jakie ważne wydarzenia i daty z polskiego kalendarium są w nim ujęte, jakie postacie i miejsca są prezentowane w tekstach i materiałach graficznych i jakie konteksty kulturowe są w nich zawarte. Należy zwrócić uwagę na sposób ich prezentacji oraz integrację z zagadnieniami językowymi.

Zamieszczony poniżej przykład analizy podręcznika *Ach, ten język polski!* pod kątem zawartych w nim treści pozajęzykowych pokazuje, że podręcznik profilowany, służący przede wszystkim ćwiczeniom komunikacyjnym, zawiera również bardzo wiele materiału o polskich realiach. Wiedza o Polsce pojawia się w tym podręczniku na dwa sposoby – jako pojedyncze wyrazy w zdaniach i tekstach oraz jako ćwiczenia w postaci zadawanych pytań do tekstu, wycinków prasowych a także ilustracji i zdjęć osób znanych i szanowanych. Ponadto przedstawiona

tabela sugeruje sposób, w jaki można tych treści poszukiwać, zanim przystąpimy do realizowania programu nauczania języka polskiego zintegrowanego z wprowadzaniem informacji o Polsce. Nie oznacza to, że powinnością lektora jest przygotowywanie do każdego podręcznika takiej tabelarycznej analizy. Chodzi o to, by nauczyciel nie pomijał możliwości jak najpełniejszego wykorzystania autorskiego obrazu Polski, zawartego już teraz w każdym pojawiającym się na rynku księgarskim podręczniku i aby po takiej analizie wiedział, co i jak jest prezentowane. W przedstawianym podręczniku obok nazwisk wielkich twórców polskiej kultury czy osób o istotnych zasługach społecznych, wymienieni są przedstawiciele kultury popularnej – piosenkarki, prezenterka telewizyjna, tancerka, aktorzy czy osoby z kręgów polityki. Należy zawsze z ostrożnością wprowadzać nazwiska i wydarzenia incydentalne czy modne w danym czasie jako reprezentatywną wiedzę o Polsce. Może się bowiem okazać, że w momencie przyjazdu cudzoziemców do Polski wymienione wydarzenia czy osoby nie utrwaliły się w pamięci, ani nie odegrały żadnej istotnej roli dla życia zbiorowego Polaków. Nasi uczniowie zawsze powinni wiedzieć, czy mówimy im o sprawach będących już częścią naszej zbiorowej świadomości, czy też przedstawiamy im jakąś modną nowinkę, ponieważ chcemy na przykład porównać, co jest modne i popularne w Polsce, z tym co jest modne i popularne w ich krajach. Informacje tekstowe oraz materiał ilustracyjny zawarty w podręczniku *Ach, ten język polski* można poszerzać o nowe typy zadań opracowanych na podstawie tekstów lub dodatkowych materiałów graficznych (widokówek lub mappek związanych z hasłami pojawiającymi się w podręczniku). Każde występujące tam nazwisko, miejsce, frazeologizm, nazwę ulicy, kina czy hotelu; wydarzenie czy sytuację socjokulturową można potraktować jako temat, który może być językowo i poznawczo kontynuowany.

W podręczniku Danuty Gałtygi pojawiają się jako tytuły rozdziałów skrzydlate słowa i przysłowia. Nie oznacza to jednak, że zostały one wprowadzone do zamieszczonych w tym podręczniku dialogów i do zawartego tam programu nauczania. Podręcznik jest przeznaczony dla uczniów rozpoczynających naukę języka polskiego, więc uczeń zwykle nie może ich zrozumieć nawet podczas samodzielnej pracy ze słownikiem, ponieważ wymaga to wprowadzenia form gramatycznych, pojęć i słów często wykraczających poza poziom początkujący. Nauczyciel może wytłumaczyć je, używając języka pośredniczącego lub skorzystać z tego dość obszernego wykazu przysłów i skrzydlatych słów na wyższych poziomach nauczania. Każdy rozdział skonstruowany jest według tej samej zasady i zawiera ćwiczenia prawie tego samego typu. Dlatego w poniżej zamieszczonej tabeli rubryka typy zadań/sprawność jest wypełniona tylko przy pierwszej lekcji. Tematyka zadań jest powiązana i obraca się wokół zagadnień związanych z tytułem rozdziału. Oprócz typów zadań wymienionych w tabeli, pojawiają się w podręczniku ćwiczenia, polegające na wpisywaniu dialogu w puste „chmurki” przy fotografiach oraz zadania typu: *tak, nie, brak informacji*, przy ćwiczeniach na rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego. W podręczniku zawarto dużo zdjęć i rysunków, które pokazują gesty i zachowania pozawerbalne

w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Materiał ilustracyjny (rysunki satyryczne, scenki rodzajowe) i dźwiękowy, np. piosenka *Dzień jeden w roku* (może być wprowadzona przy okazji Bożego Narodzenia), zawarty w tym podręczniku, można wykorzystywać również na innych poziomach znajomości języka.

Danuta Gałyga, *Ach, ten język polski!*

Postacie	Miejsca	Sprawność/Typy zadań
<p>1. Co kraj, to obyczaj Wisława Szymborska Lech Wałęsa Anna Dymna Andrzej Wajda Izabela Trojanowska Natalia Kukulska</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ kawiarnia dom 	<ul style="list-style-type: none"> ■ uzupełnianie dialogów na podstawie wzorca obrazkowego samodzielna wypowiedź na podstawie uzupełnionego dialogu samodzielne układanie dialogu odgrywanie scenek na podstawie wzorca obrazkowego odpowiedzi na pytania uzupełnianie dialogu podanymi słowami do wyboru układanie zdań z rozsypanych słów łączenie pytań i odpowiedzi podanych w kolumnach wyszukiwanie słów w diagramie łączenie obrazka z tekstem
<p>2. Koniec języka za przewodnika Andrzej Wajda</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Centrum Sztuki Japońskiej Muzeum Narodowe Kino „Sfinks” Kiosk „Ruchu” Kościół Mariacki Rynek w Krakowie ul. Zwirzywiecka Filharmonia ul. Wiślna Wawel Teatr „Bagatela” Sukiennice ul. Pijarska Wrocław Łódź Kraków Katowice Kazimierz Poznań Gdańsk Warszawa Kolumna Zygmunta Sukiennice Fontanna Neptuna Kościół Mariacki 	

Postacie	Miejsca	Sprawność/Typy zadań
3. Mądry Polak po szkodzie zwykli ludzie	■ sklep poczta restauracja	
4. Dobra wieść, kiedy niosą jeść Hanka Bielicka Justyna Steczkowska Ewa Kuklińska	■ Restauracja „Lenon” restauracja „U Ziyada”	
5. Pierwsza myśl najlepsza zwykli ludzie – repcjonistka w hotelu, gość hotelowy	■ ul. Basztowa Hotel Olimpijski Dworzec PKP	
6. Szlachetne zdrowie... Krzysztof Tyniec Zwykli ludzie – lekarz, pacjent, dentysta	■ przychodnia zdrowia gabinet lekarski	
7. Nie to ładne, co ładne, ale co się komu podoba A. Hanna Gronkiewicz-Waltz Edyta Górniak Dorota Soszyńska Agnieszka Glińska Bożena Dykiel Adam Hanuszkiewicz B. Olga Boznańska Jan Matejko Władysław Podkowiński Józef Chełmoński	■ sklep z odzieżą, fryzjer mieszkanie	
8. Jaka praca, taka płaca Pan Józef „złota rączka”	■ w biurze na ulicy	
9. Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej	■ dworzec kolejowy w pociągu	
10. Gdzie dwóch Polaków, tam trzy zdania wypowiedzi zwykłych ludzi na pytanie o najważniejsze wydarzenia XX wieku	■ ul. Szewska	

Elementy wiedzy socjokulturowej w podręczniku Danuty Gaługi
Ach, ten język polski!

Sposoby kontaktowania się		Rytuały społeczne
werbalne w podanych sytuacjach komunikacyjnych	pozawerbalne	
powitania pożegnania formuły grzecznościowe przedstawianie się przedstawianie kogoś nawiązywanie kontaktu	Materiał zdjęciowy i rysunkowy zamieszczony przy każdym rozdziale pokazuje typowe gesty związane z zachowaniami i rytuałami właściwymi dla prezentowanych sytuacji komunikacyjnych.	podawanie ręki wizyty u przyjaciół składanie życzeń wręczenie prezentu, kwiatów
zapraszanie proponowanie dziękowanie		
wynajmowanie mieszkania rezerwacja miejsca w hotelu rozmowa przez telefon w kawiarni i restauracji		
pytanie o zdrowie rejestracja do lekarza u lekarza, u dentysty rozmowa przez telefon u fryzjera, w sklepie		
kupowanie biletu rozmowa z policjantem		

B. Miejsce i rola nauczania wiedzy o Polsce w kształceniu językowym

Treści kulturowe należy wprowadzać korzystając z tekstów zawierających leksykę i zagadnienia gramatyczne zgodne z poziomem kompetencji językowej uczących się. Nauczyciel powinien też pamiętać, że nie należy w zasadzie oczekiwać od uczących się pełnej wiedzy o Polsce – to my, nauczyciele, na każdym etapie kształcenia językowego mamy uczniom tej wiedzy dostarczać, a cały nasz wysiłek powinien zmierzać do tego, aby uczący się sami potrafili poznawać i rozumieć różne teksty kultury związane z Polską. Kształcenie językowe odbywa się przez wprowadzanie nowego materiału, utrwalanie go i powtarzanie oraz sprawdzanie i testowanie nabytych umiejętności. Wiedzy o Polsce nie należy zasadniczo sprawdzać, jeśli prowadzimy kurs, którego naczelnym celem jest nauka języka polskiego. Ucząc języka polskiego na podstawie tekstów i treści związanych z Polską historią, kulturą, życiem społecznym czy nawet wiedzą geograficzną, testujemy i sprawdzamy przede wszystkim kompe-

tencję językową. Jak już wspomniano, nie ma podręczników bez nawiązań do polskiego kontekstu kulturowego, ale nie ma również jeszcze leksykonów czy opracowań o świecie języka polskiego, kierowanych do cudzoziemców uczących się języka polskiego, które mogłyby stać się podstawą do układania takich testów. Język polski i jego świat są nierozłączne, dlatego można i należy sprawdzać elementy kompetencji kulturowej czy socjokulturowej, objawiające się w języku. Możemy więc zawsze testować rozpoznawanie i właściwe stosowanie form oficjalnych i nieoficjalnych w listach i wypowiedziach mówionych, umiejętność tworzenia zdrobnień w systemie gramatycznym i ich właściwe stosowanie w sytuacjach komunikacyjnych. Frazeologizmy, powszechnie znane i używane przez Polaków cytaty, przysłowia czy złote myśli możemy sprawdzać w zadaniach na rozumienie tekstu pisanego, a stosowne używanie form trybu rozkazującego w ćwiczeniach komunikacyjnych. Sporo zadań tego typu z użyciem frazeologizmów znajduje się w podręczniku *Co raz wleci do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*¹¹.

Warto w praktyce dydaktycznej stale poszukiwać nowych sposobów wprowadzania i utrwalania treści pozajęzykowych, ale i korzystać z tego, co już jest dostępne. Dlatego umieszczono w tym poradniku przykłady zadań z podręczników oraz takie zadania i materiały, które mogą zainspirować nauczycieli do samodzielnych rozwiązań dydaktycznych.

Przykłady ćwiczeń opartych na tekstach kulturowych i realioznawczych, utrwalających bądź sprawdzających znajomość gramatyki i rozumienia tekstu pisanego

Poziom podstawowy

Ćwiczenie¹². Proszę wykonać zadanie zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: Wrocław to miasto leżące **b**⁰.

0. a) przy Odrze b) nad Odrą c) w Odrze

Wrocław leży¹ dawnych ważnych dróg handlowych. Podobna odległość dzieli Wrocław². Niedaleko jest też stąd³. A⁴ samochodem trzeba jechać nieco ponad dwie godziny. ⁵..... jest już dużo dalej i trudno się tam wybrać na jednodniową wycieczkę.

¹¹ A. Pięcińska, *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*, Universitas, Kraków 2006.

¹² Zadania na ss. 189–190 pochodzą z zeszytu zadań testowych, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, autorstwa A. Dąbrowskiej, A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, U. Dobesz, M. Pasieki, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2005.

- | | | |
|-------------------------|--------------------------------------|------------------|
| 1. a) na skrzyżowaniu | 2. a) od Warszawy, Pragi i Berlina | |
| b) w skrzyżowaniu | b) między Warszawą, Berlinem i Pragą | |
| c) między skrzyżowaniem | c) z Warszawy, Pragi i Berlina | |
| 3. a) na góry | 4. a) w pobliże Karkonosze | 5. a) nad morzem |
| b) w góry | b) w pobliskich Karkonoszach | b) w morzu |
| c) w górach | c) na pobliskie Karkonosze | c) nad morze |

Ćwiczenie może uzupełniać pracę z mapą – uczniowie wyszukują, wskazują, a następnie wymawiają wszystkie nazwy geograficzne wymienione w zadaniu. Ćwiczenie może prowokować też do poprawnego budowania pytań, związanych z wymienionymi miejscowościami i zadawania ich nauczycielowi.

Poziom średni

Ćwiczenie. Proszę uzupełnić luki w tekście podanymi niżej czasownikami.
Uwaga: Nie wszystkie czasowniki muszą zostać użyte.

wydawać/wydać powodować/spowodować ~~wybuchać/wybuchnąć~~
działać/zadziałać stawać się/stać się stawać/stanąć docierać/dotrzeć

Przykład: Pierwszy strajk w roku 1980 **wybuch⁰** na Lubelszczyźnie. Był on początkiem późniejszej fali strajków na Wybrzeżu.

Informacje o strajkach robotniczych na Wybrzeżu¹
także we Wrocławiu wybuch strajku solidarnościowego (26 sierpnia 1980). Na jego czele² Jerzy Piórkowski z wrocławskiego MPK. Wrocław już na samym początku³ się jednym z najsilniejszych ośrodków „Solidarności”. W czasie stanu wojennego „Solidarność”⁴ nielegalnie. Regularnie⁵ prasę podziemną i okolicznościowe (oczywiście nielegalne) znaczki pocztowe.

Ćwiczenie sprawdzające znajomość aspektu zawiera informacje o ważnym fragmencie współczesnej historii. Może posłużyć do rozmowy na temat „Co to znaczy być solidarnym?” lub wprowadzenia pożytecznych skrótów (typu PKO, PKS, PKP, TVP, UJ, UMCS itd.), które cudzoziemiec napotka po przyjeździe do Polski.

Poziom zaawansowany

Ćwiczenie. Wykorzystując podane wyrażenia proszę uzupełnij tekst zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: 0. **to jest, był**
Rynek **to⁰** główny plac handlowy dawnego Wrocławia.

1. zajętyby, zajmowały, zostaną zajęte przez
2. umieszczone, umieściwszy, mieszczące
3. został postawiony, jest postawiony, będzie stał
4. rozbudowując, rozbudowywany, rozbudowawszy
5. gromadzenia się, gromadzono, gromadząc
6. podnosił się, był podnoszony, podniósł się
7. wzniośł, wzniośł się, został wzniesiony
8. był rozebrany, rozebrano, rozebrał się
9. zwolnić, zwolniono, zwalniać
10. przywracając, przywrócono, są przywracane

Jego środek¹ obiekty przeznaczone do celów handlowych, administracyjnych i sądowiczych. Pierwszym murowanym zespołem były Sukiennice,² w dwóch równoległych rzędach 40 kramów. Pod koniec XIII wieku przy południowej pierzei bloku śródrynkowego³ ratusz,⁴ do początku XVI wieku. W końcu XIII wieku w wyniku⁵ odpadków poziom rynku⁶ o 1 metr, a w XIV wieku uzyskał dzisiejszą wysokość – około 3 metrów powyżej pierwotnej. W 1571 r.⁷ nowy budynek Wielkiej Wagi, który⁸ w roku 1847, by⁹ miejsce pod budowę pomnika Fryderyka II. Obecny wgląd wrocławski rynek uzyskał po II wojnie światowej, kiedy odbudowano kamienice,¹⁰ częściowo formy sprzed XIX wieku.

Po sprawdzeniu, czy występujące w zadaniu słownictwo jest uczniom znane, nauczyciel może wprowadzić dodatkowe słownictwo związane z zabytkowymi miastami, zespołami urbanistycznymi lub pojedynczymi zabytkami architektury. Uczniowie mogą również na wzór tego tekstu i z zastosowaniem nowo poznanego słownictwa opisać jakiś zabytkowy zespół albo budowlę z własnego regionu.

Poziom średnio zaawansowany

Prezentowane zadanie pochodzi również z podręcznika profilowanego, poświęconego w całości odmianie, składni i semantyce czasownika. W każdej z trzydziestu pięciu lekcji znajdują się informacje związane z historią i geografią Polski, życiem codziennym Polaków, pojawiają się również nazwiska znanych Polaków. Uczeń doskonali znajomość nowych form, czyta informacje o różnych faktach i jeśli nauczyciel przygotuje dodatkowy materiał do tych faktów, uczeń zapozna się z wieloma elementami tworzącymi świat języka polskiego.

Ćwiczenie¹³. Proszę przekształcić podane zdania na stronę bierną.

Przykład: Ostatni panujący Piast, Kazimierz Wielki, zakładał wiele nowych miast i wsi.

Wiele nowych miast i wsi zostało założonych przez ostatniego panującego Piasta, Kazimierza Wielkiego.

1. Mieszko I przyjął chrzest w 966 roku.
.....
2. Polacy uznają Gniezno za swoją pierwszą stolicę.
.....
3. Pierwszą unię Polacy i Litwini zawarli w 1385 roku w Krewie.
.....
4. Stolicę z Krakowa do Warszawy przeniósł król Zygmunt III Waza w 1596 roku.
.....
5. W swej historii najwięcej wojen Polacy prowadzili z Turcją, Rosją i Szwecją.
.....
6. Król Jan III Sobieski ocalił Wiedeń przed Turkami w 1683 roku.
.....
7. Rosja, Prusy i Austria dokonały ostatecznego rozbioru Polski w 1795 roku.
.....
8. W roku 1918 Polska odzyskała niepodległość po 123 latach zaborów.
.....
9. W czasie ostatniej wojny światowej hitlerowcy okupowali Polskę przez sześć lat.
.....
10. Polacy z reguły dobrze znają własną historię.
.....

Ćwiczenie. Zgodnie z podanym przykładem, proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki.

Uwaga: Nie wszystkie wyrazy pasują do tekstu.

uznany	zakazane	zmianie	obchodzenie	zastąpione	nakazane
dochodziło	uroczystych	obchodziło się	uroczyście	podczas	

5 maja 1791 r. dzień 3 maja został **uznany** Świętem Konstytucji 3 Maja. Obchody tego święta były¹ podczas rozbiorów, a ponownie jego² zostało wznowione w II Rzeczypospolitej w kwietniu 1919 r. Święto Konstytucji

¹³ Zadanie pochodzi z książki *Czas na czasownik*, autorstwa Piotra Garncarka, Universitas, Kraków 2004 s. 69.

3 Maja zostało zdelegalizowane przez hitlerowców i sowietów³ okupacji Polski w czasie II wojny światowej, a po antykomunistycznych demonstracjach w 1946 r. nie było obchodzone w Polsce i⁴ obchodami Święta 1 Maja. W styczniu 1951 r. święto to zostało oficjalnie zdelegalizowane przez władze komunistyczne. Do roku 1989, w tym dniu często⁵ w Polsce do protestów i demonstracji antyrządowych i antykomunistycznych. Po⁶ ustroju, od kwietnia 1990 r. Święto Konstytucji 3 Maja należy do⁷ obchodzonych polskich świąt. W roku 2007 po raz pierwszy na Litwie będzie obchodzone święto Konstytucji 3 Maja.

Ćwiczenie¹⁴. Proszę przeczytać tekst i odpowiedzieć na pytania.

Zaczęło się w Polsce w 1989 r.

– Miałem sen... – zaczyna lekko karnie znany artysta Paweł Althamer. Ale to dlatego, że od snu czy podobnej wizji zaczyna się większość jego inicjatyw. Tym razem śniło mu się jego osiedle na warszawskim Bródnie, na które patrzy z lotu ptaka. Wszystko było jak zwykle, tylko ludzie ubrani byli w więzienne uniformy. Gdy 10 lat później postanowił ten sen zrealizować, by uczcić 20. rocznicę polskiej wolności, uznał pasiaki za zbyt przygnębiające. Szybko zamienił je na złote kombinezony rodem ze starych filmów science fiction. W takich wdziankach blisko 160 osób dokonało 4 czerwca wesołego desantu na Brukselę.

Oprócz przedstawicieli mediów i organizatorów, czyli Narodowego Centrum Kultury, LOT-u, Europejskiego Centrum Solidarności i fundacji Open Art, złote kostiumy założyło aż 120 sąsiadów Althamera z bloku przy Krasnobrodzkiej. Pani Barbara pracowała jako bufetowa w restauracji „Bazyliśzek”, pani Krystyna w administracji lecznicy Ministerstwa Zdrowia, pan Roman szefuje Związkowi Emerytów i Rencistów, pani Agnieszka jest przedszkolanką, a pan Józef – emerytowanym ślusarzem. Choć w realizacji pomysłów sąsiada artysty uczestniczą nie po raz pierwszy, to dopiero teraz na tak dużą skalę. Ponad dziewięć lat temu, w Sylwestra wszyscy zapalili lub zgasili światło w swoim mieszkaniu, tak by na bloku ukazał się napis „2000”.

Obecny projekt nazywa się „Wspólna sprawa”, a w jego ramach niego odbywa się nie tylko „złoty lot” do Brukseli, ale także inne działania integrujące sąsiadów, takie jak malowanie klatki schodowej w futurystyczne wzory.

¹⁴ Na podstawie artykułu *Złota wyprawa*, „Przekrój”, 10 czerwca 2009.

Podczas wycieczki nie tylko zwiedzili Brukselę, ale też zacieśnili sąsiedzkie relacje. A przy okazji – jak z pasją deklarował jeden z uczestników – „pokazali Europie, że Warszawa to nie tylko powstanie z 1944 roku i Żelazowa Wola, w której urodził się Fryderyk Chopin”. O tym, że to się udało, świadczą reakcje mieszkańców Brukseli, którzy nie tylko dostawali znaczki z napisem „Zaczęto się w Polsce”, ale chętnie tańczyli z kosmicznymi przybyszami. Na widok złoty „kosmitów” wszyscy machali i życzliwie się uśmiechali, niektórzy wznosili okrzyki „Vive la Pologne!”.

Mieszkańcy Bródna zapewniają, że choć zdarza im się włączać w akcje swojego nietypowego sąsiada, są zwyczajnymi ludźmi. A jedna z pań, która żałuje, że na wyprawę do Brukseli nie mogła zabrać psa, wzdycha, że gdyby nie ta odrobina szaleństwa, na betonowym blokowisku żyłoby się dużo trudniej. A tak, to jest fajnie. Wręcz kosmicznie fajnie.

1. O czym jest ten tekst?
2. Z jakiej okazji powstał nowy projekt Pawła Althamera?
3. Kim są osoby biorące udział w projekcie?
4. Jakie były reakcje mieszkańców Brukseli na widok tłumu kosmitów?
5. Kto pomagał artyście w realizacji projektu?
6. Czy mieszkańcy Bródna są zadowoleni z akcji organizowanych przez sąsiada – artystę?

Treści pozajęzykowe zawarte w podanych ćwiczeniach mogą stanowić punkt wyjścia do przygotowywania przez uczniów zainteresowanych historią, portfolio kulturowego (patrz Portfolio kulturowe s. 203). Za pomocą dodatkowych materiałów tekstowych, graficznych lub dźwiękowych, zbieranych samodzielnie przez uczniów, mogą powstawać większe prace, poświęcone ważnym wydarzeniom z dziejów Polski. Mogą to być prace wykonywane indywidualnie lub angażujące całą grupę. Efekty takiego zbiorowego działania powinny być zaprezentowane na jakimś szerszym forum, aby uczniowie mogli odczuć satysfakcję ze swej pracy. Nauczyciel może podać uczniom jeszcze inne ważne daty z dziejów Polski najnowszej (np. 4 czerwca 1989 r. lub przystąpienie Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 r.).

Wykonanie takiego portfolio może też wywołać chęć porównania dat – kamieni milowych w historii Polski z datami historii rodzimej i uczących się języka polskiego przyjrzenie się, jak toczyły się dzieje naszych narodów.

Przykłady ćwiczeń z materiałem obrazkowym wspierającym pisanie i mówienie

Ćwiczenie. Proszę popatrzeć na obrazki, następnie na ich podstawie oraz własnej wiedzy napisać tekst na temat: Boże Narodzenie w polskiej rodzinie. Pisząc tekst, proszę używać wyrazów umiejscawiających wydarzenia w czasie: *na początku, najpierw, potem, następnie, pierwszego dnia, rano, wieczorem, w końcu, na końcu.*



Ćwiczenie. Proszę opisać obrazki i odpowiedzieć na pytanie: Czego można się z tych obrazków dowiedzieć o Polakach i ich zwyczajach wielkanocnych?



Załączone do ćwiczeń historyjki obrazkowe mogą być przydatne na każdym poziomie znajomości języka i do ćwiczeń różnego typu. Na niższych poziomach mogą być pomocne w prezentacji i utrwalaniu słownictwa związanego z polskimi świętami, pokazaniu uczniom, jak ważną rolę pełnią czasowniki, bez których nie da się ani zrelacjonować przedstawionego wydarzenia, ani opisać emocji z nim związanych. Można też ćwiczyć pisanie krótkich dialogów dla postaci występujących na obrazkach (np. rodzaje składowych życzeń przy obrazku nr 5 z poprzedniej strony), na wyższych poziomach taki typ obrazka może posłużyć jako bodziec do przygotowania dłuższych wypowiedzi pisemnych, porównujących sposoby obchodzenia ważnych świąt w Polsce i w tradycji rodzinnej ucznia.

Przy realizacji tematów związanych z polskimi świętami katolickimi nauczyciel powinien pamiętać, że są również tradycje związane z innymi wyznaniem i w razie potrzeby należy przygotować lekcję poświęconą obyczajom religijnym związanym z na przykład prawostawiem czy judaizmem.

C. Dobór tekstów i pomocy dydaktycznych przydatnych w realizacji programu integrującego nauczanie wiedzy o Polsce z kształceniem językowym

Realizacja tematów ważnych dla poznawania i rozumienia świata języka polskiego odbywa się bardzo często na podstawie różnych tekstów literackich i prasowych (także umieszczanych w internecie). Każdy materiał, który będzie służył realizacji zaplanowanego tematu, powinien być najpierw sprawdzony pod kątem poprawności językowej. Dotyczy to szczególnie tekstów prasowych i pochodzących z internetu. Na wyższych poziomach kompetencji językowej można pracować na materiałach charakteryzujących się odstępstwami od normy językowej, ale uczący się powinni o tym wiedzieć i taki tekst powinien służyć celowi językowemu (np. znalezieniu potocyzmów, przykładów mieszania gatunków wypowiedzi czy też zamianie takiego tekstu na język staranny i poprawny). Nauczyciel powinien również pamiętać, aby taki tekst był odpowiedni dla danego poziomu i miał stosowną długość. Materiały wybierane do pracy podczas lekcji nie powinny być za długie, ponieważ przeczytanie ich zabrałoby zbyt wiele czasu. Niekiedy warto rozdać uczniom wcześniej tekst i poprosić o przeczytanie go w domu, aby na lekcji nie było zbyt dużo cichej pracy.

Materiały graficzne i dźwiękowe powinny być związane z wprowadzaniem tematem i służyć zaplanowanemu celowi dydaktycznemu. Coraz częściej podręczniki do nauczania języka polskiego zawierają kolorowe ilustracje, plansze i mapy, które można z powodzeniem wykorzystać jako materiał poglądowy do tematów związanych z wiedzą o Polsce. Nauczyciel może również samodzielnie przygotować sobie plansze, mapy, krzyżówki czy diagramy, które posłużą mu jako materiały pomocnicze. Wielu nauczycieli ma dostęp do komputera i potrafi przygotować potrzebne pomoce czy całe prezentacje multimedialne. Może się jednak zdarzyć, że znajdziemy się w miejscu, gdzie nie będzie możliwości korzystania ze środków elektronicznych. Dlatego dobrze jest mieć stały zestaw pomocy dydaktycznych lub takich materiałów, z których łatwo je sporządzić. Wykorzystując widokówki, ilustracje prasowe i fragmenty tekstów można, na zasadzie kolażu, sporządzić kolorowe plansze związane tematycznie z każdą datą polskiego kalendarium czy typowymi sytuacjami socjokulturowymi. Raz sporządzona i następnie zafoliowana plansza posłuży przez wiele lat. Jeśli będzie możliwość jej powielania, to uczniowie otrzymają czarno-białe kopie, na których mogą robić notatki; jeśli takiej możliwości nie będzie, to kolorowa plansza posłuży do prezentacji zagadnienia, a uczniowie będą

notować w zeszytach. Warto więc dowiedzieć się o możliwości techniczne sporządzania materiałów pomocniczych w ośrodku, do którego jedziemy uczyć. Niektóre materiały można przygotować sobie z wyprzedzeniem, np. mapy przedstawiające miejsca czy regiony geograficzne, które chcemy omówić. Zadania z mapą są pomocne przy ćwiczeniach wymowy (nazwy miast, miejscowości, rzek, pasm górskich) ćwiczą znajomość mapy, utrwalają nazwy własne i przybliżają uczącym się obszar Polski z jego atrakcjami turystycznymi i kulturowymi.



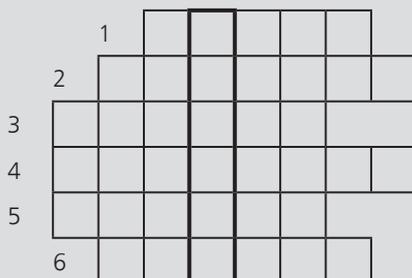
Ćwiczenie. Przygotuj potrzebne informacje i ułóż plan pobytu dla grupy zainteresowanej żeglarstwem/wędrówką po górach/poznawaniem zabytków/agroturystyką/parkami narodowymi/zabytkami techniki.

Krzyżówki mogą być wykorzystane w quizach, konkursach i turniejach wiedzy o Polsce. Mogą mieć również zastosowanie jako podsumowanie realioznawczego tematu. Nauczyciel może samodzielnie przygotowywać krzyżówki tematyczne, które będą utrwalać wybrane treści pozajęzykowe i jednocześnie poszerzać słownictwo związane z tymi treściami, przyczyniając się jednocześnie do powiększania zasobów leksykalnych uczniów.

Zamieszczone w poradniku krzyżówki, mapki czy rysunki powinny kierować nauczyciela do stosowania zasady pogłębienia we wprowadzaniu treści pozajęzykowych, uwzględniania pozytywnej roli bodźców obrazkowych i zachęcić do samodzielnego tworzenia takich pomocy dydaktycznych.

Przykłady krzyżówek

1. Proszę wpisać nazwy polskich miast i odczytać główne hasło.

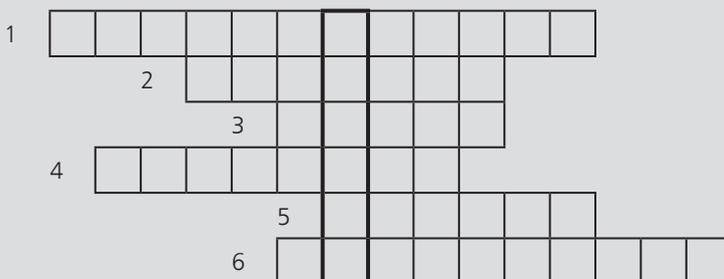


1) Stolica polskiej piosenki 2) Stolica Dolnego Śląska 3) Duże miasto na wschodzie Polski, znajdują się tam dwa uniwersytety 4) Stolica Polski 5) Dawna stolica Polski 6) Mieszka tam Lech Wałęsa

1. Opole 2. Wrocław 3. Lublin 4. Warszawa 5. Kraków 6. Gdańsk

Hasło: Polska

2. Proszę wpisać nazwy krain geograficznych i odczytać główne hasło.

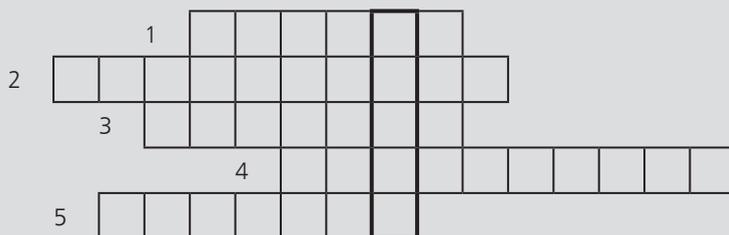


1) „Bardzo duża Polska” 2) Region blisko morza, jest tam dużo jezior 3) Stamtąd węgiel 4) Stolicą tego regionu jest Warszawa 5) Tam tańczą kujawiaka 6) „Niewielka Polska”

1. Wielkopolska 2. Pomorze 3. Śląsk 4. Mazowsze 5. Kujawy 6. Małopolska

Hasło: Polska

3. Proszę wpisać nazwy polskich gór i odczytać główne hasło.

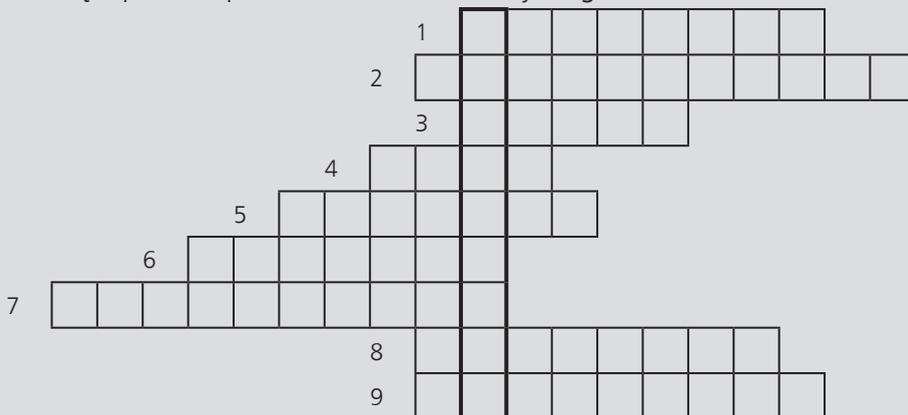


- 1) Długie pasmo górskie na pd.-zach. Polski 2) Góry z połoninami 3) Długie pasmo górskie na południowym wschodzie Polski 4) Tam jest góra Śnieżka 5) Góry z przełomem Dunajca

1. Sudety 2. Bieszczady 3. Karpaty 4. Karkonosze 5. Pieniny

Hasło: Tatry

4. Proszę wpisać odpowiednie słowo i odczytać główne hasło.



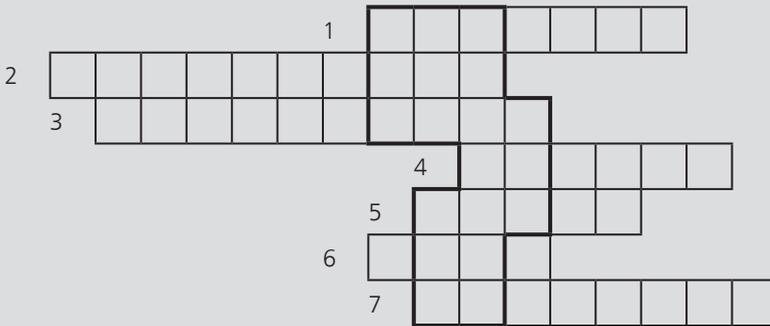
- 1) W ich wyniku Polska utraciła niepodległość na 123 lata 2) Nazwisko ostatniego króla Polski 3) Polski taniec z figurami tańczony parami 4) Żołnierz lekkiej kawalerii w dawnym wojsku polskim; postać takiego żołnierza jest częstym motywem polskich pieśni i malarstwa 5) Polski taniec narodowy o dostojnym charakterze, tańczony parami w korowodzie 6) Polska przyjęła w 966 r. 7) Ukochani żołnierze Tadeusza Kościuszki, uzbrojeni w kosy 8) Najważniejsza i najsilniejsza warstwa społeczna w Polsce od XVI do końca XVIII wieku 9) Opuszczenie ojczyzny z powodów politycznych lub ekonomicznych

Odczytaj hasło. Czy znasz jakieś polskie nazwiska z nim związane?

1. Rozbiory 2. Poniatowski 3. Mazur 4. Ułan 5. Polonez 6. Chrzest
7. Kosynierzy 8. Szlachta 9. Emigracja

Hasło: Romantyzm

5. Proszę wpisać odpowiednie słowo i odczytać główne hasło.



1) Polski taniec narodowy o dostojnym charakterze, tańczony parami 2) Polska poetka, laureatka nagrody Nobla 3) Wódz powstania z 1794 r., dowódca wojsk powstańczych pod Raclawicami, bohater narodowy Polaków i Amerykanów 4) Język dokumentów przed epoką M. Reja i J. Kochanowskiego 5) Dzieła Wajdy, Polańskiego, Hasa i innych 6) Potwór ziejący ogniem, bohater legend i bajek związanych z Krakowem 7) Zamek w Krakowie

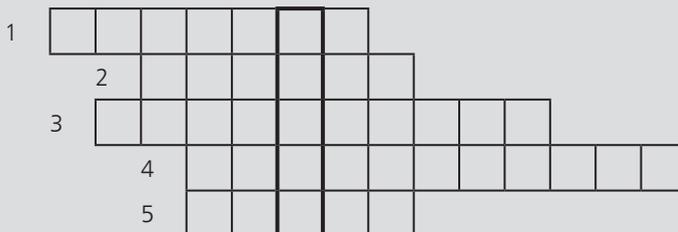
Odczytaj hasło. Czy znasz jakieś nazwiska i dzieła z nim związane?

(Nauczyciel może też poprosić uczniów o sporządzenie listy filmów rodzimych, które uczniowie chcieliby zaprezentować polskiemu odbiorcy. Można również zachęcać uczniów do sporządzania list według przyjętych haseł, np. lista najbardziej prestiżowych zawodów, lista z nazwiskami osób cieszących się autorytetem, lista zatytułowana „Co powinien wiedzieć cudzoziemiec przyjeżdżający do mojego kraju” itd.).

1. Polonez 2. Szymborska 3. Kościuszko 4. Łacina 5. Filmy 6. Smok 7. Wawelski

Hasło: Polska Szkoła Filmowa

6. Co łączy te osoby? Proszę wpisać ich nazwiska i odczytać hasło.



1) Autor „Chłopów” 2) Autor „Doliny Issy” 3) Laureatka – poetka, Wisława 4) Autor „Quo vadis” i Trylogii 5) Narodowość Marii Skłodowskiej-Curie

1. Reymont 2. Miłosz 3. Szymborska 4. Sienkiewicz 5. Polska

Hasło: Nobel

7. Proszę wpisać nazwy przedmiotów przedstawionych na rysunkach w odpowiednie miejsce i odczytać hasło.

1. owies 2. pisanka 3. bazie 4. palma 5. zajączek 6. jajka 7. baranek
8. koszyczek 9. chleb

Hasło: Wielkanoc

8. Proszę wpisać nazwy przedmiotów przedstawionych na rysunkach w odpowiednie miejsce i odczytać hasło.

1. święcone 2. pisanka 3. bazie 4. palma 5. mazurek 6. baba 7. baranek
8. kurczątka 9. chrzan

Hasło: Wielkanoc

W miarę możliwości należy też organizować pokazy polskich filmów fabularnych i dokumentalnych. Polskie Wydawnictwo Audiowizualne wydaje serię filmów dokumentalnych pod wspólnym tytułem *Polska szkoła dokumentu* – jest to

prezentacja dorobku najlepszych polskich dokumentalistów starszego i młodszego pokolenia, a jednocześnie wielobarwny obraz Polski od lat powojennych po współczesność. Filmy wydawane w tej serii mogą być wykorzystywane również na zajęciach językowych do ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, ponieważ niektóre z nich są bardzo krótkie. Kryteria doboru filmów mogą być bardzo różne. Mogą służyć ćwiczeniom komunikacyjnym, gdy zatrzymujemy obraz, wyłączamy dźwięk, a uczniowie piszą dialogi postaciom lub odgadują, kim są przedstawione osoby, gdzie są, w jakiej sytuacji się znajdują itd. Można też dokonywać prezentacji filmów w cyklach *Śmieć się razem z nami* – polskie komedie, *Wielkie dzieła literatury polskiej* – adaptacje filmowe, *Współczesna Polska filmem malowana* – współczesne kino polskie, *Obrazy wojny* – polskie filmy wojenne (w tym komedie) itd. Można też prezentować filmy poświęcone poszczególnym reżyserom.

D. Tematy uniwersalne, tematy wspólne i tematy trudne w nauczaniu wiedzy o Polsce

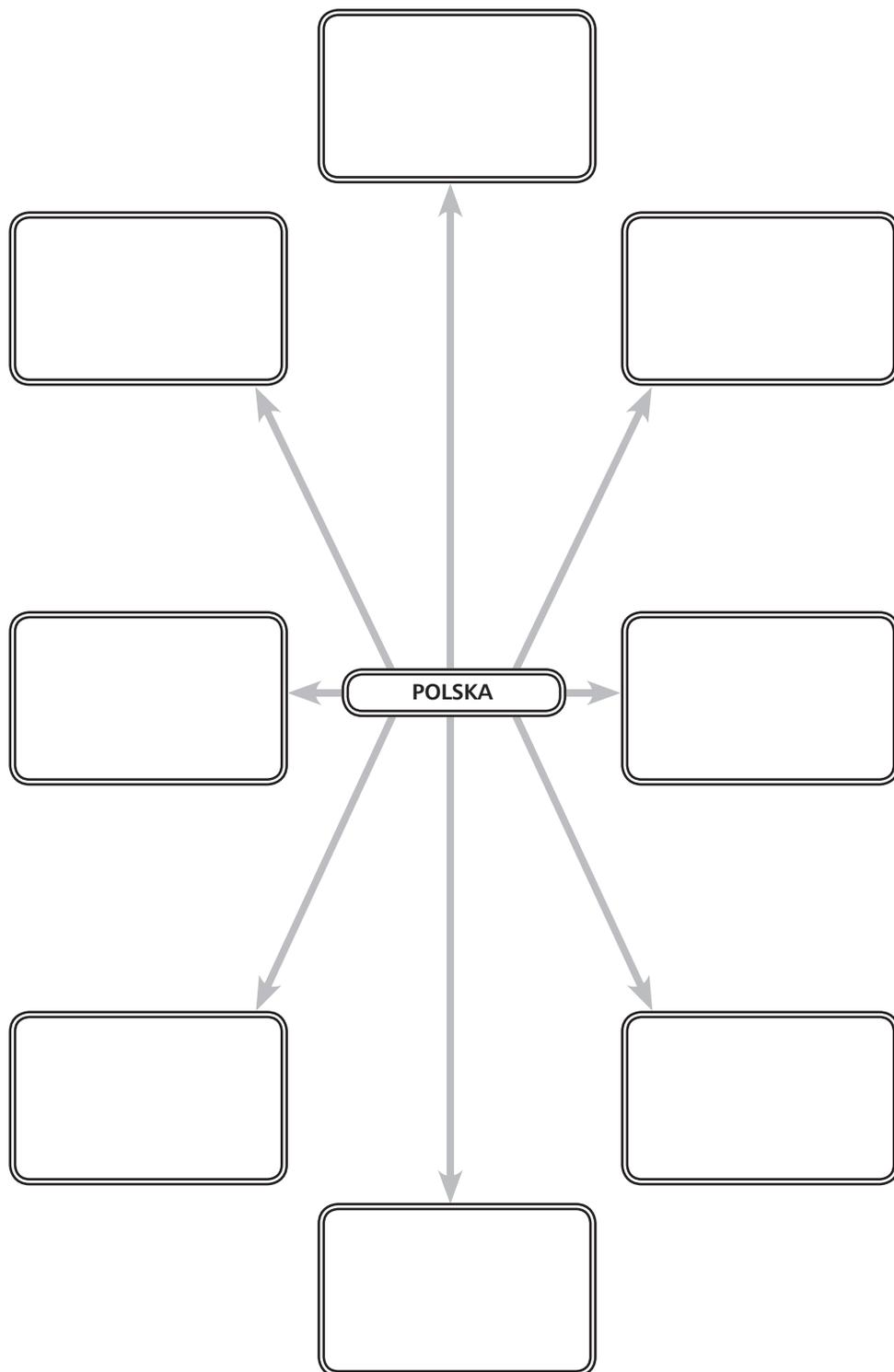
W publikacjach dotyczących nauczania języków obcych sporo uwagi poświęca się roli nauczyciela w procesie nabywania nowego języka. Zwraca się uwagę, że dokonuje się zmiana klasycznej roli nauczyciela języka obcego, rozumianej jako osoby przekazującej wiedzę. Podkreśla się, że nasze czasy wymagają, aby nauczyciel-przekaznik wiedzy stawał się nauczycielem-doradcą, nauczycielem-mediatorom, nauczycielem-tłumaczem kulturowym czy nawet nauczycielem-organizatorem w sprawach wybiegających poza kształcenie językowe. Celem nauczania języków obcych jest szeroko pojęta komunikacja, a w słowie tym zawarte jest nie tylko przekazywanie i odbieranie informacji, ale również wzajemne porozumiewanie się, akceptacja i wzajemne uczenie się. I takiej właśnie komunikacji mają służyć tematy wspólne, uniwersalne i trudne realizowane w trakcie prowadzenia zajęć integrujących kształcenie językowe z wiedzą o Polsce. Tematami wspólnymi, wiążącymi osoby pochodzące z różnych kręgów językowych i kulturowych zawsze są tradycje, obyczaje, sposoby spędzania czasu związanego z ważnymi dniami związanymi z kalendarium każdego kraju, hymny narodowe, kulinaria. Tematy uniwersalne mogą być realizowane na przykładzie solidarności, która wyzwala się w ludziach w poczuciu zagrożenia kataklizmami (np. powodzie, huragany, pożary, trzęsienia ziemi). Jest to też dobra okazja do poszerzania słownictwa i wprowadzania frazeologii polskiej związanej z wodą i ogniem. Tematy trudne (podejmowane na bardzo wysokim poziomie znajomości języka) to na przykład zagadnienie stereotypów narodowych, polityka i ideologia. Dobrym wstępem do tematu poświęconego stereotypom może być obejrzenie filmu Andrzeja Wajdy *Ziemia obiecana*.

Do przeprowadzenia z uczniami tzw. tematów trudnych nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany. Należy zawsze połączyć i podporządkować taki temat ćwiczeniu wybranej sprawności językowej, np. rozumieniu tekstu

pisanego, pisaniu czy mówieniu. Materiały dydaktyczne powinny być przemyślane, mieć obiektywny charakter i prezentować różne punkty widzenia. Przy okazji tekstów i innych materiałów wybieranych do realizacji tzw. trudnych tematów dobrze sprawdzają się ćwiczenia w mówieniu czy pisaniu. Uczący się poznają i nabywają biegłości w posługiwaniu się frazeologią, związaną z wyrażaniem opinii, dyskutowaniem, negocjowaniem, argumentowaniem czy protestowaniem i to stanowi główny cel wprowadzania takich tematów do kształcenia językowego cudzoziemców. Tematy wspólne i trudne są okazją do prezentacji słownictwa nacechowanego kulturowo i słownictwa z szeroko pojętej humanistyki, co jest szczególnie ważne dla tych uczniów, którzy zamierzają podjąć studia humanistyczne w Polsce.

Wprowadzanie uczniów w świat języka polskiego w trakcie typowego kursu językowego zawsze pozostawia niedosyt, ponieważ nie jesteśmy w stanie przedstawić całej barwności i złożoności świata, mając z uczniami kontakt parę razy w tygodniu w grupach różniących się poziomem znajomości języka, zdolnościami, motywacjami i stylami uczenia się. W takiej sytuacji dobrze jest wykorzystywać **portfolio kulturowe czy realioznawcze** i w ten sposób wyzwalać w uczniach poczucie odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy o kraju nauczanego języka. Przygotowywanie portfolio skłania uczniów/studentów do samodzielnych poszukiwań, gromadzenia, analizowania i prezentowania informacji na podany przez nauczyciela lub wybrany przez ucznia temat. Nauczyciel wspólnie z uczniami może ustalić zestaw tematów, które będą odpowiadały na pytanie: *Czego chcę się dowiedzieć o Polsce?* Następnie podzieli uczących się na mniejsze grupy odpowiedzialne za opracowanie poszczególnych problemów. Praca nad przygotowaniem portfolio odbywa się poza zajęciami językowymi, a uczniowie sami decydują, jakie materiały zaprezentują. Nauczyciel może ukierunkować poszukiwania uczniów, przedstawiając im plansze z polami do wyboru. Taka plansza może wisieć w sali lekcyjnej wraz z nazwiskami osób, które podjęły się realizacji konkretnego tematu w danym polu. Przykład planszy podano na s. 204. Nauczyciel w konkretnej sytuacji dydaktycznej wpisze w pola hasła według kryterium, które uzna za najkorzystniejsze dla osiągnięcia celów związanych z realizacją zadania.

Takie plansze można również wykorzystać na samym początku zajęć podczas zapoznawania się z uczniami. Nauczyciel może napisać na tablicy bądź zadać pytania: *Co wiem o Polsce? Z czym kojarzy mi się Polska?* Odpowiedzi na te pytania będą również pożytecznym źródłem informacji, zanim nauczyciel zaproponuje tematy i zagadnienia realizowane w ramach portfolio. Dodatkowo nauczyciel będzie wiedział, czy uczniowie posiadają jakąś wspólną wiedzę na temat Polski, do której będzie się mógł odwoływać w trakcie procesu nauczania. Portfolio może też być wykorzystane w pracy *Przedstaw i zareklamuj Polakom swój region*. Na wyższych poziomach znajomości języka mogłoby dochodzić do pierwszych prób translatorskich przy tłumaczeniu ulotek i broszur z biur turystycznych.



E. Rola nauczyciela

Nauczyciel jest przede wszystkim dobrym przewodnikiem po świecie języka polskiego. Ponieważ nie ma podręczników, które byłyby skoncentrowane na nauczaniu treści pozajęzykowych, on staje się kimś w rodzaju twórczego kompilatora i poszukiwacza, który wybranymi elementami kultury oraz polskich realiów, nie tylko, jak pisze Piotr Garncarek *uwodzi*, ale dzięki nim wprowadza i oswaja ucznia z polską przestrzenią kulturową i społeczną. Nauczyciel poszerza przede wszystkim zasoby leksykalne uczniów, wspiera uzyskiwanie postępów w zakresie innych sprawności, a także pomaga w realizacji zamierzeń związanych z nauką języka polskiego.

Wprowadzanie cudzoziemców w świat języka polskiego jest zajęciem dydaktycznie i poznawczo wdzięcznym, przynoszącym dużo satysfakcji, jeśli nauczyciel będzie pamiętał o paru zasadach.

1. Pamiętajmy, że to, co dla nas jest ważne i fascynujące, nie musi wywoływać u cudzoziemców takich samych emocji. Lektorat nie jest lekcją na temat naszej spuścizny narodowej, naszych legend i mitów!
2. Nie występujemy na lekcjach języka polskiego w roli wykładowców czy prelegentów opowiadających dzieje Polski. Lekcje języka polskiego nie są wykładami!
3. Jeśli chcemy wprowadzać teksty kultury dawnej, to starajmy się pokazać, jaka jest ich funkcja współczesna, w jaki sposób Polacy pamiętają o swojej przeszłości historycznej. Skupiamy się bardzo na tym, jak wybrane treści pokazać, aby przekaz był dla uczniów czytelny.
4. Bądźmy dobrze przygotowani i wyposażeni w poglądowe materiały. Skupiamy się więc na tym, *jak* dany tekst kulturowy czy zjawisko socjokulturowe zaprezentować.
5. Nie pokazujemy Polski ani w wersji cepeliowskiej, ani jako monolitu kulturowego.
6. Reagujemy na potrzeby i zainteresowania uczniów, wprowadzamy ich również w zwykłą codzienność i rzeczywistość Polski i Polaków.
7. Wprowadzamy treści pozajęzykowe po polsku, bo wtedy umożliwimy uczniom ich rozumienie i ułatwimy im uczestnictwo w polskim życiu kulturalnym.

F. Jak wykorzystać polskie kalendarium?

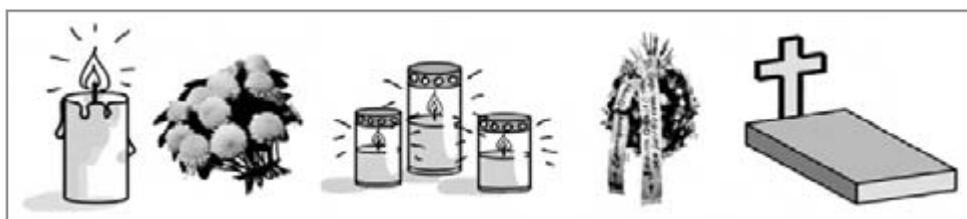
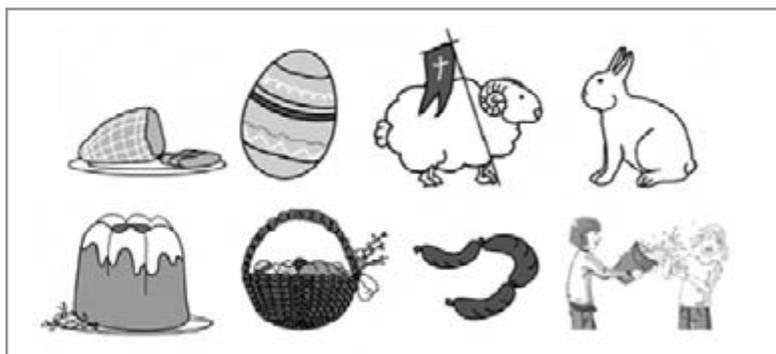
1. Po ułożeniu programu językowego należy sprawdzić, jakie wydarzenia z kalendarium będą miały miejsce w czasie trwania kursu.
2. Należy zastanowić się, jakie problemy językowe, odpowiednio do opisu wymagań przeznaczonych na dany poziom i realizowanego programu, można skorelować z treściami związanymi z poszczególnymi datami.
3. Jeśli to tylko możliwe, warto organizować imprezy związane z polskim kalendarzem. Uczniowie pod opieką nauczyciela przygotowują wówczas

- scenariusz spotkania i biorą czynny udział w jego realizacji. Takie imprezy powinny być adresowana do wszystkich uczących się w danej szkole czy ośrodku oraz innych osób, które są lub mogą być zainteresowane Polską.
4. Jeśli organizowanie wspólnych imprez nie jest możliwe, warto z uczniami przygotować gazetkę lub inne materiały graficzne poświęcone danemu wydarzeniu.
 5. Zapoznanie uczniów z datami i wydarzeniami polskiego kalendarza w naturalny sposób będzie prowokowało do porównań z tym, co rodzime. Nauczyciel ma więc tu doskonałą sytuację, aby ta naturalna chęć była wyrażana w poprawnej polszczyźnie ze stosowaniem zwrotów i wyrażań właściwych porównywaniu. Zaznaczone w kalendarium daty imienin są przypomnieniem, że w polskiej tradycji częściej obchodzone są imieniny niż urodziny. Należy jednak pamiętać o zwyczaju obchodzenia tzw. osiemnastek. Należy też ostrożnie posługiwać się sformułowaniem „wszyscy Polacy” przy omawianiu naszych tradycji i obyczajów.
 6. Lekcje czy spotkania związane z polskim kalendarium są okazją do zaprezentowania symboli związanych z danym dniem i dzięki temu, gdy uczeń/student przyjeżdża do Polski część naszej tradycji i znaków z nią związanych będzie dla niego czytelna.

POLSKIE KALENDARIUM

Miesiąc	Święta państwowe/narodowe	Święta religijne	Święta rodzinne	Ważne daty związane z życiem kulturalnym lub społecznym
Styczeń		6.01 Święto Trzech Króli	1.01 Nowy Rok dzień wolny od pracy 21.01 Dzień Babci 22.01 Dzień Dziadka	
Luty				Tłusty czwartek (w zależności od daty Wielkanocy) 14.02 walentynki
Marzec		Wielkanoc (święto ruchome – w marcu lub kwietniu) Poniedziałek Wielkanocny dzień wolny od pracy		8.03 Dzień Kobiet 21.03 Pierwszy dzień wiosny
Kwiecień			20.04 imieniny Jagny	19.04 rocznica wybuchu powstania w Getcie Warszawskim

Miesiąc	Święta państwowe/ narodowe	Święta religijne	Święta rodziny	Ważne daty związane z życiem kulturalnym lub społecznym
Maj	1.05 Święto Pracy dzień wolny od pracy 3.05 Święto Konstytucji 3 Maja dzień wolny od pracy		26.05 Dzień Matki	
Czerwiec		Boże Ciało (czwartek, święto ruchome w zależności od daty Wielkanocy) dzień wolny od pracy		4.06 rocznica pierwszych (częściowo) wolnych wyborów po 1945 r.
Lipiec			11.07 imieniny Kaliny 26.07 imieniny Anny	
Sierpień	15.08 Dzień Wojska Polskiego (w rocznicę bitwy warszawskiej w 1920 r.) dzień wolny od pracy	15.08 Święto Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny dzień wolny od pracy		1.08 rocznica wybuchu Powstania Warszawskiego
Wrzesień				1.09 rozpoczęcie roku szkolnego 1.09 rocznica wybuchu II wojny światowej
Październik				1.10 rozpoczęcie roku akademickiego
Listopad	11.11 Święto Niepodległości dzień wolny od pracy	1.11 Dzień Wszystkich Świętych dzień wolny od pracy 2.11 Dzień Zaduszny		30.11 andrzejki
Grudzień		24.12 Wigilia 25-26.12 Boże Narodzenie dni wolne od pracy	6.12 Dzień św. Mikołaja	31.12 sylwester



Obszerne omówienie tradycji, obyczajów i obrzędów związanych z polskim kalendarium znajduje się między innymi w artykułach Romualda Cudaka. Jeśli nauczyciel wie, w jakie regiony Polski wybierają się niektórzy uczniowie, to może wprowadzić treści związane z lokalnymi wydarzeniami i tradycjami. Na przykład w Poznaniu 11 listopada jest obchodzony barwnie dzień św. Marcina,

podczas którego zjada się znane w całej Polsce rogalce marcińskie, w Lipnicy Murowanej (województwo małopolskie) odbywa się coroczny konkurs na najpiękniejszą palmę wielkanocną, w czerwcu w Krakowie jest festiwal kultury żydowskiej, a w Łodzi we wrześniu odbywa się Festiwal Czterech Kultur. We Wrocławiu natomiast na wrocławskim rynku maturzyści tańczą w lutym poloneza wokół pomnika Fredry, a 1 października studenci wraz z rektorami wszystkich uczelni śpiewają hymn akademicki *Gaudeamus igitur* skomponowany przez Johannesa Brahmsa dla Uniwersytetu Wrocławskiego w podziękowaniu za otrzymany doktorat honoris causa. W Warszawie zaś odbywają się w najbardziej uroczysty sposób obchody najważniejszych świąt państwowych i rocznic związanych z II wojną światową.

Wyposażając ucznia w wiedzę na temat najważniejszych i uniwersalnych treści związanych z historią i kulturą polską nie zapominajmy o jej różnorodności i przygotujmy go również na spotkanie z wartościami i tradycjami lokalnymi czy etnicznymi.

G. Opracowania ogólne i artykuły zawierające propozycje programów do nauczania wiedzy o Polsce

1. Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2005.
2. Burzyńska A., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
3. Burzyńska A.B., Dobesz U., *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 119-128.
4. Dobesz U., *W 30 godzin dookoła Polski. Program zajęć kulturowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, 2004, s. 505-509.
5. Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
6. Garncarek P., *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, DiG, Warszawa 1997.
7. Gębał P.E., *Generacja PLUS*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 88-106.
8. Gębał P.E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – pro-*

- gramy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 129-150.
9. Gębal P.E., *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.
 10. Jelonkiewicz M., *Polska i jej kultura w programach edukacyjnych dla cudzoziemców*, [w:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego: XII międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna, Szklarska Poręba, 24-26 września 2004*, red. R. Kuźmińska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2004, s. 99-103.
 11. Jelonkiewicz M., *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 37-52.
 12. Kowalewski J., *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2006, s. 81-87.
 13. Kowalewski J., *Lektorat jako tekst kultury. Rozważania na tle założeń programu kulturowego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Acta Universitatis Lodzianis, seria „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 16, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2008, s. 191-198.
 14. Kowalewski J., *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2009, s. 68-77.
 15. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004.
 16. *Kultura polska. Silva rerum*, red. R. Cudak, J. Tambor przy współudziale A. Szol, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2002.
 17. Miodunka W., *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 97-118.
 18. *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik i J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 165-170.
 19. Zarzycka G., *DIALOG międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
 20. Zarzycka G., *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska,

- Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004, s. 435-443.
21. Zarzycka G., *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 313-326.
 22. Zgótkowie H. i T., *Językowy savoir-vivre. Praktyczny poradnik postępowania się polszczyzną w sytuacjach oficjalnych i towarzyskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004.

Artykuły – wybór

W podanym wykazie zamieszczono artykuły poświęcone różnym aspektom integrowania kształcenia językowego z nauczaniem wiedzy o Polsce.

1. Achtełik. A., Smereczniak M., *Formy teatralne a glottodydaktyka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 219-223.
2. Gaszyńska-Magiera M., *Jak testować znajomość kultury?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004, s. 557-562
3. Gębał P.E., *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych. Znajomość których elementów oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy? Raport z przeprowadzonych badań*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 234-244.
4. Janowska B., *Czy łatwo być grzecznym po polsku?*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 1, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 45-46.
5. Jelonkiewicz M., *Paszport językowy do Polski*, [w:] *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty Jubileusz Polonicum*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 201-209.
6. Kajak P., *Teksty kultury popularnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
7. Kowalewski J., *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 45-56.

8. Kowalewski J., *Program kulturowy w nauczaniu języka polskiego. Nauczanie języka polskiego poza Polską – stan obecny, próba diagnozy*, „Głos Nauczyciela” 2008, nr 11-12, s. 9-12.
9. Kowalewski J., *Program kulturowy jako odpowiedź na trudności w nauczaniu języka polskiego na Wschodzie*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2008, s. 161-192.
10. Masłowski M., *Pojęcie „kanon kultury” w nauczaniu historii i literatury polskiej za granicą*, [w:] *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty Jubileusz Polonicum*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 195-201.
11. Mazur J., *Oświata polonijna i polskojęzyczna za granicą. Oczekiwania i rzeczywistość*, [w:] *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty Jubileusz Polonicum*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 187-195.
12. *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteplik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 171-187.

Wybrane podręczniki

Podane niżej podręczniki zawierają dużo tekstów poświęconych kulturze, obyczajom i polskim realiom. Mogą więc być podstawą do układania autorskich scenariuszy lekcji lub inspirującym przykładem łączenia treści pozajęzykowych z programem nauczania języka polskiego jako obcego.

1. Burkat A., Jasińska A., *Po polsku 2. Podręcznik studenta (Hurra!!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
2. Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A., *Blżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
3. Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasięka M., *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005; wydanie nowe, uzupełnione Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.
4. Dobesz U., *Spacery po Wrocławiu, Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
5. Kowalewski J., *Myszę po polsku. 11 przykładowych lekcji języka polskiego realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Ogólnoukraińskie Metodyczno-Koordinacyjne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej, Drohobycz 2008.

6. Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2007.
7. Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1. Podręcznik studenta, (Hurra !!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
8. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, cz. 1. *Spotykamy się w Polsce*, Universitas, Kraków 2005.
9. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, cz. 2. *Spotkajmy się w Europie*, Universitas, Kraków 2006.
10. Pasieka M., Klingborn S., *Polsko-niemiecki tandem językowy. Wskazówki i zadania dla początkujących*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005.
11. Pasieka M., Krajewski G., Klingborn S., *Tandem językowy. Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.

Czasopisma

W obu podanych niżej czasopismach nauczyciel znajdzie teksty rozwijające warsztat metodyczny. Znajdują się tam również artykuły poświęcone zagadnieniom językowym i kulturowym pisane z perspektywy nauczyciela mającego doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Teksty w obu czasopismach stanowią doskonały materiał do wprowadzania cudzoziemca w świat języka polskiego. Większość artykułów może być wykorzystywana do zadań ćwiczących różne sprawności. Na wyższych poziomach kompetencji językowej teksty pochodzące z tych czasopism (szczególnie teksty zamieszczone w „Polonicum”) mogą stać się podstawą ciekawych i pożytecznych zadań oraz tematów lekcyjnych związanych z poznawaniem języka polskiego i Polski.

1. „Postscriptum”. Półrocznik Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Pismo krajowych i zagranicznych polonistów poświęcone zagadnieniom związanym z nauczaniem kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Wersja elektroniczna: www.sjikip.us.edu.pl.
2. „Kwartalnik Polonicum”, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, „Polonicum”, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.

Literatura uzupełniająca – propozycje

W podanych niżej opracowaniach znajdują się teksty, które mogą stać się podstawą do układania scenariusza lekcji, różnego typu quizów i konkursów o Polsce. Zamieszczone teksty mogą również służyć jako materiał do zadań gramatycznych lub zadań na rozumienie tekstu pisanego, a zawarty tam materiał graficzny może być podstawą do ćwiczeń w mówieniu.

1. Budrewicz O., *Polska dla początkujących*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 2000.
2. Dąbrowska A., *Język polski*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2005, Seria „A to Polska właśnie”.
3. Dylewski A., *Śladami Żydów polskich. Przewodnik ilustrowany*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2002.
4. *Dzieje Polski. Atlas ilustrowany*, red. W. Sienkiewicz, E. Olczak, Demart SA, Warszawa 2008.
5. Glinka T., Piasecki M., *Perły architektury*, Wydawnictwo Publicat, Poznań 2006.
6. Kot W., *Portrety sławnych Polaków dwudziestego wieku*, Pruszyński i S-ka, Warszawa 2001.
7. Ogrodowska B., *Polskie obrzędy i zwyczaje doroczne*, Wydawnictwo Sport i Turystyka – Muza SA, Warszawa 2004.
8. *Przewodnik po Polsce*, red. K. Malik, M. Raciborska, Wydawnictwo Sport i Turystyka – Muza SA, Warszawa 1996.
9. Samsonowicz H., Tazbir J., *Tysiącletnie dzieje*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000, Seria „A to Polska właśnie”.
10. Tomkowski J., *Literatura polska*, PIW, Warszawa 1994.
11. Więckowski H., *Polskie naj...: miejsca, które warto zobaczyć: najwyższy szczyt, najgłębsze jezioro, najstarsze góry*, Wydawnictwo Podsjedlik-Raniowski i Spółka, Poznań 2003.
12. Zadrożyńska A., *Świętowanie polskie. Przewodnik po tradycji*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 2002.

Bibliografia

I. Opracowania ogólne, programy, poradniki, gramatyki

1. *A 1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, oprac. W. Martyniuk, Universitas, Kraków 2004.
2. Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2005.
3. Bartnicka B., Satkiewicz H., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
4. Bartnicka B., Sinielnikoff R., *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo „Takt”, Kielce 1999.
5. Budrewicz O., *Polska dla początkujących*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 2000.
6. Burzyńska A. B., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
7. Cienkowska H., *Polish without tears. Grammar Tables for Foreigners. Tabele gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
8. Cienkowski W. P., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. 1, Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
9. Cienkowski W. P., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. 2, Fleksja (z ćwiczeniami)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1970.
10. Cockiewicz W., Matlak A., *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
11. Cudak R., *Świetopełna trześć dziwostów. Interpretacje wierszy i szkice o współczesnej poezji polskiej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
12. *Dzieje Polski. Atlas ilustrowany*, red. W. Sienkiewicz i E. Olczak, Demart SA, Warszawa 2008.
13. Dąbrowska A., *Język polski*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2005, Seria „A to Polska właśnie”.

14. Dukiewicz L., Sawicka I., *Fonetyka i fonologia*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego: składnia, morfologia, fonetyka i fonologia*, red. t. 3, H. Wróbel, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 1995.
15. Dylewski A., *Śladami Żydów polskich. Przewodnik ilustrowany*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2002.
16. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999.
17. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Council of Europe, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
18. Foland-Kugler M., *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
19. Foland-Kugler M., *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców*, Ex Libris Galeria Polskiej Książki, Warszawa 2006.
20. Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
21. Garncarek P., *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997.
22. Gębal P.E., *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków 2009.
23. Glinka T., Piasecki M., *Perły architektury*, Wydawnictwo Publicat, Poznań 2006.
24. Heyd G., *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt/M 1990.
25. *Ilustrowany słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
26. Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków 2010.
27. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992.
28. Kaleta Z., *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
29. Karczmarczyk B., *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo „Polonia”, Lublin 1987.
30. Kępińska A., *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

31. Kiklevič A.K., Kožynava A.A., Kur'jan I.U., *Pol'skaja mova*, „Belaruskaja Enčykłapedyja”, Minsk 2001.
32. Kiklevič A.K., Kožynava A.A., Kur'jan I.U., *Pol'skaja mova. Kurs lekcij*, BDU, Minsk 2001.
33. Kita M., Polański E.: *Słownik tematyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne Grafpunkt, Warszawa 2002.
34. Kita M., *Testy z wiedzy o języku polskim dla licealistów*, Skrypt, Warszawa 2001.
35. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
36. Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola, ocena, testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
37. Konopka B., *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.
38. Kot W., *Portrety sławnych Polaków dwudziestego wieku*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
39. Kowalewski J., *Myślę po polsku. 11 przykładowych lekcji języka polskiego realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Ogólnoukraińskie Metodyczno-Koordinacyjne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej, Drohobycz 2008.
40. Kowalewski J., *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 81-87.
41. Kowalewski J., *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, s. 68-77.
42. Krajewska M., *Mój pierwszy prawdziwy słownik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.
43. Kravčuk A., *Pol's'ka mova Ukraïncjam*, Ukraïnsk'a Akademijs'ka Drukarni'ca, L'viv 2008.
44. *Kształcenia rodaków ze Wschodu w Polsce (1989-1995)*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1996.
45. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1995.
46. *Kultura polska. Silva rerum*, red. R. Cudak, J. Tambor przy współudziale A. Szol, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2002.
47. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004.
48. Kurzowa Z., *Tackling Polish Verbs (słownik odmiany 250 najczęściej używanych czasowników polskich)*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.

49. Kurzowa Z., *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Universitas, Kraków 1999, 2005.
50. Madelska L., *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego (Hurra!!!)*, Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008.
51. *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1994.
52. Metera H., Surma A., *Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
53. *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993.
54. Mędak S., *Liczebnik też się liczy! Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami*, Universitas, Kraków 2004.
55. Mędak S., *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich. Słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2005.
56. Mędak S., *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Universitas, Kraków 1997.
57. Mędak S., *Słownik odmiany rzeczowników polskich. Podręczny słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2003.
58. Miodunka W., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej, czyli o potrzebie publikacji nowych programów (maszynopis)*.
59. Močalova T.S., *Pol'skij jazyk dlja načinajuščich*, Globus, Moskwa 2002.
60. Nagórko A., *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
61. Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H., *Dystynktywny słownik synonimów*, Universitas, Kraków 2004.
62. Neuner G., Ortman W., Schmidt R., Wilms H., *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 1*, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich 1979.
63. Nożyńska-Demianiuk A., *Bajki ortograficzne*, Eremis, Warszawa 2005.
64. Ogrodowska B., *Polskie obrzędy i zwyczaje doroczne*, Wydawnictwo Sport i Turystyka – Muza SA, Warszawa 2004.
65. Olejniczak J., *Czytając Miłosza*, Śląsk, Katowice 1997.
66. Opacka-Walasek D., *Czytając Herberta*, Śląsk, Katowice 2001.
67. *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, MENiS, Warszawa 2003.
68. Pawelec D., *Czytając Barańczaka*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 1995.
69. *Polszczyzna na co dzień*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
70. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak i J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980.

71. *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1992.
72. *Program nauczania języka polskiego dla nauczycieli kierowanych do krajów na Wschodzie (Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan)*, oprac. A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
73. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, wyd. I, 1992, wyd. II, 1993.
74. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, tłum. i adapt. M. Gaszyńska-Magiera i A. Seretny, Universitas, Kraków 2004.
75. *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2005.
76. *Przewodnik po Polsce*, oprac. F. Jaškowiak i inni, Sport i Turystyka, Warszawa 1966.
77. *Ramowy program kursu języka polskiego dla repatriantów*, oprac., A. Dąbrowska, A.B. Burzyńska, U. Dobesz, A. Majewska-Tworek, Uniwersytet Wrocławski, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, maszynopis powielony, Wrocław 2002.
78. *Ramowy program kursu języka polskiego dla uchodźców*, oprac., A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, Uniwersytet Wrocławski, Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców, maszynopis powielony, Wrocław 2004.
79. *Ramowy program nauczania języka polskiego w Kazachstanie*, oprac. A. Dąbrowska, A. B. Burzyńska, U. Dobesz, M. Pasieka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
80. Saloni Z., *Czasownik polski. Odmiana. Słownik*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.
81. Samsonowicz H., Tazbir J., *Tysiącletnie dzieje*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000, seria „A to Polska właśnie”.
82. Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005.
83. Skarżyński M., *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1989.
84. Strutyński J., *Gramatyka polska, cz. I. Wprowadzenie. Fonetyka. Fologia*, Wydawnictwa „Księgarni Akademickiej”, Kraków 1995.
85. *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007.
86. Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
87. Tomkowski J., *Literatura polska*, PIW, Warszawa 1994.

88. *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
89. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2006.
90. Więckowski M., *Polskie naj...: miejsca, które warto zobaczyć: najwyższy szczyt, najgłębsze jezioro, najstarsze góry*, Podsjedlik-Raniowski i Spółka, Poznań 2003.
91. Wiśniewski M., *Zadania z fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1999.
92. Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
93. Wójcik T., *Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
94. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.
95. Zadrożyńska A., *Świętowanie polskie. Przewodnik po tradycji*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 2002.
96. Zarzycka G., *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
97. Zarzycka G., *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o Łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
98. Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
99. Zgółkowa H., *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
100. Zgółkowie H. i T., *Językowy savoir-vivre. Praktyczny poradnik postugiwania się polszczyzną w sytuacjach oficjalnych i towarzyskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004
101. Żurek A., *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2008.

II. Wybrane podręczniki ogólne

1. Bajor E., Madej E., *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Bestom Dentonet.pl, Łódź 2006.

2. Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Wrocławska K., *Uczymy się polskiego. Podręcznik polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1, Wiedza Powszechna, Warszawa 1996.
3. Bartnicka B., Dąbkowski G., Jekiel W., *My uczim polskij. Načal'nyj kurs*, t. 1 i 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 2004.
4. Biłeńska-Swystowicz Ł., Jarmoluk M., *Uczę się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla uczniów 5-7 klasy ukraińskich szkół średnich*, Wydawnictwo „ArtEk”, Kijów 1998.
5. Bisko W., Karolak S., Wasilewska D., Kryński S., *Mówimy po polsku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966 (wersja rosyjska).
6. Burkat A., Jasińska A., *Po polsku 2. (Podręcznik studenta, Zeszyt ćwiczeń, Podręcznik nauczyciela)*, (*Hurra!!!*), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
7. Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 3. (Podręcznik studenta, Zeszyt ćwiczeń, Podręcznik nauczyciela)*, (*Hurra!!!*), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2009.
8. Ciechorska J., *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Agencja Reklamowa PRO SCHOLA, Gdańsk 2001.
9. Dąbrowska A., Łobodzińska R., *Polski dla cudzoziemców*, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1995.
10. Janowska A., Pastuchowa M., *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Śląsk, Katowice 1999.
11. Konopka B., *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, cz.1, Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie, Warszawa 1999.
12. Kowalska M., *Język polski w 4 tygodnie*, Rea, Warszawa 2003; wersja rosyjska: *Pol'skij âzyk za 4 nedeli*, Warszawa 2003, wersja ukraińska: *Pol's'ka mova za 4 tižni*, Warszawa 2004.
13. Kucharczyk J., cz. 1, *Zaczynam mówić po polsku*, cz. 2, *Już mówię po polsku*, Wing, Łódź 1999.
14. Lipińska E., Dąbmska E.G., *Kiedyś wrócisz tu... A Polish language Textbook for Intermediate*, Universitas, Kraków 1997.
15. Lipińska E., Dąbmska E. G., *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. 1, *Gdzie nadwiślański brzeg*, Universitas, Kraków 2006.
16. Lipińska E., Dąbmska E. G., *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. 2, *By szukać swoich dróg i gwiazd*, Universitas, Kraków 2005.
17. Lipińska E., *Z polskim na ty*, Universitas, Kraków 2003.
18. Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Śląsk, Katowice 2007.
19. Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1. Podręcznik studenta*, (*Hurra!!!*), PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
20. Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1. Zeszyt ćwiczeń (Hurra!!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.

21. Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela (Hurra!!!)*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków 2005.
22. Mędak S., *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom C2 dla zaawansowanych*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007.
23. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, Wydawnictwo JB, Kraków 1993.
24. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, cz. 1. *Spotykamy się w Polsce*, Universitas, Kraków 2005.
25. Miodunka W., *Cześć, jak się masz?*, cz. 2. *Spotkajmy się w Europie*, Universitas, Kraków 2006.
26. Močalova T., *Pol'skij jazyk dlja načinajuščich*, Globus, Moskwa 2002.
27. Rudzka B., Goczołowa Z., *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1992.
28. Rudzka B., Goczołowa Z., *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1988.
29. Šapkina O.N., Anan'eva N.E., Tichomirova V.J., *Pol'skij jazyk v škole. Načal'nyj kurs*, Poznań 1998.
30. Škapenko T., *Pol'skij s ulybkoj. Język polski na wesoło*, Jantarnyj Skaz, Kaliningrad 1999.

III. Wybrane podręczniki i inne pomoce do nauczania i testowania poszczególnych sprawności i umiejętności.

1. Achteлик A., Hajduk-Gawron W., Madeja A., Świątek M., *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Universitas, Kraków 2009.
2. Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A., *Blżej Polski. Wie-dza o Polsce i jej kulturze*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
3. Butcher A., Janowska J., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Universitas, Kraków 2009.
4. Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziomy B1, B2, C2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
5. Chłopicka M., Fornelski P., *Brak mi słów. Podręcznik do nauczania obco-krajowców słownictwa języka polskiego*, cz.1, *Słownictwo tematyczne*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991.
6. Czarnecka U., Gaszyńska M., *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 1, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1990.

7. Czarnecka U., Gaszyńska M., *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 2, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1992.
8. Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005; wydanie nowe uzupełnione Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.
9. Dobesz U., *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
10. Dobesz U., Pasieka M., *Polnisch? Aber gern! Polski? Bardzo chętnie!*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2007.
11. Drwal-Straszakowa K., Martyniuk W., *Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way: ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu: poziom podstawowy*, Universitas, Kraków 2006.
12. Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
13. Foland-Kugler M., *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.
14. Gałyga D., *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących: poziom progowy*, Universitas, Kraków 2002.
15. Garncarek P., *Czas na czasownik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2004.
16. Garncarek P., *Nie licz na liczebnik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
17. Gębal P.E., *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków 2009.
18. *Głoski polskie*, kaseeta wideo z przewodnikiem, oprac. J. Tambor, R. Cudak, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993.
19. Gołkowski M., Kiermut A., Kuc M., Majewska-Meyers M., *Gdybym znał dobrze język polski...: wybór tekstów z ćwiczeniami do nauki gramatyki polskiej dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997.
20. Hrabcowa S., *Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1999.

21. Iglirkowska T., *Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
22. Karczmarczyk B., *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo „Polonia”, Lublin 1987.
23. Kita M., *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1-2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
24. Kita M., Skudrzykowa A., *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
25. Klebanowska B., *Synonimia składniowa. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
26. Kłakówna Z., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1993.
27. Kłakówna Z., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI, Zeszyt ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1993.
28. Kowalewski J., *Myszę po polsku. 11 przykładowych lekcji języka polskiego realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Ogólnoukraińskie Metodyczno-Koordynacyjne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej, Drohobycz 2008.
29. Kubiak B., *Na łamach prasy. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców. Poziom C2, cz. 1 i 2*, Universitas, Kraków 2009.
30. Lechowicz J., Podsiadły J., *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne*, Wydawnictwo WING, Łódź 1998.
31. Lechowicz J., Podsiadły J., *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwo WING, Łódź 2001.
32. *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski: poziom zaawansowany C2*, oprac. E. Lipińska, Universitas, Kraków 2007.
33. Lewiński P. H., *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
34. Lipińska E., *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie piosenek do tekstów Andrzeja Sikorowskiego (B2, C1, C2)*, Universitas, Kraków 2004.
35. Lipińska E., *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków 1999.
36. Lipińska E., *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, Universitas, Kraków 2009.

37. Majkiewicz A., Tambor J., *Śpiewająco po polsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
38. Makarski W., Bobak A., *Baw się z nami. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół polonijnych*, cz. 1, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
39. Mędak S., *Język polski á la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
40. Mędak S., *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Universitas, Kraków 2002.
41. Miodunka W., *Uczmy się polskiego*, cz. 1-2, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa 1996.
42. Pasieka M., *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
43. Pasieka M., Krajewski G., Klingborn S., *Tandem językowy. Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
44. Pasieka M., Klingborn S., *Polsko-niemiecki tandem językowy. Wskazówki i zadania dla początkujących*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2005.
45. Pawelec R., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Poradnik – Jak pisać?*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2003.
46. Pelc T., *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne*, cz. 1, *Podręcznik dla studentów*, cz. 2, *Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo WING, Łódź 1997.
47. Pięcińska A., *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*, Universitas, Kraków 2006.
48. Przykładowe testy certyfikacyjne na stronie: www.buwiwm.edu.pl; poziomy B1, B2, C2.
49. Pyzik J., *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, Universitas, Kraków 2000.
50. Pyzik J., *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu: poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków 2003.
51. Rabiej A., *Lubię Polskę. Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci, Zeszyt ćwiczeń, Poradnik dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009.
52. Rybicka E., *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1990.
53. Serafin B., Ahtelik A., *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
54. Seretny A., *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Universitas, Kraków 2003.

55. Seretny A., *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, poziomy średni B2, zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2007.
56. Seretny A., *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania. Poziom zaawansowany C1*, Universitas, Kraków 2008.
57. Sinielnikoff R., Prechitko E., *Wzory listów polskich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2005.
58. Szalc-Mays M., Rybicka E., *Słowa i słówka. Podręcznik do nauki języka polskiego, słownictwo i gramatyka dla początkujących*, Universitas, Kraków 2003.
59. Szalc-Mays M., *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich, poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków 2001.
60. Szalc-Mays M., *Nowe słowa – stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego*, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków 1999.
61. Szalc-Mays M., *Moje literki. Podręcznik dla dzieci w wielu wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2002.
62. Szalc-Mays M., *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2003.
63. Tomkowski J., *Literatura polska*, PIW 1993.
64. Turlej Z., *Frazeologia w ćwiczeniach dla klas IV-VIII*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1995.
65. Wójcikiewicz M., *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993.
66. Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

IV. Materiały pokonferencyjne

1. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
2. *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
3. *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14-16 września 1995*, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, t. 1-2, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997.
4. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

5. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004.
6. *Kultura wobec kręgów tożsamości. Materiały konferencji przedkongresowej Poznań 19-21.10.2000*, red. T. Kostyrko, T. Zgółka, Wydawnictwo DTSK Silesia, Poznań, Wrocław 2000.
7. *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku. Materiały XI międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej 19-21 września 2002*, red. R. Kuźmińska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2002.
8. *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
9. *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Polonistów Zagranicznych i Polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W. Miodunka, Księgarnia Akademicka, Kraków 1997.
10. *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2004.
11. *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców, poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
12. *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 2000.
13. *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny i E. Lipińska, Universitas, Kraków 2008.
14. *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy: materiały IX międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej 8-11 października 1998*, red. R. Kuźmińska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1998.
15. *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” polskich i zagranicznych nauczycieli języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2006.
16. *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochola, Acta Universitatis Lodzianis, seria „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 16, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

17. *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2004.

V. Wybrane artykuły

1. Achteлик A., *Z wybranych zagadnień kultury polskiej – uwagi na marginesie*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 163-165.
2. Achteлик A., Smereczniak M., *Formy teatralne a glottodydaktyka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 219-223.
3. Arabski J., *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice 2008, s. 63-71.
4. Burzyńska A. B., Dobesz U., *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 119-128.
5. Cudak R., *Notatki do „analizy tekstu kultury”. Na przykładzie pogrzebu*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 171-187.
6. Dąbrowska A., *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2004, s. 105-136.
7. Dąbrowska A., Pasięka M., *Koncepcja przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny, czyli leksykonu przeznaczanego dla cudzoziemców*, [w:] *„Poradnik Językowy”*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, z. 5, s. 22-32.
8. Dąbrowska A., Pasięka M., *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice 2008, s. 73-102.
9. Dąbrowska A., Pasięka M., *Odesyci, badawcy, lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 2000, s. 97-109.

10. Dąbrowska A., Pasieka M., *Wiersze dla dzieci i cudzoziemców*, [w:] *Przeboje edukacji polonistycznej*, red. D. Michułka, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 147-154.
11. Dobesz U., *W 30 godzin dookoła Polski. Program zajęć kulturowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004, s. 505-509.
12. Garncarek P., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 17-23.
13. Gaszyńska-Magiera M., *Jak testować znajomość kultury?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004, s. 557-562.
14. Gębał P.E., *Generacja PLUS*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 88-106.
15. Gębał P.E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 129-150.
16. Gębał P.E., *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 205-242.
17. Górecki M., Stawska M., *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 49-55.
18. Janowska B., *Czy łatwo być grzecznym po polsku?*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 1, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 45-46.
19. Jaskółtowa E., *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 125-140.
20. Jelonkiewicz M., *Polska i jej kultura w programach edukacyjnej dla cudzoziemców*, [w:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskich na lektoracie języka obcego: XII międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna, Szklarska Poręba, 24-26 września 2004*, red. R. Kuźmińska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2004, s. 99-103.
21. Jelonkiewicz M., *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych*

- i pomocniczych*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 37-52.
22. *Język i kultura polska w oczach cudzoziemców i Polaków. Doświadczenia, zadania, perspektywy*, [w:] *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006, s. 161-229.
23. Jurkowski M., *Język polski na tle innych języków świata (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 9-24.
24. Kajak P., *Teksty kultury popularnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
25. Kowalewski J., *Lektorat jako tekst kultury. Rozważania na tle założeń programu kulturowego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska, B. Grochala, Acta Universitatis Lodziensis, seria „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 16, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2008, s. 191-198.
26. Kowalewski J., *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 45-56.
27. Kowalewski J., *Program kulturowy w nauczaniu języka polskiego. Nauczanie języka polskiego poza Polską – stan obecny, próba diagnozy*, „Głos Nauczyciela” 2008, nr 11-12, s. 9-12.
28. Kowalewski J., *Program kulturowy jako odpowiedź na trudności w nauczaniu języka polskiego na Wschodzie*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2008, s. 161-192.
29. Krucka B., *Konfrontatywne nauczanie języka polskiego w grupach Polonii ze Wschodu*, Acta Universitatis Lodziensis, seria „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 7/8, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996, s. 137-144.
30. Krucka B., *Błędy frazeologiczne w języku Polonii ze Wschodu*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14-16 września 1995 r.*, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, t. 1, s. 62-71.
31. Krzyżyk D., *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 62-70.

32. Lipińska E., *O nieprzydatności pisania z „powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002, s. 58-65.
33. Lipińska E., *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 79-98.
34. Lipińska E., *Niemodne dyktanda*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, WSiP, Warszawa 1996, s. 114-122.
35. Lipińska E., Seretny A., *Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 31-41.
36. Lipińska E., *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 19-28.
37. Martyniuk W., *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, [w:] *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, wyd. 2, Wydawnictwo JB, Kraków 1993, s. 172-185.
38. Mazur J., *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwa UMCS, Lublin 1995, s. 27-37.
39. Mazur J., *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 13-21.
40. Metera H., *Próby unowocześnienia organizacji lekcji*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. nauk. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980, s. 111-137.
41. Miodunka W., *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez komisję ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, wyd. 2, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993.
42. Miodunka W., *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków 2004, s. 97-118.

43. Miodunka W., *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS, Lublin 1980, s. 57-90.
44. Nowakowska A., *Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2004, s. 295-299.
45. Olechowicz M., *Struktura akcentu rosyjskiego*, [w:] *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne. Wybór materiałów*, oprac. J. Wawrzyńczyk, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1978, s. 8-10.
46. Pasięka M., *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodzianis”, „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 10, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 243-249.
47. Pędzisz J., *Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006, s. 115-121.
48. Przechodzka G., *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii”*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993, s. 39-48.
49. Przechodzka G., *Problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wschodniostowiańskich*, [w:] *W kręgu wiernej mowy*, red. M. Wojtak, M. Rzeszutko, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 530-536.
50. Rieger J., *Język polski na Ukrainie*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 183-193.
51. Skalska A., Skalski T., *Pułapka komunikacyjności*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1995.
52. Skorupka S., *Pomoce dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców*, „Poradnik Językowy” 1962, z. 3, s. 97-107.
53. Skudrzykowska A., *Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa)*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteplik, J. Tambor, Wydawnictwa Gnome, Katowice 2007, s. 105-122.
54. Smułkowa E., *Język polski na Białorusi*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 195-206.

55. Świszewska A., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, UMCS, Lublin 1980, s. 141-155.
56. Tambor J., *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego*. *Warsztaty*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 79-85.
57. Trębska-Kerntopf A., *Aforyzm (miniatura literacka) w aspekcie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2004, s. 27-45.
58. Woziwodzki K., *O środkach dydaktycznych w nauczaniu języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 282-288.
59. Zarzycka G., *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004, s. 435-443.
60. Zarzycka G., *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, *Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 313-326.
61. Zaśko-Zielińska M., *Koncepcja wyboru materiałów do kształcenia umiejętności redagowania i rozumienia tekstów*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. *Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2005, s. 464-473.
62. Zgółka T., *Język polski w Rosji. Rekonesans badawczy*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, UMCS, Lublin 2007, s. 175-182.
63. Żydek-Bednarczuk U., *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „*Przegląd Glottodydaktyczny*”, t. 12, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 69-82.

Czasopisma

„Postscriptum”, półrocznik. Pismo krajowych i zagranicznych polonistów poświęcone zagadnieniom związanym z nauczaniem kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice. Wersja elektroniczna: www.sjikip.us.edu.pl.

„Kwartalnik Polonicum”, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.



„(...) poradnik jest opracowaniem ze wszech miar pożytecznym i (...) niewątpliwie wspomogę kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego oraz wyposaży w niezbędną wiedzę metodyczną tych już pracujących. Autorki skromnie ograniczają zasięg poradnika do środowisk rosyjskojęzycznych, ale w istocie spore partie materiału metodycznego mogą być przydatne nauczycielom/lektorom niezależnie od kręgu językowego i kulturowego, w którym pracują.”

Prof. dr hab. Tadeusz Zgółka,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

„Przygotowanie jednego praktycznego współczesnego poradnika dla ogółu nauczycieli delegowanych do (...) państw [na Wschodzie – przyp. red.] do pracy w charakterze lektora języka polskiego jest (...) przedsięwzięciem o tyle ambitnym, co trudnym. Autorki próbują się zmierzyć z tym ambitnym zadaniem, opierając się na swoim bogatym doświadczeniu w szkoleniu grupy odbiorców, do których kierują swoje rady – jest to fakt, który pozwala założyć, że dobrze wiedzą, czego tym nauczycielom potrzeba, co im można poradzić, o czym poinformować, przed czym przestrzec.”

Dr Waldemar Martyniuk,
Uniwersytet Jagielloński
w Krakowie

ISBN: 978-83-62360-16-1