

# SLAVISTICA DOCENDA 2

Kolektīvā monogrāfija

Latvijas Universitāte  
Humanitāro zinātņu fakultāte  
Rusistikas un slāvistikas nodaļa

# SLAVISTICA DOCENDA 2

SLĀVU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS:  
MĀCĪBU UN EKSMINĀCIJAS AKTUĀLĀS PROBLĒMAS  
Kolektīvā monogrāfija

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ КАК ИНОСТРАННЫЕ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ  
Коллективная монография

JĘZYKI SŁOWIAŃSKIE JAKO OBCE:  
AKTUALNE ZAGADNIENIA NAUCZANIA I TESTOWANIA  
Monografia zbiorowa

SLOVANSKÉ JAZYKY JAKO CIZÍ:  
AKTUÁLNÍ OTÁZKY STUDIA A TESTOVÁNÍ  
Kolektivní monografie

LU Akadēmiskais apgāds  
Rīga 2020

Slavistica Docenda 2. Slāvu valodas kā svešvalodas: mācību un eksaminācijas aktuālās problēmas : kolektīvā monogrāfija. Rīga : Latvijas Universitāte, 2020. 128 lpp.

## REDAKCIJAS KOLĒGIJA

**Jeļena Marčenko**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes Rusistikas un slāvistikas nodaļas docente, redakcijas kolēģijas vadītāja

**Nadežda Kopoloveca**, *Dr. philol.*, Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes Rusistikas un slāvistikas nodaļas docente, kolektīvās monogrāfijas atbildīgā redaktore

**Renāte Miseviča-Trilliča**, *Dr. philol.*, Mārtiņa Lutera Halles-Vitenbergas Universitātes Filozofijas fakultātes Slāvistikas katedras lektore, kolektīvās monogrāfijas atbildīgā redaktore

## REDAKCIJAS KOLĒGIJAS LOCEKĻI

**Margarita Gavriļina**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes profesore (Rīga, Latvija)

**Rozanna Kurpniece**, *Dr. philol.*, Latvijas Universitātes docente (Rīga, Latvija)

**Irina Moisejenko**, *Ph. D.*, Tallinas Universitātes asociētā profesore (Tallina, Igaunija)

**Leonīds Moskovkins** (*Л. В. Московкин*), *Dr. paed.*, Sanktpēterburgas Valsts universitātes profesors (Krievija)

**Tatjana Ņikitina** (*Т. Г. Никитина*), *Dr. philol.*, Pleskavas Valsts universitātes profesore (Krievija)

**Jolanta Tambora** (*Jolanta Tambor*), *Dr. habil. philol.*, Silēzijas Universitātes profesore (Katovice, Polija)

**Kateržina Vodičkova** (*Kateřina Vodičková*), *Ph. D.*, Kārļa Universitātes Valodas un profesionālās sagatavošanas institūta Pētišanas un testēšanas centra docente (Prāga, Čehija)

**Daiki Horiguči** (*Daiki Horiguchi*), *Dr. philol.*, Ivates Universitātes (*Iwate University*) docents (Morioka, Japāna)

Anotāciju redakcija latviešu valodā – **Aiga Veckalne** (Ventspils Augstskola)

Anotāciju redakcija angļu valodā – **Margarita Spirida** (Latvijas Universitāte)

Visas kolektīvās monogrāfijas sadaļas ir anonīmi recenzētas.

Kolektīvās monogrāfijas izdošana apstiprināta Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes Domes sēdē (protokols Nr. 26-3/131, 2019. gada 3. jūnijā).

© Latvijas Universitāte, 2020

<https://doi.org/10.22364/sd.2.2020>

ISBN 978-9934-18-501-4

# Saturs

Предисловие .....	5
Przedmowa .....	7
Úvod .....	9
<b>I. Актуальные проблемы тестирования и сертификации</b>	
<b>Aktualne problemy testowania i certyfikacji</b>	
<b>Aktuální problémy testování a certifikování .....</b>	<b>11</b>
<i>Jerzy Kowalewski</i>	
Testowanie osiągnięć ucznia w aspekcie koncepcji koordynacji polonistycznego kształcenia językowo-kulturowego (na przykładzie Ukrainy) .....	13
<i>Jitka Lukášová</i>	
Co všechno je třeba zohlednit při testování řečové dovednosti poslech s porozuměním ve slovanských jazycích? .....	28
<i>Алла Жученко</i>	
Технология оценивания и определения уровня языковой компетенции в экзаменационной системе ECL .....	38
<b>II. Культура и коммуникация в дидактике славянских языков</b>	
<b>Kultura i komunikacja w dydaktyce języków słowiańskich</b>	
<b>Kultura a komunikace v didaktice slovanských jazyků .....</b>	<b>47</b>
<i>Janusz Botanowski</i>	
Nauka języka polskiego (jako obcego) a wiedza o Polsce .....	49
<i>Татьяна Никитина, Елена Рогалева</i>	
Лексикографический текст для лингвострановедческого чтения в системе обучения русскому языку как иностранному .....	58
<b>III. Славянские языки в школах Восточной Европы</b>	
<b>Języki słowiańskie we wschodnioeuropejskich ośrodkach nauczania</b>	
<b>Slovanské jazyky ve školách východní Evropy</b>	
<i>Ирина Моисеенко, Наталия Мальцева-Замковая</i>	
Текстоцентричные курсы в системе изучения русского языка в гимназиях Эстонии .....	69
<i>Наталья Нечунаева, Наталья Береснева</i>	
Невербальные тексты в учебниках русского языка для основной школы Эстонии .....	78

<i>Klaudia Bączyk</i>	
„Jesteśmy Polką i Polakiem”, czyli o pielęgnowaniu polskości w nauczaniu zintegrowanym na Ukrainie .....	86
<i>Dorota Prążyńska</i>	
Specyfika nauczania języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie .....	96
<b>IV. Избранные проблемы дидактики</b>	
<b>Wybrane zagadnienia dydaktyczne</b>	
<b>Vybrané problémy didaktiky .....</b>	<b>105</b>
<i>Nadežda Kopoloveca</i>	
K interferenci češtiny, ruštiny a lotyštiny v jazykové výuce .....	107
<i>Ida Kulhánková</i>	
Výuka odborných předmětů pro cizince .....	114
<i>Розанна Курпниесе</i>	
Текстовый корпус учебников «Для инородцев Лифляндии» И. Дависа как дидактический дискурс .....	118

## Предисловие

Коллективная монография *Slavistica Docenda* объединяет в себе авторов – участников международной научной конференции «Славянские языки как иностранные: актуальные вопросы обучения и тестирования», проходившей в Латвийском Университете в апреле 2015 года. Ученые-слависты европейского региона представили разноплановые доклады, посвященные актуальным тенденциям и проблемам в области изучения славянских языков и тестирования. Обсуждение научных вопросов в рамках конференции привело к идее выпуска коллективной монографии, в которой научные мысли и опыт смогли быть обобщены и направлены в более узкое русло конкретной тематики. Так возникли четыре тематические раздела монографии.

Глава «Актуальные проблемы тестирования и сертификации» посвящена системам оценивания и определения уровня языковой компетенции в целом (Алла Жученко), также в ней получили освещение более частные вопросы тестирования в культурно-образовательном контексте (Ежи Ковалевски) или проверки одного из навыков языковой компетенции (Йитка Лукашова).

Во второй главе «Культура и коммуникация в дидактике славянских языков» раскрываются вопросы лингвострановедческого контекста освоения славянских языков – возможности сочетать теоретическую информацию, полученную в рамках освоения курса «Польские студии», с практической информацией, освоенной в ходе изучения польского языка как иностранного (Януш Бомановски), а также роли лексикографического текста для лингвострановедческого чтения в системе обучения русскому языку как иностранному (Татьяна Никитина, Елена Рогалева).

Изучение славянских языков традиционно пользуется популярностью в странах Восточной Европы. Осмысление научного опыта, полученного на этой территории, представлено в третьей главе «Славянские языки в школах Восточной Европы». Сразу две статьи посвящены текстологическому аспекту изучения иностранного языка: о текстоцентричных курсах в системе изучения русского языка в гимназиях Эстонии (Ирина Моисеенко, Наталия Мальцева-Замковая) и материал о невербальных текстах в учебниках русского языка для основной школы Эстонии (Наталья Нечунаева, Наталья Береснева). Кроме того, в главе рассматриваются вопросы становления польской идентичности при обучении детей, в том числе из семей, причисляющих себя к польскому меньшинству на Украине, и этнических поляков, проживающих за границей (Клаудиа Бончик), освещена также специфика преподавания польского языка в польских школах Латвии (Дорота Пронжиньска).

Четвертая глава «Избранные проблемы дидактики» объединяет в себе информацию об особенностях преподавания чешского языка в Латвии

(Надежда Кополовца), о преподавании иностранцам предметов, связанных со специальностью (Ида Кулханкова), а также о прагматическом потенциале учебников «для инородцев» Лифляндии И. Дависа (Розанна Курпниец).

Коллективная монография *Slavistica Docenda* будет полезна не только в качестве источника информации по теории современной славистики, но и как учебное средство в рамках преподавания славянских языков и связанных с ними курсов.

Редколлегия

## Przedmowa

Monografia zbiorowa *Slavistica Docenda* łączy autorów – uczestników międzynarodowej konferencji naukowej „Języki słowiańskie jako języki obce: aktualne zagadnienia nauczania i testowania”, która odbyła się na Uniwersytecie Łotewskim w kwietniu 2015 roku. Naukowcy z regionu Europy Środkowo-Wschodniej przedstawili różnorodne referaty na temat aktualnych kierunków i problemów w dziedzinie nauki i testowania języków słowiańskich. Dyskusja nad zagadnieniami naukowymi doprowadziła do wydania monografii zbiorowej, w której myśli i doświadczenia naukowe zostały uogólnione i przedstawione w węższym zakresie konkretnego tematu. W ten sposób powstały cztery sekcje tematyczne monografii.

Rozdział „Aktualne problemy testowania i certyfikacji” poświęcony jest ogólnym zagadnieniom systemów oceny i określania poziomu kompetencji językowych (Alla Žučenko), obejmuje również bardziej szczegółowe kwestie testowania w kontekście kulturowym i edukacyjnym (Jerzy Kowalewski) lub testowania jednej z umiejętności kompetencji językowej (Jitka Lukášová).

Rozdział drugi, „Kultura i komunikacja w dydaktyce języków słowiańskich”, ujawnia problematykę kontekstu kulturowego nauki języków słowiańskich – możliwości łączenia informacji teoretycznych uzyskanych na kursie *Wiedza o Polsce* z informacjami praktycznymi, poznawanymi w trakcie nauki języka polskiego jako obcego (Janusz Bomanowski), a także rolę użycia tekstu leksykograficznego do czytania tekstów kultury w systemie nauczania języka rosyjskiego jako obcego (Tatiana Nikitina, Elena Rogaleva).

Nauka języków słowiańskich jest tradycyjnie popularna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Refleksja nad doświadczeniami naukowymi zdobytymi w tej dziedzinie została przedstawiona w rozdziale trzecim, „Języki słowiańskie we wschodnioeuropejskich ośrodkach nauczania”. Dwa artykuły poświęcone są aspektowi tekstologicznemu nauki języków obcych: jeden z nich dotyczy kursów tekstowo-centrycznych w systemie nauki języka rosyjskiego w estońskich gimnazjach (Irina Moissejenko, Natalia Maltseva-Zamkovaja), drugi to materiał o tekstach niewerbalnych w podręcznikach szkolnych w Estonii (Natalja Netšunajeva, Natalja Beresneva). Ponadto rozdział zajmuje się zagadnieniami kształtowania się tożsamości polskiej w nauczaniu dzieci, w tym dzieci z rodzin identyfikujących się jako mniejszość polska na Ukrainie oraz etnicznych Polaków mieszkających za granicą (Klaudia Bączyk), obejmuje również specyfikę nauczania języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie (Dorota Prążyńska).

Rozdział czwarty „Wybrane problemy dydaktyki” zawiera informacje o specyfice nauczania języka czeskiego na Łotwie (Nadežda Kopoloveca), o nauczaniu cudzoziemców przedmiotów związanych z działalnością zawodową (Ida Kulhánková),



a także o potencjale pragmatycznym podręczników „dla cudzoziemców” Liwonii I. Davisa (Rozanna Kurpniece).

Monografia zbiorowa *Slavistica Docenda* będzie przydatna nie tylko jako źródło informacji na temat teorii współczesnej slawistyki, ale także jako narzędzie edukacyjne w nauczaniu języków słowiańskich i kursów pokrewnych.

Redakcja

## Úvod

Kolektivní monografie *Slavistica Docenda* sdružuje autory – účastníky mezinárodní vědecké konference „Slovanské jazyky jako cizí: aktuální otázky studia a testování“, která se konala na Lotyšské univerzitě v dubnu 2015. Slavisté evropského regionu předložili příspěvky týkající se současných trendů a problémů ve studiu slovanských jazyků a testování získaných znalostí. Vědecká diskuse na konferenci vedla k myšlence vydání kolektivní monografie, v níž by vědecké myšlenky a zkušenosti mohly být zobecněny a nasměrovány do užšího kontextu konkrétního tématu. Tímto byly inspirovány čtyři tematické kapitoly monografie.

Kapitola „Aktuální problémy testování a certifikování“ je věnována systémům posuzování a určování úrovně jazykové kompetence obecně (Alla Žučenko), rovněž jako konkrétnějším otázkám testování v kulturním a vzdělávacím kontextu (Jerzy Kowalewski) nebo testování jedné z řečové dovednosti (Jitka Lukašová).

Druhá kapitola „Kultura a komunikace v didaktice slovanských jazyků“ odhaluje problematiku lingvistického a geografického kontextu vývoje slovanských jazyků – možnosti kombinovat teoretické informace získané v rámci kurzu Studium o Polsku s praktickými informacemi získanými během studia polštiny jako cizího jazyka (Janusz Bomanowski), jakož i úlohu lexikografického textu pro lingvoreaľiové čtení v systému výuky ruštiny jako cizího jazyka (Tatiana Nikitina, Elena Rogaleva).

Studium slovanských jazyků je tradičně populární ve východní Evropě. Reflexe vědeckých zkušeností získaných na tomto území je uvedeno ve třetí kapitole „Slovanské jazyky na školách východní Evropy“. Dva články jsou věnovány textovému aspektu studia cizího jazyka: o textově zaměřených kurzech v systému studia ruského jazyka na estonských gymnáziích (Irina Moissejenko, Natalia Maltseva-Zamkovaja) a materiál o neverbálních textech v učebnicích ruštiny pro estonskou základní školu (Natalja Netšunajeva, Natalja Beresneva). V kapitole se dále pojednává o otázkách tvoření polské identity v rámci výuky dětí, a to i dětí z rodin, které se považují za polskou menšinu na Ukrajině, a etnických Poláků žijících v zahraničí (Klaudia Bączyk), rovněž zdůrazňuje specifika výuky polského jazyka na polských školách v Lotyšsku (Dorota Pražyńska).

Čtvrtá kapitola „Vybrané problémy didaktiky“ kombinuje informace o specifiku výuky českého jazyka v Lotyšsku (Nadežda Kopolovca), o výuce odborných předmětů pro cizince (Ida Kulhánková), jakož i o pragmatickém potenciálu učebnic „pro cizince“ z Livonska I. Davisa (Rozanna Kurpniece).

Kolektivní monografie *Slavistica Docenda* bude užitečná nejen jako zdroj informací o teorii moderní slavistiky, ale také jako výukový nástroj při výuce slovanských jazyků a souvisejících kurzů.

Redakční rada



I

Актуальные проблемы тестирования и  
сертификации

Aktualne problemy testowania i certyfikacji

Aktuální problémy testování a certifikování



# Testowanie osiągnięć ucznia w aspekcie koncepcji koordynacji polonistycznego kształcenia językowo-kulturowego (na przykładzie Ukrainy)

Jerzy Kowalewski

(Narodowy Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie)

*kowalewskijerzy@wp.pl*

W referacie została przedstawiona koncepcja koordynacji polonistycznego kształcenia językowego i kulturowego za granicą na przykładzie Ukrainy. Koordynacja ta powinna przebiegać w pionie (uniwersytety / polonistyki / lektoraty – centra metodyczne / metodycy – szkoły / nauczyciele / uczniowie) oraz poziomie (polonistyki / lektoraty w danym kraju). Tezę referatu jest, że całość powinna być skorelowana z polskim i ukraińskim systemem szkolnictwa, a z takim uporządkowanym systemem kształcenia powinno być ściśle związane zunifikowane testowanie osiągnięć uczniów i studentów. w drugiej części referatu zostały zanalizowane obecnie organizowane na Ukrainie testy.

**Słowa kluczowe:** *język polski na Ukrainie, testowanie języka polskiego jako obcego, koordynacja kształcenia polonistycznego za granicą*

Ukraina jest jednym z krajów, gdzie języka polskiego uczy się najwięcej osób: w różnym wieku, w różnych formach<sup>1</sup> i najprawdopodobniej tym krajem, w którym polszczyznę pragnie zgłębiać największa liczba obcokrajowców (obok osób polskiego pochodzenia) – to właśnie obywatele Ukrainy stanowią ponad połowę wszystkich zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego (jpjo). Choć – szczególnie ostatnimi laty<sup>2</sup> – wiele się dzieje w zakresie integracji i koordynacji kształcenia polonistycznego, to wiele jeszcze jest do zrobienia, a to co już istnieje (np. wspólne programy nauczania, wspólne podręczniki, wspólne świadectwa po ujednoliconych, wystandaryzowanych egzaminach w szkołach sobotnich)

---

<sup>1</sup> W kolejności co do liczebności są to: szkoły ukraińskie z jpjo (drugi język obcy – szacuje się liczbę uczniów na ok. 30000), różne szkoły społeczne i punkty nauczania przy polskich towarzystwach (ok. 6000 uczniów), tzw. polskie szkoły (5 szkół ukraińskich z polskim językiem nauczania – ok. 3000 uczniów). w tysiącach można też liczyć studentów na lektoratach języka polskiego, studentów 7 polonistyk, kursantów szkół prywatnych. Łącznie jest to liczba ok. 50000 uczących się.

<sup>2</sup> Koniecznie trzeba tu przywołać dwa projekty rządu polskiego (realizowane przez warszawską fundację „Wolność i Demokracja”): „Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie” (od 2014 r.) oraz „Koordynacja i wsparcie wyższego kształcenia polonistycznego na Ukrainie” (od 2015 r.). Nie do przecenienia jest też praca Centrum Metodycznego w Drohobyczu (od 2008 r.).

wymaga dopracowania i wdrożenia we wszystkich (lub przynajmniej w większości) placówkach.

Układ wzajemnych relacji tych instytucji oraz ich odniesienie do instytucji w Polsce (po lewej) i na Ukrainie (po prawej) ilustruje poniższy schemat. Kursywą zaznaczono instytucje, których na razie nie ma, ale byłyby pożądane dla lepszej koordynacji działań.

Tab. 1. Schemat spójnego systemu edukacji polonistycznej na Ukrainie w odniesieniu do instytucji w Polsce i na Ukrainie

Ministerstwo Spraw Zagranicznych / fundacje realizujące projekty finansowane przez MSZ	Ambasada RP / konsulaty / <i>stali konsultanci – doradcy metodyczni</i>		Instytucje polskie i polsko- ukraińskie / ukraińsko-polskie promujące kulturę polską za granicą, np. instytuty polskie
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego	<i>Centrum Polonistyczne dla szkolnictwa wyższego</i>		Ministerstwo Nauki i Oświaty Ukrainy
Ośrodki glottodydaktyki polonistycznej poza Polską: Zachód			Ośrodki glottodydaktyki polonistycznej poza Polską: Wschód
Ośrodki glottodydaktyki polonistycznej w Polsce	Polonistyki na Ukrainie	Lektoraty	[Ośrodki glottodydaktyki ukraińskiej]
	Polonistyczne studia zaoczne	Polonistyczne studia podyplomowe	
Ministerstwo Edukacji Narodowej	Centrum Metodyczne w Drohobyczu		Ministerstwo Nauki i Oświaty Ukrainy
	<i>Centrum Metodyczne – filie</i>		
	Szkolnictwo polskie: niezależne od systemu oświaty Ukrainy lub związane tylko formalnie	Szkolnictwo polskojęzyczne (język polski jako obcy) w systemie oświaty Ukrainy	

W systemie tym chodziłoby obok spójności działań o drożność karier dla ucznia: od przedszkola do doktoratu (na Ukrainie lub w Polsce, lub częściowo na Ukrainie, częściowo w Polsce), dla nauczyciela: możliwość uzyskiwania stopni naukowych (na Ukrainie i w Polsce), dla pracowników naukowych: możliwość działania na wspólnym obszarze naukowym (na Ukrainie i w Polsce), np. w zakresie udziału w projektach, składania wniosków projektowych w Polsce, zasiadania w radach naukowych w Polsce itd.

Kursywą zaznaczono brakujące – zdaniem autora tego tekstu – ogniwa. Brak tych trzech elementów powoduje konkretne trudności w codziennym życiu szkolnym. I tak – idąc od dołu tabeli – brak filii Centrum Metodycznego powoduje, że dostęp do obecnego (jedyne) Centrum Metodycznego w Drohobyczu jest znacznie ograniczony choćby ze względu na obszar Ukrainy. Sama filia powinna skupiać się na działaniach doraźnych: wsparcia metodycznego i dydaktycznego, dystrybucji

pomocy dydaktycznych: darmowych i tanich, dotowanych. Powinno to być miejsce przyjazne dla każdego nauczyciela w danym regionie. To właśnie w tych mniejszych centrach powinny odbywać się konkursy, olimpiady, testy i egzaminy szkolne. Powinno to być źródło karier dla uzdolnionej młodzieży: kursy specjalistyczne, rozwijanie zainteresowań, wsparcie prób badań nad utrwalaniem szeroko rozumianej polskości na Ukrainie. Powinny to być kuźnie talentów i przyszłej propolskiej inteligencji w regionie. w praktycznym działaniu powinny to być miejsca otwarte w dosłownym znaczeniu, umiejscowione w centrach geograficznych regionów, gdzie zawsze czeka metodyk, nowoczesna biblioteka, tania księgarnia i dobra kawa. Swoje miejsce w filiach miałyby zarówno niezależne szkolnictwo polskie, jak i polskojęzyczne szkolnictwo ukraińskie. Bez względu na kierunek i strategię rozwoju oświaty polskiej za granicą, które będą dominować w danej chwili, należy liczyć się z faktem, że oba te nurty będą obecne w przestrzeni edukacyjnej Ukrainy. Filie powinny być ściśle powiązane z konsulatem na danym terenie i konsultantem metodycznym przy konsulacie – sama siedziba konsultanta mogłaby być właśnie w każdej z filii.<sup>3</sup> Ich wspólną rolą byłoby określanie kierunku wsparcia oświaty polskiej w danym regionie: chodziłoby tu o rzeczy bardzo konkretne, np. opiniowanie miejsc skierowania nauczycieli z Polski, kontrola nad realizacją projektów pomocowych w placówkach szkolnych, uzależnienie wsparcia inicjatyw ukraińskich od otwarcia się na współpracę z doradcą lub filią centrum metodycznego, np. w zakresie układania testów i organizowania konkursów. Główne centrum metodyczne miałyby zadania nieco inne – bardziej ogólne: byłoby pomostem pomiędzy strukturami państwa ukraińskiego i polskiego, oświatą wyższą na Ukrainie i szkolnictwem średnim. Do jego kompetencji należałoby załatwianie spraw też pozaedukacyjnych, jak np. pomoc w rejestracji placówek w strukturach państwa ukraińskiego (dla chętnych), egzekwowanie ze strony Ukrainy zobowiązań dotyczących np. praw mniejszości narodowych, skuteczne wprowadzanie potrzebnych rozwiązań, np. możliwość zdawania matury po polsku w tzw. polskich szkołach, języka polskiego jako obcego (jpjo) w pozostałych szkołach. To w tym głównym centrum metodycznym powinny się odbywać finały wszelkich konkursów i olimpiad.

Analogicznie do głównego centrum metodycznego powinien powstać ośrodek koordynujący szkolnictwo wyższe – oczywiście przy uszanowaniu autonomii poszczególnych ośrodków naukowych (polonistyki) i dydaktycznych (lektoraty). Chodziłoby tu raczej o powstanie wspólnej płaszczyzny działań, przestrzeni współpracy niż o jakikolwiek system kontroli. Miejsce to powinno jednak mieć charakter prawny, gdyż obecnie brakuje instytucji, która umożliwiłaby przepływ między Polską a Ukrainą np. potencjału badawczego, informacji naukowej. w interesie Polski jest zebranie dotychczasowych osiągnięć naukowych poszczególnych ośrodków na Ukrainie (oraz badaczy indywidualnych) oraz skoordynowanie kolejnych badań np. w ramach międzynarodowych projektów. Wiąże się to ze wsparciem

---

<sup>3</sup> Instytucja takiego konsultanta („doradcy metodycznego”) została przewidziana w *Programie rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009-2011*. Miał on być „zatrudniony” w polskich placówkach dyplomatycznych do końca III kwartału 2011 roku (Program 2009, 48).



stypendialnym dla tych naukowców, którzy chcą zająć się polskością na Ukrainie. Konieczne jest powstanie serii wydawniczej, strony internetowej, może warto się zastanowić na powołaniu naukowego pisma? Ukraińskie osiągnięcia naukowe powinny być transponowane do Polski i na konferencje międzynarodowe. Ważne jest wsparcie udziału w tych konferencjach, druku w polskich czasopismach naukowych. Trzeba stworzyć stały i stabilny system pomocy dla studentów polskiego pochodzenia, w tym studiów podyplomowych i zaocznych. Każdy naukowiec zajmujący się polskością powinien liczyć na wsparcie – i ten z wiodącej polonistyki i ten ambitnie prowadzący lektorat, i nauczyciel ze szkoły średniej prowadzący badania na własną rękę, i student piszący ambitne i wartościowe prace roczne, dyplomowe, magisterskie, i wreszcie pasjonaci niezwiązani z żadną instytucją. Wszyscy oni powinni mieć prawo zaistnienia w Polsce: od konferencji do możliwości uzyskania stopnia naukowego (w tym habilitacji), a nawet tytułu profesorskiego bez względu na posiadany paszport i miejsce pracy. Krzywdzące wydaje się traktowanie polonistów zagranicznych jako polonistów drugiej kategorii – w wielu przypadkach ich badania w pełni dorównują tym prowadzonym w Polsce i mogą je twórczo uzupełniać, (np. badania dialektologiczne, komparatystyczne, archiwistyczne, socjologiczne itd.).<sup>4</sup>

Zasadniczym celem zaistnienia zarysowanego wyżej spójnego systemu edukacji polonistycznej jest podniesienie efektywności kształcenia polonistycznego na wszystkich jego poziomach: od przedszkola do polonistyki. Dotychczasowe działania edukacyjne są dalece niewystarczające, o czym świadczą przeprowadzane testy. Testowanie jest integralną częścią edukacji: w obrębie każdej lekcji nie powinno zabraknąć tzw. ewaluacji osiągnięć (Janowska 2010, 52). Najczęściej też taka ewaluacja ma miejsce, szczególnie w strukturach szkolnych<sup>5</sup>, gdzie wymagane jest stawianie stopni. Wiele placówek pozaszkolnych (tzw. szkół sobotnich, prywatnych punktów nauczania, szkół językowych z ofertą jppo) organizuje też własne egzaminy na koniec roku szkolnego. Są to najczęściej testy osiągnięć przygotowywane na podstawie podręczników, z których korzystano podczas zajęć. Ich rezultaty stanowią podstawę wystawienia stopni na świadectwie – jeżeli takowe placówka wystawia. Idea wspólnych egzaminów opartych na wspólnych programach nauczania w tych szkołach jest obecna w przestrzeni glottodydaktyki od kilku lat. Pierwszym krokiem w tym kierunku było opracowanie przez zespół ekspertów z całego świata *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*<sup>6</sup> oraz materiałów pozwalających uczyć według *Podstawy... – Włącz Polskę*<sup>7</sup> (od 2009). Idea globalizacji nauczania dzieci polszczyzny (bez względu na pochodzenie, obywatelstwo,

<sup>4</sup> Jaskółką działań w tym kierunku jest przyznanie przez MSZ w roku 2015 środków Fundacji „Wolność i Demokracja” (bardzo ograniczonych) na realizację projektu *Koordynacja i wsparcie wyższego kształcenia polonistycznego na Ukrainie*.

<sup>5</sup> Obecnie języka polskiego jako obcego w szkołach ukraińskich uczy się ok. 30000 uczniów. Jest to najliczniejsza grupa uczących się jppo na Ukrainie. Na razie (uczniowie doszli do 3. roku nauczania) nie ma danych co do efektywności kształcenia w tej formie.

<sup>6</sup> [http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa\\_programowa\\_INTERNET.pdf](http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf)

<sup>7</sup> [www.wlaczpolske.pl](http://www.wlaczpolske.pl)

to, czy język polski jest dla dziecka językiem ojczystym, drugim, odziedziczonym czy obcym) sięga jeszcze dalej – do stworzenia platformy *Polska Szkoła*<sup>8</sup>, gdzie pojawiły się już pierwsze materiały do nauczania w każdej placówce czy baza danych szkół, które chcą do takiej globalizacji przystąpić. Wraz z powstaniem *Podstawy...* w poszczególnych krajach zaczęto tworzyć oparte na niej programy nauczania. Na Ukrainie takie programy dla szkół sobotnich powstały bardzo szybko – już w 2009 roku były gotowe (opublikowane dopiero w 2013 r. w: Kowalewski 2013, wcześniej były rozprowadzane drogą elektroniczną), choć nie miały większego znaczenia praktycznego – na Ukrainie zasadniczo nie korzysta się z programów nauczania, a program wyznacza używany podręcznik. Późniejsze opracowanie przez Centrum Metodyczne w Drohobyczu programów dla szkół sobotnich zarejestrowanych w ukraińskim systemie edukacji<sup>9</sup> sytuacji nie zmieniło.<sup>10</sup> Od 2014 roku na Ukrainie jest realizowany program rządowy wsparcia szkolnictwa społecznego na Ukrainie: *Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie*. Również działaniom w ramach tego programu przyświeca idea podniesienia efektywności nauczania poprzez wspólny program, testy i świadectwa. Biorąc pod uwagę uwarunkowania (niekorzystanie z programów) przygotowano podręcznik dla szkół sobotnich *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty* (Kołąk i in. 2015), który przekazany za darmo do każdej placówki miał kształcenie uporządkować (ujednolicić) i być podstawą do dalszych działań: testów i świadectw. Takie testy zostały po raz pierwszy przeprowadzone wiosną 2016 roku, zostały też po raz pierwszy wypisane świadectwa w liczbie 484 dla 22 szkół sobotnich, które chciały wziąć udział w testowaniu. Należy wyrazić nadzieję, że program będzie kontynuowany w latach następnych i przystąpi do niego więcej szkół. Dużą nadzieją są też planowane egzaminy certyfikacyjne z jpjo – junior. Poddanie tym testom większej liczby uczniów (np. na koniec edukacji szkolnej) byłoby doskonałym miernikiem umiejętności językowych.

Do wiosny 2016 roku jedyną szansą ewaluacji umiejętności językowych uczniów, jakości kształcenia placówki, zdolności dydaktycznych nauczyciela itd. był udział uczniów w jednym z egzaminów konkursowych mających charakter zewnętrzny (testy biegłości):

---

<sup>8</sup> [www.polska-szkola.pl](http://www.polska-szkola.pl)

<sup>9</sup> Dostępne na <http://polacy.info.pl/pl/centrum-metodyczne/materiały-dydaktyczne/programy-nauczania/> (dostęp: 10.10.2016)

<sup>10</sup> Według badań własnych (ankiety, rozmowy) w ramach projektu Biało-czerwone ABC... wykorzystywanie programów nauczania przedstawia się następująco:

Liczba zbadanych placówek: 89

Liczba placówek, które korzystają z programów opracowanych wg podręczników: 24

Liczba placówek, które nie określiły źródeł programu autorskiego: 20

Liczba placówek, które nie zadeklarowały żadnego programu: 10

Liczba placówek, które korzystają z programów drohobyckich: 10 (w tym jeden dla fakultetów).

Liczba placówek, które korzystają z innych programów: 17

Liczba placówek, które korzystają z programów opracowanych wg *Podstawy programowej...*: 2

Brak danych: 6

Tab. 2. Egzaminy i konkursy na Ukrainie

Nazwa egzaminu	Kto organizuje?	Zakres materiału
Ogólnoukraińska Olimpiada Języka Polskiego i Literatury.	Ukraiński system oświaty.	?
Olimpiada Literatury i Języka Polskiego.	IBL / UW – Warszawa	Język: materiał szkoły średniej w Polsce.  Literatura: wybrane utwory (z listy).
Rozmowa przed przyznaniem Karty Polaka.	W konsulatach.	?
Egzaminy MEN (dla kandydatów na studia w Polsce ze stypendium rządowym).	BUWiWM.	Materiał szkoły średniej w Polsce.
Egzaminy certyfikatowe z jpjo.	Miejscowe struktury (różne) przy współpracy z PKPZJPJO przy BUWiWM.	<i>Standardy wymagań egzaminacyjnych.</i>
Konkurs recytatorski „Kresy”.	Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.	Wskazani w danym roku autorzy.
„Znaszli ten kraj” (2015: VII edycja).	Konsulat RP we Lwowie.	<i>Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą.</i>
„Być Polakiem” (2015: VI edycja).	Fundacja „Świat na tak”.	–
„Co wiem o Polsce” (2015: II edycja).	Fundacja „Wolność i Demokracja”.	<i>Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą.</i>
Ogólnoukraińskie dyktando (2015: II edycja).	Fundacja „Wolność i Demokracja”.	Poziom znajomości języka: B2.
Inne, lokalne.		

Niestety, egzaminy te nie są ze sobą w żaden sposób sprzężone. Najczęściej ci sami uczestnicy startują w wielu konkursach i testach – do czego mają oczywiście prawo. Niepokojące jest jednak to, że organizatorzy wywodzący się z jednego źródła (np. polski rząd) nie uznają wzajemnie swoich egzaminów, np. egzamin sprawdzający znajomość języka polskiego u kandydata chcącego otrzymać Kartę Polaka odbywający się w konsulatach (MSZ) nie wymaga egzaminów certyfikatowych z jpjo (MNiSW). Czasami są uznawane – ale jest to dobra wola egzaminatorów i swoista tradycja, np. posiadacze państwowych certyfikatów są zwolnieni z testów ogólnych z języka polskiego na egzaminach dopuszczających do studiów w Polsce ze stypendium rządu polskiego (MEN). Laureaci Olimpiady Literatury i Języka Polskiego wygrywają to stypendium w ramach puli miejsc dla wszystkich chętnych, przy czym laureaci nie muszą wykazać się certyfikowaną znajomością języka polskiego. Tychże certyfikatów nie wymagają w zasadzie uczelnie prywatne w Polsce (co zrozumiałe), ale też rzadko wymagają uczelnie państwowe – oferują w zamian własne egzaminy i kursy języka polskiego (i certyfikaty uczelni) – a jeśli już, to różny poziom jest wymagany. Jest też fakt pozytywny: do uzyskania polskiego obywatelstwa

wymagany jest egzamin na poziomie B1. O ile trudno powstrzymać stronę ukraińską przed organizowaniem własnych testów w swoim systemie nauczania „polskiej mowy” jako „drugiej inoziemnej” (np. w ramach Ogólnoukraińskiej Olimpiady Języka Polskiego i Literatury), o tyle za kuriozum można uznać konstrukcję jakichś odrębnych polskich testów, jeżeli tyle energii i środków włożono w ideę certyfikacji. Anachroniczne są zarówno testy MEN (studia ze stypendium), jak i testy Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Najbardziej wymykającym się wszelkiej standaryzacji egzaminem jest tzw. egzamin na Kartę Polaka. Podobno istnieje katalog pytań w konsulatach, podobno ma być poszerzony – ale nie jest dostępny. Na podstawie wspomnień zdających ten egzamin „na Polaka” (zamieszczanych w Internecie<sup>11</sup>) można odtworzyć przynajmniej niektóre pytania, np.

Co Polacy jedzą w tłusty czwartek? Co się stało z Popielem? Co wiesz o odsieczy Wiednia?

Czy Polska leży nad morzem? Data chrztu Polski? Jakie święto obchodzi się w Polsce 1 listopada? Gdzie i jak zginął Św. Wojciech / król Władysław Warneńczyk? Gdzie i kiedy odbył się zjazd gnieźnieński? Gdzie mieszka smok wawelski? Jak tradycyjnie ubiera się pan młody w dniu ślubu? w jaki sposób eleganccy Polacy witają się z kobietami? Jak wygląda flaga Polski / godło Polski? Jakie ciasta należą do tradycyjnych deserów w Polsce? Jakie duże polskie miasta są położone nad Bałtykiem? Jakie miasto było pierwszą stolicą Polski? Jakie zwierzę symbolizuje Puszczę Białowieską? Kiedy koronowano Bolesława Chrobrego? Kiedy miał miejsce I, II, III rozbiór Polski / potop szwedzki? Kiedy wybuchło powstanie listopadowe / styczniowe / warszawskie? Kim był(a) Jan Matejko / Mikołaj Kopernik / Piast Kołodziej / Tadeusz Kościuszko / Święta Jadwiga? Kim jest Andrzej Wajda? Kto był ostatnim z dynastii Jagiellonów / pierwszym królem Polski / pierwszym królem z dynastii Jagiellonów / zwycięzcą w bitwie pod Grunwaldem? Kto i kiedy założył akademię (Uniwersytet Jagielloński) w Krakowie? Kto jest patronem Polski? Kto sprowadził do Polski Krzyżaków / wygrał bitwę (starcie) pod Płowcami / był pierwszym / ostatnim królem z dynastii Jagiellonów? Kto napisał *Nad Niemnem* / *Pana Tadeusza*? Które państwa uczestniczyły w rozbiórce Polski? Którą z następujących potraw można uznać za typowo polską: hot doga, soliankę czy bigos? Przez jakie miasta przepływa rzeka Wisła? Wymień krainy geograficzne Polski / najważniejsze budowle średniowieczne w ważniejszych miastach Polski / nazwiska prezydentów RP po 1989 roku / najważniejsze budowle średniowieczne w ważniejszych miastach Polski / najsłynniejszą insygnię koronacyjną królów Polski / parki narodowe w Polsce / sąsiadów geograficznych Polski / znane ci święta narodowe / znanych ci kompozytorów / znane ci (typowe) zwyczaje i tradycje Polaków / znane ci potrawy narodowe / znanych ci Polaków, którzy otrzymali nagrodę A. Nobla / znanych ci reżyserów filmowych i teatralnych. Z czym kojarzy się postać króla Jana III Sobieskiego / Targowica? Z jakim wydarzeniem historycznym kojarzy się postać ks. Kordeckiego / wiąże się legenda o Lajkoniku / 13 grudnia? Z kim wiąże się następujące powiedzenie: „Zastał Polskę drewnianą a zostawił murowaną”? Konstytucja 3 Maja (1791). Lista [zabytków?] UNESCO w Polsce. Parki narodowe

<sup>11</sup> Np. <http://www.rosjapl.info/forum/viewtopic.php?t=5313>, <http://polaki.org/?p=2750> (dostęp: 12.04.2015).

w Polsce. Najważniejsze miasta Polski / rzeki i jeziora w Polsce. Pieśni patriotyczne: Pierwsza brygada, Warszawianka, Boże! Coś Polskę... Tekst hymnu RP / Warszawianki. Testament Krzywoustego – co w nim było? Znani Polacy związani z Grodnem.

I znów w przypadku tych egzaminów daje o sobie znać brak koordynacji działań poszczególnych resortów rządu RP: czy do przeprowadzania wymuszonych prawem (abstrahując od ich celowości) rozmów z kandydatami do polskości nie można skorzystać z pomocy przygotowanych do oceny umiejętności językowych nauczycieli z Polski (MEN) i lektorów (MNiSW)? Czy nie można podać, że zakres materiału realioznawczego znajduje się w przygotowanej przez MEN wspomnianej wyżej *Podstawie programowej...*, a język kandydat powinien opanować na poziomie B1 (jak dla otrzymania obywatelstwa)? Tego typu testy w zakresie kultury mogłyby powstawać właśnie w centrum metodycznym dla szkolnictwa wyższego.

Egzaminy certyfikacyjne z jpjo – choć, jak widać, nie wszyscy zauważają ich 11-letnie istnienie w przestrzeni edukacji polonistycznej – są jednak jakimś punktem odniesienia, mogą być wzorcem.<sup>12</sup> w ślad za nimi mogą powstawać testy wewnętrzne.

Formą takich testów wewnętrznych, dla których certyfikacja jest punktem odniesienia, są testy przygotowywane dla konkursu *Znaszli ten kraj*.<sup>13</sup> Przyjęto założenie, że nie sprawdzamy tu znajomości poszczególnych umiejętności, lecz ogólną znajomość języka polskiego w przestrzeni komunikacyjnej – na testach wywołuje ją autentyczny tekst; przy czym w obrębie każdego testu (dla każdej z 3 grup) teksty są trzy: plansza, plakat itp., krótszy i dłuższy tekst prasowy. Z każdym z tych tekstów skojarzona jest mozaika zadań: sprawdzających rozumienie tekstu (słownictwa) i komunikacyjnych (socjolingwistycznych i gramatycznych). Poniżej przykład zadań z testu dla grupy 1. (najmłodszej) z roku 2015:

Zadanie 5. Jak się mówi i pisze po polsku?

1. Jesteście „grupą zorganizowaną” z Twojej Szkoły Sobotniej. Wchodzicie do Fabryki Cukierków, przedstawiasz grupę: *Dzień dobry, przyjechaliśmy z(e) \_\_*
2. Telefonujesz do Fabryki Cukierków. Przedstawiasz się i zadajesz dowolne pytanie na temat wizyty w pracowni. Drrrr (piku-piku-pik-pik ☺)
  - *Fabryka Cukierków, słucham?! - \_\_\_\_\_*
  - *w czym mogę pomóc?! - \_\_\_\_\_*
3. Jak zaczniesz e-mail do Fabryki Cukierków? (2 p.)
  - a) Cześć! / b) Witam! / c) Szanowni Państwo! / d) Szanowna Fabryko!



<sup>12</sup> Obecnie trwają prace nad wdrożeniem wszystkich poziomów językowych na egzaminach certyfikacyjnych, wersji dla młodzieży Junior oraz powstaniem zagranicznych ośrodków egzaminacyjnych.

<sup>13</sup> Organizatorem jest od 2009 roku Konsulat Generalny RP we Lwowie.

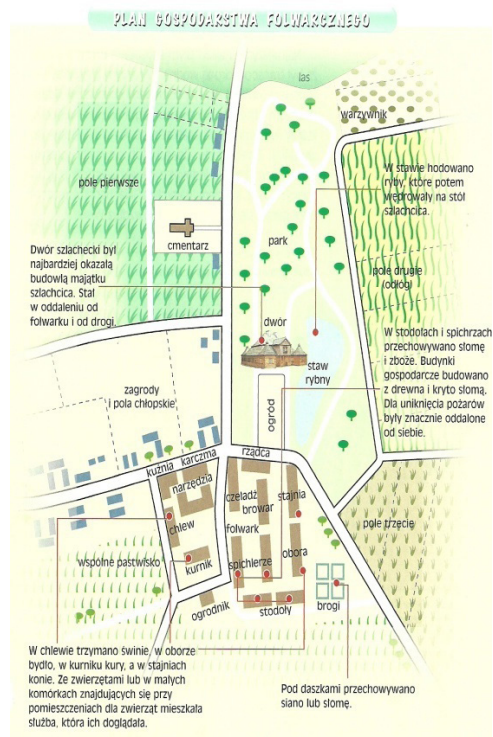
4. Z rozsypanych elementów ułóż adres: ul., Kraków, 30-348, Bracka, 9, /, Sz. P., Wójcicki, 11, Leszek.

Zadanie 7. Wybierz te czynności, których nie można zrobić na tym folwarku:

Piec chleb dla całej wsi, mleć zboże na mąkę, pogrzebać zmarłych, hodować egzotyczne rośliny, podkuć konia, potańczyć, mieszkać w ziemie, trzymać dzikie zwierzęta, np. żyrafę, zjeść do pociągu, wyprodukować piwo, paść krowę, łowić ryby, pójść na spacer do parku, zatankować samochód, pójść na mszę świętą.

Zadanie 8. Co powiesz?

1. Ktoś puka do drzwi dworu:  
\_\_\_\_\_
2. Proponujesz ciotce na obiad ryby z własnego stawu: \_\_\_\_\_
3. Kuzynka proponuje ci spacer do parku i lasu – odmawiasz:  
\_\_\_\_\_
4. Spotykasz księdza na cmentarzu: \_\_\_\_\_
5. Kupujesz w karczmie herbatę:  
\_\_\_\_\_
6. Wołasz w kurniku kury ☺:  
\_\_\_\_\_



Na podstawie tych tekstów można też testować kontekst języka, a więc zagadnienia socjokulturowe i realizmawcze.

O ile podstawą programową dla testów językowych (w tym dla zagadnień socjokulturowych) powinny być *Standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*,<sup>14</sup> o tyle dla wiedzy realizmawczej przywoływana już *Podstawa programowa...* Tak dzieje się w przypadku testów konkursu *Co wiem o Polsce*. Poniżej przykład z testu konkursu, który odbył się w Chmielnickim w 2014 roku.

<sup>14</sup> <http://www.certyfikatpolski.pl/pl/informacje-dla-zdajacych/jak-sie-przygotowac-dodogzaminu>

Jak to się mówi po polsku?

1. Zapytaj na ulicy o drogę do Biblioteki UPJPII.
2. Podaj dzisiejszą datę.
3. Zapytaj w bibliotece, gdzie można zostawić prace.
4. Jak nie powiesz do kard. S. Dziwisza.
  - a) Proszę księdza...
  - b) Księżę kardynałe...
  - c) Proszę pana...
  - d) Jego eminencjo, księżę kardynałe...
  - e) Kardynałe Dziwiszu...
  - f) Księżę Stanisławie
5. Jak możesz powiedzieć do rektora W. Zuziaka.
  - a) Proszę księdza...
  - b) Panie rektorze...
  - c) Jego magnificencjo...
  - d) Księżę rektorze...
  - e) Proszę pana...
  - f) Panie Władysławie...

**Biblioteka**  
Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie

zaprasza dzieci i młodzież do wzięcia udziału

**w konkursie plastycznym z nagrodami pt.**

**Taki duży, taki mały...  
święty Jan Paweł II i ja.  
Papież Polak  
w oczach dzieci  
i młodzieży**

**KATEGORIA HONORARY**  
Jego Eminencja  
Kardynał Stanisław Dziwisz  
Metropolita Krakowski  
Jego Magnificencja  
ks. prof. dr hab. Władysław Zuziak  
Rektor UPJPII

Prace w dowolnej technice i formacie należy przynieść pocztą lub dostarczyć osobiście pod adres:  
Biblioteka  
ul. Bożyczyńskiego 20  
30-048 Kraków  
z dopiskiem konkursu plastycznego

Termin przyjmowania prac upływa z dniem  
30 marca 2014 r.

Regulamin i szczegółowe informacje:  
Internet: konkurs.upjpii.edu.pl  
tel. 011 352 25 00, 011 352 25 02



SPONSORZY



Co wiem o Polsce?

- Postać Jana Pawła II. Wybierz z poniższych zdania prawdziwe.
  - a) Jan Paweł II i Karol Wojtyła to ta sama osoba.
  - b) Przyszły Papież-Polak wstąpił do seminarium zaraz po maturze.
  - c) Został wybrany na papieża w 1978 roku.
  - d) Najmocniej związany był z Warszawą.
  - e) Nigdy nie był wikarym.
  - f) Został ogłoszony świętym.
- Kraków. Wybierz prawidłowe odpowiedzi.
  - ✓ Kraków to: pierwsza / druga / obecna stolica Polski.
  - ✓ Z Krakowem związane są legendy o śpiących rycerzach / Smoku Wawelskim / Bazyliuszku.
  - ✓ Kazimierz Wielki założył w 1364 roku: Akademię Krakowską / Uniwersytet Jagielloński / Uniwersytet Papieski.
  - ✓ Wawel to: góra / zamek / katedra.
  - ✓ W Krakowie znajduje się: Dzwon Zygmunta / Kolumna Zygmunta / kopalnia „Zygmunt”.
  - ✓ Król związany z Krakowem to: Bolesław Chrobry / Zygmunt August / Stanisław August Poniatowski.
  - ✓ Lajkonik to: człowiek na koniu / człowiek (też) udający konia / tylko koń (o imieniu Laj).
- TAK czy NIE?
  - ✓ „Płynie Wisła płynie...” z Krakowa do Warszawy. TAK / NIE
  - ✓ Krakowiak to i taniec, i melodia. TAK / NIE
  - ✓ Przedstawiony poniżej strój to strój krakowski. TAK / NIE
  - ✓ Poniżej znajduje się symbol Krakowa. TAK / NIE



Z życia Polaków wzięte:

Odpowiedz TAK lub NIE na poniższe pytania, wpisz według wzoru.

Czy przez Kraków płynie Wisła?	TAK
Czy podane na plakacie numery telefonów to telefony komórkowe?	
Czy w Krakowie jeżdżą tramwaje?	
Czy do Krakowa można dolecieć samolotem?	
Czy Ukraina jest połączona z Krakowem linią kolejową?	
Czy województwo Małopolskie, którego Kraków jest stolicą, graniczy z Ukrainą?	
Czy w czasie zaborów Kraków i Lwów były w jednym zaborze austriackim?	

Czy tego typu testy mogłyby być wzorcem dla wszelkich egzaminów i etapów konkursów? Zdaniem piszącego te słowa i zarazem przygotowującego tego typu testy – zdecydowanie tak. Standaryzacja wymagań egzaminacyjnych (w zakresie tak języka, jak i kultury) dawałyby szansę na ujednoczenie nauczania w poszczególnych ośrodkach (bez względu, gdzie i do jakiego konkursu uczeń się przygotowuje) i byłoby to ujednoczenie z perspektywą komunikacyjną, a więc glottodydaktyczną. Jedynie bowiem nauczanie języka polskiego według metodyki (bez podtekstów ideologicznych i emocjonalnych) „jako obcego” daje szansę na polepszenie efektywności nauczania.

Kolejnym wyzwaniem jest konsolidacja różnego typu konkursów. Większość z nich składa się z etapów: szkolnych, półfinałów (rejonowych, obwodowych) i finałów centralnych. Być może jakimś rozwiązaniem byłoby uzależnienie udziału w kolejnych etapach od znajomości języka (eliminacje szkolne), kultury (półfinały), by na finałach sprawdzać zasadnicze części, specyficzne dla danego konkursu, np. opis języka polskiego czy znajomość literatury polskiej w przypadku Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Być może też dałoby się skonsolidować na Ukrainie konkursy „polskie” i „ukraińskie”? Te ostatnie obecnie są poza zasięgiem i jakkolwiek jakościową kontrolą – tak dzieje się w przypadku Ogólnoukraińskiej Olimpiady Języka Polskiego i Literatury (choć była ona dofinansowana przez stronę polską!). Jakość testów jest niska, sama zasada testowania jest zupełnie nie stąd i nie z teraz. Testom<sup>15</sup> tym można zarzucić błędy w tekstach i poleceniach, np.

W przedstawieniu wzięty udział (5) ... znanych zawodniczek.

Przyniosłam z kuchni pogrzebacz i moje koledzy wydłubali w spruchniałym drzewie większą dziurę.

Łączna ilość punktów – 109

Użyj podane wyrazy w liczbie mnogiej (5 pkt).

<sup>15</sup> Testy pochodzą z półfinału Olimpiady z obwodu iwano-frankiwskiego (rok 2014). Każdy obwód przygotowywał testy samodzielnie – ukraińskie instytucje oświatowe zlecały je różnym podmiotom. Nieraz podmioty te połączone są jakoś z „polskością” personalnie. Testy nie są dostępne do wglądu.



W tym literówki i błędy interpunkcyjne, np.

– A ogrody, sady parki? – odezwał się Waldek. – O tym zpomniałaś?  
Waldek zaczerwienił się zakaszłał i zawołał:  
Wszyscy byli ciekawi copowie,

Teksty przedstawiają Polskę anachroniczną, np.

– Tak, o klatce schodowej, bo to przecież także jest środowisko człowieka.  
Ja przedtem mieszkałem w innym osiedlu. Tam wszyscy mieszkańcy dbali o to, aby było ładnie i kolorowo. Klatki schodowe były czyste, na każdym piętrze kwiaty, a na parterze przy oknie fotele i stolik. A jeszcze na posadzce był chodnik, taki długi, zielony...  
– Buja – zawołał ktoś.  
– Wcale nie, tam lokatorzy sami chcieli, żeby na klatkach schodowych było tak, jak w mieszkaniu, ładnie i czysto. A na ścianach nie było żadnych gryzmołów ani plam. Było fajnie i przytulnie w tamtym osiedlu i myślę, że tak może być wszędzie, w tym też...  
Do domu Waldek wracał razem z Jurkiem. Mieszkają w tym samym wieżowcu i kiedy wchodzili na klatkę schodową, pełną napisów, wśród których były i ich „dzieła”, spojrzeli tylko na siebie, bo mówić nie było o czym.

Dużo poważniejszy zarzut to niedostosowanie testów do programu nauczania „inoziemnej mowy”. Wymagania są niejasne, skoro dla wszystkich trzech klas (IX / X / XI) są te same (w części gramatycznej) zadania. Zadania te dotyczą też w znacznej mierze opisu języka, np.

W poniższym zdaniu dopełnieniem jest (1 pkt):  
Wypisz przydawki z poszczególnych zdań (2 pkt).  
Wpisz w dwa słupki właściwe numery zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (12 pkt).

Zdania złożone współrzędnie	Zdania złożone podrzędnie
	0

Wzór: 0. Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.  
Podkreśl wszystkie części zdania.

Jak wykonać ostatnie polecenie? Jedną linią? Testowanie w części literackiej opiera się na wymaganej znajomości wiedzy o literaturze (tylko klasa IX) i umiejętności analizy i interpretacji wiersza (w klasach X / XI, dołączono schemat interpretacji wiersza: taki sam dla obu klas).

Przeczytaj tekst, określ jego temat i główną myśl. Dobierz tytuł. Utwórz 5 pytań do tekstu (10 pkt).

Napisz utwór na jeden z tematów (12 pkt).

Dusza i charakter narodu odzwierciedla się w jego literaturze.  
„Litwo! Ojczyzno moja! / ty jesteś jak zdrowie...” (Adam Mickiewicz)  
Literatura jako sztuka.

Rozwiąż testy (8 pkt).

Wiersz biały to:

- wiersz bezrymowy
- wiersz o uporządkowanej budowie
- wiersz bez znaków interpunkcyjnych
- wiersz zawierający rymy

Co więc testuje ta olimpiada? Na pewno nie jppo („inoziemną mowę”) w aspekcie komunikacyjnym. Może należy się cieszyć, że państwo ukraińskie chce testować wiedzę o języku i teorię (nie tylko polskiej) literatury? Język, którego najpierw nie uznawało za obcy, a obecnie – choć już taki status posiada – nie można go zdawać na maturze jak innych języków obcych. Inna rzecz – jak miałyby wyglądać taka matura i znów: kto miałby ją przygotować przy braku istnienia głównego centrum metodycznego. Na razie – jak widać – nie ma komu przygotować i skonsultować olimpiady, mimo teoretycznego przynajmniej istnienia Centrum Metodycznego w Drohobyczu. w tymże centrum pracują dwie panie metodyczki kierowane tam do pracy przez polski MEN – obie (tak, jak i ich poprzedniczki) nie mające doświadczenia w nauczaniu jppo, niewywodzące się ze środowiska glottodydaktycznego. Trudno więc oczekiwać, że w wytworach ich pracy znajdziemy myśl glottodydaktyczną.<sup>16</sup> Jednak nie ma to znaczenia, skoro do układania testów finałowych<sup>17</sup> i tak obie panie nie były dopuszczone. Nikt też z CM w Drohobyczu nie zwracał się z prośbą o konsultacje np. do polonistów lwowskiej polonistyki.

Samo testowanie powinno być uwieńczeniem procesu nauczania. Nie powinno mieć miejsce uczenie „pod egzamin” – nawet certyfikatowy. Same egzaminy certyfikatowe z jppo też nie są wolne od wad: podstawowe zarzuty to zbyt duża (40%) granica tolerancji, sprawdzanie poszczególnych sprawności, nie zaś ogólnej znajomości języka (co kłóci się z ideą oceniania w ESOKJ), pomijanie aspektu komunikacyjnego na poziomach wyższych egzaminu. w efekcie szybkich kursów „pod egzamin” posiadacze tych certyfikatów mogą w realnych sytuacjach językowych nie radzić sobie z bardziej złożoną komunikacją (np. pisaniem dokumentów, wypełnianiem ankiet i formularzy), a tę najprostszą wykonywać poza przyjętymi (lub aktualnymi!) schematami socjokulturowymi. Poza tym są w tych egzaminach wymagania oderwane od komunikacji – sama gramatyka, która w tych testach niczemu nie służy (a to zaprzecza przyjętej powszechnie – też na Ukrainie – metodyce komunikacyjnej), „mówienie”, które nie występuje w życiu (np. opisy fotografii) lub jest w zasadzie ograniczone do roli studenta lub intelektualisty (strzeszczenia, polemika, wypowiedzi argumentacyjne na podstawie materiałów stymulujących). Podobnie rzecz ma się z „pisaniem” – kto w realnym życiu pisze eseje lub „wypowiedzi argumentacyjne”. Formy wypowiedzi są tu – takie można odnieść wrażenie – tylko po to, by sprawdzić umiejętność budowy zdań w 60-procentowej poprawności gramatycznej. Mniejszą wagę przykłada się do logiki wypowiedzi,

<sup>16</sup> Przykładem może być „poradnik metodyczny” *Język polski* (Maria Książek-Zamlewska i in. 2014).

<sup>17</sup> Finał odbył się w maju 2015 roku.

wrażenia „ducha” zdającego. w „słuchaniu” zaś zdarzają się wciąż teksty preparowane, co jest zupełnym anachronizmem. To źle. Źle – bo egzamin certyfikacyjny („prawdziwy” lub – tymczasowo – „na wzór”) powinien być naturalnym końcem edukacji, a więc przyjętego programu nauczania i podręcznika. Te zaś – zgodnie z zasadami sztuki metodyki komunikacyjnej – powinny sytuować ucznia w rolach osoby chwilowo przebywającej w Polsce, a zgodnie z zasadami metodyki zadaniowej – w rolach osoby działającej wśród Polaków (niekoniecznie w Polsce) na stałe. Ponieważ opracowanie całościowej dydaktyki zadaniowej to na razie przyszłość, a same egzaminy certyfikacyjne z jpo wyrastają z dydaktyki komunikacyjnej, na razie warto byłoby tak je dopracować, by – w ramach obowiązujących standardów wymagań – testowały przygotowanie do chwilowego życia w Polsce.

Jednak w przypadku Ukrainy, gdzie języka polskiego uczą się nie tylko Ukraińcy, ale też osoby polskiego pochodzenia, ważna jest też edukacja tożsamościowa (dla nie-Polaków analogią byłaby promocja kultury polskiej jako kraju sąsiedniego, o wspólnej historii i geografii, w duchu współpracy transgranicznej) i dydaktyka zadaniowa: absolwent polskiej linii edukacyjnej powinien być przygotowany nie tylko do emigracji do Polski, ale przede wszystkim do działania w swoim miejscu zamieszkania lub na Ukrainie – w środowiskach polskich lub we współpracy z tymi środowiskami i Polakami. Jeżeli zatem słusznie uczymy np. pisania krótkich informacji „z życia Polaków” do miejscowej polskojęzycznej prasy, to również takie teksty powinny być wymagane na certyfikatach. Oczywiście częściowo się te pola pokrywają (np. w zakresie tekstów użytkowych), ale są jeszcze pola rozdzielne.

Bez zbudowania spójnej struktury organizacyjnej szkolnictwa polskiego trudno jest mówić o racjonalnym testowaniu. Obecnie odbywa się ono chaotycznie – albo z potrzeby wykonania zadania (egzaminy na Kartę Polaka), albo z potrzeby organizowania konkursów wpisanych w różnego typu projekty. Brakuje zaś najbardziej potrzebnych testów: na zakończenie kolejnych etapów nauczania w różnych szkołach, w tym matury z języka polskiego. Powstanie spójnego systemu edukacji polonistycznej być może ograniczyłoby te praktyki – nie byłoby możliwe organizowanie konkursów czy jakichś testów bez konsultacji ze szkolnictwem wyższym, specjalistami z danych dziedzin i samego układania testów skupionych w centrum metodycznym dla szkolnictwa wyższego. Bez opinii specjalistów nie mogłyby być też wydawane podręczniki tworzone domowym sposobem przez pasjonatów druku – ale to już inne zagadnienie.

## BIBLIOGRAFIA

- Janowska 2010** – **Janowska, I.** Planowanie lekcji języka polskiego jako obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych. Kraków: Universitas, 2010.
- Kołąk i in. 2015** – **Kołąk K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D.** Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty. Tom 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na Ukrainie. Łwów: Wydawnictwo UW, Fundacja „Wolność i Demokracja”, CJPiKPdC „Polonicum”, 2015.
- Kowalewski 2013** – **Kowalewski J.** Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie? Kraków: ZUP „Drukarnia” / Jerzy Kowalewski, 2013.

**Poradnik 2014** – Książek-Zamlewska, I., Maćkowicz, M., Chłopek, A., Januszkiewicz, B. Język polski. Poradnik metodyczny dla nauczycieli (nauczanie języka polskiego w placówkach pozaszkolnych). Drohobycz: Poswit, 2014.

**Program 2009** – **Program rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009-2011**. Materiał do dyskusji. Warszawa: MEN, 2009, [www.polska-szkola.pl/file.php/1/moddata/.../plan\\_dzialan\\_projekt.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/moddata/.../plan_dzialan_projekt.pdf) [dostęp: 9.09.2015].

### **Studentu zināšanu vērtēšana poļu valodas un kultūrizglītības kontekstā ārvalstīs (pamatojoties uz Ukrainas piemēru)**

Pētījums prezentē poļu valodas un kultūrizglītības apvienošanas koncepciju, pamatojoties uz Ukrainas piemēru. Šai koordinācijai jābūt vertikālai (universitātes/poļu studijas/poļu valodas kursi – skolotāju tālākizglītības centri – skolas/skolotāji/studenti) un horizontālai (poļu studijas/poļu valodas kursi valstī). Pētījuma tēze: poļu valodas un kultūrizglītībai vajadzētu korelē ar Polijas un Ukrainas izglītības sistēmu un būt cieši saistītām vienojošā studentu zināšanu pārbaudē. Pētījuma otrajā daļā analizēti Ukrainā mūsdienās organizētie pārbaudes darbi.

### **Testing Student Achievements in Terms of Coordination of the Polish Language and Cultural Education Abroad (on the Example of Ukraine)**

The article discusses the concept of coordination of the Polish language and cultural education abroad on the basis of Ukrainian example. The coordination should be vertical (universities/Polish studies/Polish language courses-teacher development centres/teacher trainers-schools/teachers/students) and horizontal (Polish studies/Polish language courses in a country). The research is guided by the hypothesis that Polish language and cultural education should be aligned with the Polish and Ukrainian education systems and closely linked to the standard testing of student achievement. The second part of the paper analyses current tests administered in Ukraine.

# Co všechno je třeba zohlednit při testování řečové dovednosti poslech s porozuměním ve slovanských jazycích?

Jitka Lukášová

Jagellonská univerzita v Krakově

*jitka.luka@seznam.cz*

Příspěvek prezentuje komplexní pohled na problematiku řečové dovednosti poslech s porozuměním, klade důraz na analýzu průběhu poslechu s porozuměním (jednotlivé fáze poslechu s porozuměním: akustickou, identifikační, fázi porozumění a interpretace) se zřetelem ke specifickým poslechu s porozuměním ve slovanských jazycích, na kritéria zohledňovaná při tvorbě poslechového testu a také na možnosti testování této řečové dovednosti v souvislosti s poslechovými strategiemi a taktikami, které jsou v současnosti základní oblastí lingvodidaktického výzkumu této řečové dovednosti.

**Klíčová slova:** *poslech s porozuměním, analýza procesu, slovanské jazyky, specifika, testování*

Zájem o řečovou dovednost poslech s porozuměním stoupá od pragmatického obratu v lingvistice, tedy od sedmdesátých let dvacátého století, avšak hlubší výzkum poslechu s porozuměním probíhá v souvislosti s rozvojem jednotlivých věd a v souvislosti s rozvojem a dostupností techniky až posledních dvacet let. Nejrozsáhlejší výzkumy probíhaly na pracovištích zabývajících se angličtinou jako cizím jazykem (výzkum poslechových strategií – např. Vandergrift, 1997; Goh, 1997; příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce – O'Malley, 1990).

V posledních dvou desetiletích se hledají ideální kombinace jazykových znalostí, zpracování informací a také ideální poměr poslechových strategií a taktik, které by vedly k úspěšnému výsledku recepce poslechového textu. Tyto výzkumy probíhají např. na univerzitách v Kanadě, Japonsku či v Singapuru (výzkum fonetického sluchu a fonetické paměti, výzkum sociolingvistických faktorů při poslechu s porozuměním apod.).

Výzkum nyní probíhá i v menších jazycích či jazykových rodinách (arabské jazyky, slovanské jazyky atp.). V češtině se odborné články věnované postavení poslechu s porozuměním začaly častěji objevovat v 90. letech 20. stol. a jejich autoři se soustředili na výzkum strategií žáků na základní škole nejen v mateřském jazyce (Šebesta, 1994/1995), ale i v jazyce cizím (např. Hendrich, 1992/1993; Zajícová, 1994/1995; Perclová, 1996/1997).

V tomto textu se však budeme zabývat především specifiky řečové dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyce v kontextu slovanských jazyků a

také stručně vlivem specifik slovanských jazyků na testování poslechu s porozuměním u slovanských mluvčích. K tomu je však nutné seznámit se nejprve se složkami poslechu s porozuměním, s jeho definicemi a také fázemi, z nichž se proces poslechu s porozuměním skládá.

Chceme-li se věnovat testování poslechu s porozuměním, je třeba vzít v úvahu velké množství faktorů ovlivňujících kladný výsledek poslechového testu. Jsou to zejména praktické (např. deklarativní znalosti, dovednosti, zkušenosti a praktické kompetence) i teoretické (např. lingvistická kompetence) složky spolupodílející se na této řečové dovednosti, navíc pak jejich funkce a vztahy mezi nimi. Faktory podílející se na úspěšné realizaci poslechu s porozuměním v jazyce jsme pro potřeby tohoto článku rozšířili o popis obtížných jevů a problémů úzce spojených s konkrétní fází poslechu s porozuměním v češtině jako cizím a slovanském jazyce, přičemž při popisu testování abstrahujeme od subjektivních fyziologických i psychických obtíží recipienta a vnějších vlivů (více viz např. Choděra 1999, 77; Seretny, Lipiňská 2005, 173).

Existuje mnoho definic poslechu s porozuměním, jejichž autoři obvykle zdůrazňují vybrané aspekty této komplexní řečové dovednosti (Prizel-Kania 2013, 24; Vandergrift 1999, 168; Hendrich 1988, 188). Podle našeho názoru se jedná o čtyřfázový, aktivní, dynamický, lineárně časově zakotvený, rekonstrukčně-konstrukční soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč, při níž uživatel jazyka propojuje akustické i fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdílení, přijímání, výběru, redukci a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení prožívání a užívání sdělení. Domníváme se rovněž, že v češtině a ostatních slovanských jazycích se jedná o proces segmentární a vícesměrný, jak níže vysvětlíme.

Podle současného evropského pojetí se poslech s porozuměním skládá z tzv. nízkourovňového pochopení lingvistických informací (zdola nahoru) a tzv. vysokourovňového zapojení informací do širšího komunikačního kontextu vycházejícího ze znalostí a zkušeností recipienta (shora dolů). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále jen SERR) schéma procesu auditivní recepce dělí do čtyř fází na percepci, identifikaci, porozumění a interpretaci. Tyto fáze sice „probíhají lineárně za sebou (zdola nahoru), ale jsou neustále doplňovány o nové informace a znovu interpretovány (shora dolů) ve světle znalostí reálného okolního světa, očekávání vycházejících ze schémat a nového chápání textu v průběhu podvědomého interaktivního procesu.“ (SERR 2002, 92). Podle našeho názoru všechny procesy probíhají synchronně a opakovaně v určitých spojených sekvencích: percepcie je provázána s identifikací a porozumění je spojeno s interpretací, která je navíc všem procesům nadřazená.

## Fáze akustická

V akustické fázi poslechu s porozuměním dochází ke sluchové recepci textu, k segmentování fonémů z proudu řeči. Distinktivní jednotkou na této úrovni je foném. Posluchač využívá svých fonetických dovedností k akustickému rozpoznání

(supra)segmentálních fonetických prostředků, k následnému rozložení a propojení těchto hlásek v určité řetězce. Už v této fázi pomáhají jazykové prostředky fonetické roviny předjímat význam textu a později jeho interpretaci.

Lidská řeč je tvořena velmi složitými, proměnlivými akustickými signály, a tak člověk vnímá samohlásky jako komplexní tóny složené z jednotlivých harmonických tónů, souhlásky jako šumy. V češtině „délka samohlásek závisí na rychlosti mluvy každého mluvčího a délka souhlásek je závislá na postavení souhlásky ve slově a jejím konkrétním charakteru.“ (Havlík 2010, 42, 72)

Při poslechu a porozumění řeči hrají velmi důležitou roli tzv. koartikulační efekty, tj. akustické jevy vznikající změnou nastavení mluvidel při přechodu souhlásky do za ní stojící samohlásky, související s vymezováním hranic při artikulaci hlásek (Machač-Skarnitzl 2010, 16). Koartikulační efekty významně ovlivňují porozumění, neboť jsou specifické pro každý jazyk a pro recipienta z toho vyplývá nutnost naučit se při studiu nového jazyka auditivně vnímat nové frekvence.

Poslechový test zaměřený na tuto fázi poslechu s porozuměním by tedy byl testem na diskriminaci<sup>1</sup> slyšených hlásek, např. formou (fonetického) diktátu. Ve fonetickém plánu češtiny jako cizího jazyka působí podle našich zkušeností obtíže recipientům-cizincům právě rozpoznání kvantity samohlásek (důležité s ohledem na její významotvornost v rovině gramatické i lexikální). Kromě samohlásky *a* činí slovanským posluchačům problémy diferenciacie českých samohlásek. Slovanští mluvčí obvykle zaměňují samohlásky přední řady, někdy i samohlásky zadní řady.

V souboru českých souhlásek je pro nerodilé posluchače zřejmě nejobtížnější diskriminace sykavek, problémem jsou také polosykvavky, asimilace či volné vyznění nebo diskriminace samohlásek a likvid jako centra slabiky, popř. v místě slabičného švu. Uživatelé slovanských jazyků, kteří neznají slabikotvorné *r*, *l*, doplňují (neslyšené) vokály, např. *mlčet* – *milčet*, *čtvrtek* – *čtvartek*, *čtvetek*.

Častou příčinou neporozumění bývají také suprasegmentální elementy, především identifikace větných intonací pro rozlišení oznamovací věty a otázky, s jejichž dezinterpretací nebo nevhodným napodobováním se v naší praxi opakovaně setkáváme. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že mnozí čeští rodilí mluvčí se odchylují od intonačních vzorců češtiny (tento jev může souviset s intonací slyšenou v reklamách, kde je mnoho vět oznamovacích intonováno jako otázka za účelem zvýšení míry pozornosti posluchačů).

## Fáze identifikační

V další fázi poslechu probíhá tzv. „asimilativní doplňování slyšeného“ (Hendrich 1988, 189). Posluchač využívá svých jazykových kompetencí k deduktivnímu dekódování a zpřesnění deformovaných zvukových obrazů, dělí proud řeči na známé jazykové jednotky, hledá známé jazykové struktury, doplňuje je podle svého

<sup>1</sup> Vybraná porovnání fonetického plánu češtiny s fonetickými plány některých cizích jazyků lze najít v referenčním popisu úrovní češtiny jako cizího jazyka (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005).

uvážení a vytváří na základě kontextu hypotézu o komunikativní funkci slyšeného sdělení. V cizím jazyce je ale limitován svými znalostmi a dovednostmi.

Distinktivní (a formální) jednotkou na nižší úrovni analýzy poslechového textu je podle našeho názoru jednoslovný nebo víceslovný lexém, jenž má v češtině často formu frazému. Z hlediska funkce a konstrukce významu a smyslu textu z kontextu, tj. zřejmě až ve fázi porozumění, se jako nejmenší distinktivní jednotka jeví úsek textu, popř. podle F. Daneše výpověď (Daneš 1988, 88). Proto navrhuje používat pro označování minimální distinktivní jednotky poslechu s porozuměním anglosaský didaktický termín „nutná informace“ (Buck, Tatsuoka 1998, 134), pod níž chápeme formálně lexém a funkčně úsek textu (vedoucí k porozumění významu).

Identifikace počátku textu, jeho úseků nebo i jednotlivých slov je na základě výsledků výzkumů jedna ze zásadních obtíží poslechu s porozuměním (více např. Gohová 2002, 192). Příčiny neporozumění v identifikační fázi poslechu s porozuměním vycházejí v češtině jako cizím jazyce především z nerozpoznání hranic slov (vznik šumu) či z neznalosti slyšených jazykových prostředků: z nerozpoznání slyšených lexémů (rolí v češtině hraje i příznakovost slov a bohatá česká frazeologie) nebo gramatických struktur, z nepřirazení správného gramatického významu (rozpoznání pádových forem jmen a analytických či reflexivních forem sloves slov v plynulém textu). Pokud uživatel na nižší úrovni komunikační kompetence v kontextu výpovědi neodstraní redundantní jazykové prostředky, neidentifikuje známé jazykové prostředky, musí slyšený text znovu analyzovat. Jestliže posluchač setrvá ve fázi reidentifikace příliš dlouho, dojde k přerušení poslechu<sup>2</sup>.

## Specifika poslechu s porozuměním ve slovanských jazycích

Odborná literatura a vlastní zkušenosti nás přivedly na myšlenku o určitých univerzálních-specifických poslechu s porozuměním v konkrétních jazykových skupinách. Domníváme se totiž, že v germánských jazycích lze „poslouchat“ schematicky, rámcově „dopředu a zpět“, jakoby v uzavřených spirálách. Tyto jazyky mají pevný slovosled a tvoří do určité míry předvídatelné, spojitě celky – zkušený recipient ví, které informace může očekávat ve které části textu (např. na základě znalosti slovosledu, pevného postavení tvaru slovesa v rámcových konstrukcích německých vět či anglických otázkách).

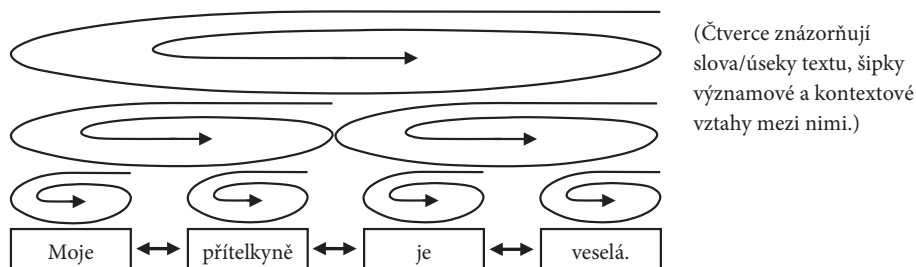
Poslech češtiny jako slovanského jazyka s relativně volným slovosledem probíhá podle nás nejen spirálovitě, ale i segmentárně a vícesměrně. Posluchač musí „segmentovat“ formálně a významově v rámci lexému, tj. od kořene přejít ke koncepcce, potom ověřovat svou hypotézu lexikálního i gramatického významu na úrovni úseku textu (nominální a verbální fráze), následně vše zasadit do větného kontextu (odlišit téma a réma) a nakonec funkčně do celkového kontextu. Tento

---

<sup>2</sup> B. Harleyová (2000) na materiálu anglického jazyka prokázala, že studenti cizích jazyků jsou přesvědčeni o tom, že při poslechu je třeba rozumět každému slovu a každému detailu, aby mohli text pochopit. Upozorňuje proto opakovaně na nutnost nácvičku porozumění z kontextu.



proces se nám zdá být specifický nejen pro češtinu jako mateřský i cizí jazyk, ale i pro všechny slovanské jazyky. Prostorově by bylo možné si jej představit jako rozšiřující se vertikální spirálu, např. následujícím způsobem:



**Prostorová představa specifik poslechu ve slovanských jazycích**

Pro testování identifikační fáze poslechu s porozuměním lze v rámci selektivního poslechu využít tzv. identifikační přístup, v němž se jedná o dovednost rozeznat nebo izolovat jazykové prostředky z plynulého proudu řeči (rozpoznání hranice slova). K tomuto účelu se obvykle používají zadání úloh jako výběr z několika možností (multiple choice), doplňování výpovědi/krátké odpovědi na otázky, výběr pravdivé odpovědi, popř. parafráze výpovědi. Testujeme tedy znalost či neznalost rozpoznaného konkrétního slyšeného jazykového prostředku, doplněnou o posluchačovu znalost gramatiky, a částečně i porozumění z kontextu. V každém případě se podle nás jedná o způsob testování nižších úrovní komunikační kompetence.

## Fáze porozumění

Ve fázi porozumění dochází k přiřazování a systematizaci významů identifikovaných slov a k jejich zasazení do jazykového obrazu světa daného recipienta na základě textu. Informace musejí být zasazeny do konkrétní komunikační situace a zapracovány do předchozích mentálních schémat<sup>3</sup>, z paměti jsou vyvolány známé (in)varianty významů slov i subjektivní konotace, z nichž se později skládá smysl textu ve fázi interpretační (SERR 2002, 117–118).

Při porozumění musí recipient uložit jazyková data do operativní paměti na tak dlouho, aby bylo možné dekodovat jejich smysl. Proto jsou v této fázi zásadní individuální znalosti, dovednosti, strategie poslechu a také psychické procesy a stavy jednotlivých recipientů. Dovednost práce s informací<sup>4</sup> a schopnost operovat

<sup>3</sup> Schémata jsou modelové gramatické, sémantické, kulturní i mentální struktury, které při studiu cizích jazyků transformujeme, modifikujeme, obohacujeme a rozšiřujeme. Lze je proto chápat i jako propojení vnitřního jazykového pojetí struktury a vnějšího zapojení komunikantů do komunikační situace nebo jako jedno z východisek tzv. mentálně-sémantického „přechodu“ (viz níže) a jako významné východisko pro interpretaci recepce.

<sup>4</sup> Bližší představení teorie informace přesahuje rozsah tohoto článku, více viz např. J. A. A. Anderson, J. L. McClellan, W. Kintsch.

s pojmy v operativní paměti je však závislá na úrovni znalosti daného cizího jazyka a vyžaduje od recipienta vyšší míru soustředění než při komunikaci v mateřském jazyce. Zahrnuje také mnoho myšlenkových procesů, situačně vázaných jazykových kompetencí a strategií poslechu vycházejících z interakce s mateřským jazykem.

S rozvojem kognitivní lingvistiky, psycholingvistiky a neurobiologie začaly být za důležité kognitivní faktory ovlivňující úspěšnost při poslechu s porozuměním v cizím jazyce považovány metakognitivní a kognitivní poslechové strategie a taktiky (Vandergrift 1997, 1999, 2003; Gohová, 2002). Kognitivní poslechové strategie umožňují recipientovi práci s informací, slouží k manipulaci s cílovým jazykem za účelem vyřešení úlohy. Metakognitivní poslechové strategie zahrnují část inteligence zaměřené na porozumění vlastních myšlenkových procesů a také dovednost řízení těchto procesů. (Lukášová 2014, 154). Bylo prokázáno, že správná dovednost propojování jednotlivých poslechových strategií a taktik, tj. individuálního užití konkrétních činností v rámci poslechových strategií, pozitivně ovlivňuje efektivitu jednotlivce v průběhu poslechu s porozuměním. Nácvik strategií a taktik ve výuce poslechu s porozuměním v cizích jazycích v praxi však zatím nepřinesl prokazatelné výsledky.

Osobně pokládáme porozumění za určitý druh filtrování informací (práce s redundancí) a zároveň zrcadlení nové informace na pozadí známého (jazykový obraz světa, schémata). Míra porozumění poslechového textu je určena mechanismy použitými při poslechu s porozuměním, které musejí být v souladu s použitými strategiemi recepce, s předchozími znalostmi o světě, znalostmi obsahu, s povědomím o textovém a kulturním rámci.

Domníváme se také, že od fáze porozumění a po celou fázi interpretační vznikají současně dva druhy vnitřních konstruktů posluchače: jednak vnitřní myšlenkový konstrukt (představa, „obraz“, zhmotnění textu v nejširším smyslu slova), jednak jeho verbalizovaná forma. Oba konstrukty si lze představit jako dvě totožné, synchronně se skládající mozaiky. Tuto situaci, k níž nás inspirovala Jakobsonova myšlenka o intersémiotickém překladu, jsme nazvali „mentálně-sémantický přechod“ při recepci. Chápeme jej jako součást procesu konstrukce významu poslechového textu, jako přiřazení významu textu k významu „vnitřního konstruktů“, jako „překlad myšlenky do vnitřního jazyka“. Největší obtíže při poslechu s porozuměním podle nás vyplývají ze synchronizace obou složek mentálně-sémantického přechodu (viz McClellanova teorie paralelně probíhajících procesů).

Mentálně-sémantický přechod je podle nás možné dobře použít jako východisko dvouplánového popisu příčin neporozumění: lingvistických a kognitivních. Pokud se posluchač zdrží u kteréhokoli ze zmíněných procesů, identifikace jazykových prostředků různých jazykových plánů a jim odpovídajícím jednotkám vnitřního konstruktů na kognitivní úrovni (usuzování a vyvozování významu úseku textu nebo celkového smyslu textu, jejich zapojení do kontextu apod.), nestihne se soustředit na probíhající poslechový text a dojde k neporozumění.

Domníváme se, že od fáze porozumění nelze vymezit příčiny neporozumění specifické pro slovanské jazyky, neboť v této fázi poslechu s porozuměním vstupuje do procesu tvoření významu textu mnoho subjektivních faktorů spojených s recipientem, jeho znalostmi obsahu slyšeného sdělení (míra sociokulturních znalostí

a znalostí o světě), jeho očekáváními vůči textu a jeho jazykovými znalostmi (při omezeném množství jazykových prostředků může být obtížné vybrat vhodný kontextově vázaný význam).

Očekávání (Dahlhaus 1994, 9) vycházejí z mentální práce se schématy a determinují zařazení slyšené informace na pozadí vlastních (inter)kulturních znalostí. Vymezují také posluchačův horizont, neboť posluchač je, obvykle nevědomě, součástí určité interpretační komunity (Fish 2002, 81), z níž sám nedokáže vystoupit. Tyto vnitřní mentální hranice lze podle nás překročit na základě zkušenosti vycházející z dlouhodobého aktivního kontaktu s daným jazykem a kulturou, nikoli pouhým kontaktem se široce chápaným textem. Úkolem lektora nebo autora poslechového testu je vybrat poslechové texty umožňující socio- i interkulturní rozvoj nebo obecně známé kulturní pozadí.

### Fáze interpretační

Interpretace vyslechnutého sdělení v euroamerické kultuře zahrnuje v souladu s hermeneutickou tradicí (Gadamaer, Ricoeur) a také v souladu s vybranými teoriemi interpretace textu (Barthes, Derrida, Eco) konstruování propozic, epizod, vzorců, dekonstruování a pochopení smyslu textu, postižení a dešifrování vztahů slov ve větě se zřetelem k rámci komunikace a také analýzu se zřetelem ke znalostem obsahu textu a znalostem světa na pozadí evaluace slyšeného i emocí.

SERR (SERR 2002, 74) definuje interpretaci jako proces, při němž se „prostřednictvím klíčových signálů přicházejících z vlastního textu i z kontextu prověřuje životaschopnost takto vznikajícího modelu, aby se zjistilo, zda zapadá do aktivovaného schématu, tj. do způsobu, jak si člověk danou situaci vykládá (testování hypotézy). Zjištěný nesoulad<sup>5</sup> vede k návratu k prvnímu kroku (zasazení do rámce komunikace) a hledá se alternativní schéma, které by lépe vysvětlilo nově přicházející klíčové signály (přepracování hypotézy)“.

Přiřazení významu obsahu a smyslu textu probíhá na základě porovnání obsahu poslechového textu s konstruktem vytvořeným v mysli recipienta, proto F. Daneš (Daneš 1988, 90–99) upozorňoval na důležitou roli inferencí. Jsme přesvědčeni, že při poslechu s porozuměním je důležité umět si představit, co slyšíme. A umíme si představit jen to, popř. modifikaci toho, s čím už jsme byli dříve v kontaktu, co jsme nějakým způsobem zažili či prožili, neboť na základě vlastních zkušeností doplňujeme „bílá místa“, ať v jazykovém, nebo mentálním schématu.

Podle amerického myslitele R. Rorhyho (Burzyńska-Markowski 2006, 480) je interpretace tvořena mnoha individuálními vztahy a funkcemi. Jako uživatelé jazyka, zasazení do svého světa, jehož hranice jsou tvořeny našimi životními zkušenostmi, hodnotíme jako správnou, popř. pravdivou, takovou interpretaci slyšeného textu, která zohledňuje totožnost naší zkušenosti se zkušeností většiny členů společnosti, v níž se pohybujeme (Rorhyho flexibilní teorie pravdy). Toto specifikum je třeba mít při interpretaci poslechového textu i testování v cizím jazyce vždy na paměti.

<sup>5</sup> Nesouladem rozumíme podinterpretaci, nadinterpretaci či mylnou interpretaci – pozn. J. L.

Interpretační fázi poslechu s porozuměním lze testovat při použití úloh zaměřených na globální poslech – komunikačně, tedy v interakci – nebo lze použít některé z úloh testování integračního, jež chápe poslech s porozuměním jako proces odbourávání nadbytečných informací a klade důraz na schopnost předpokládat informace, které budou následovat. Testovací techniky zahrnují např. testy s vynechanými položkami nebo diktát, shrnutí části textu a jeho vepsání do vynechaných míst v testu, zopakování vět nebo překlad.

Při tomto druhu úloh se ale vždy jedná o testování posluchačovy interpretace slyšeného textu, takže pokud se jako hodnotitelé setkáme s chybou, nelze určit, zda vznikla při mentálně-sémantickém přechodu, při „překladu mezi oběma vnitřními konstrukty“, nebo už ve fázi identifikační. Hodnotíme-li poslechový test uchazeče zaměřený na globální poslech, hodnotíme nepřímou, sekundárně. Toto je podle našeho názoru nejobtížnější místo jak při popisu poslechu s porozuměním, tak při hodnocení poslechu s porozuměním: nikdy nehodnotíme jen samotný proces poslechu s porozuměním, ale hodnotíme komplex, jenž se skládá z míry pravdivosti posluchačovy interpretace, jeho jazykových a kulturních znalostí a použitých poslechových strategií a taktik.

Proto nelze vytvořit časově uspořádaný model procesu interpretace a nelze ani blíže konkretizovat příčiny neporozumění při recepci, jež jsou ovlivněny mnoha vnějšími i vnitřními faktory spojenými s recipientem, textem i komunikační situací.

## Závěr

Při výběru poslechových textů, při tvorbě úkolů k testům poslechu s porozuměním je třeba jak v češtině, tak v dalších slovanských jazycích brát v úvahu specifické slovanské obtíže spojené s jednotlivými fázemi poslechu s porozuměním, faktory ovlivňující porozumění a dovednost posluchačů používat a kombinovat individuálně poslechové strategie a taktiky.

Problém úspěšnosti v řečové dovednosti poslech s porozuměním ve slovanských jazycích spočívá v tom, že poslech s porozuměním je vícesměrný a segmentární, což od posluchače vyžaduje vypracování vlastního rejstříku dovednosti práce s mentálním prostorem. Další problém tkví také ve specifiku učení se slovanských jazyků Slovany. Slované rychle „rozumějí“ jinému slovanskému jazyku, recepce při studiu výrazně předchází nejen produkci, ale i míru porozumění textu a kultuře, což často vede k mnoha, obvykle nevědomým, omylům slovanských posluchačů.

Autoři testů a také vyučující jazyků musejí rovněž být obeznámeni s proměnnými, jimiž lze nastavit obtížnost úkolů v poslechovém testu, a umět nastavit míru obtížnosti poslechových textů při nácvičku této dovednosti i k jejímu testování. Sama, jako lektorka vyučující češtinu jako cizí jazyk polské rodilé mluvčí za hranicemi ČR, můžu potvrdit, že není snadné nakalibrovat test pro slovanské mluvčí vzhledem ke konkrétní úrovni komunikační kompetence mluvčích ve skupině, protože úlohy zaměřené na recepci, tj. poslech a čtení s porozuměním, obvykle musejí být až o úroveň výše než úlohy zaměřené na produkci nebo gramatické znalosti. Otázka, zda přizpůsobovat a upravovat testy pro slovanské mluvčí vzhledem

ky prostředí, kde je čeština vyučována, je vzhledem ke zmíněným specifikům výuky blízkých jazyků podle našeho názoru tématem na větší diskuzi.

Kromě výše zmíněných obtíží je třeba si uvědomit, že při testování poslechu s porozuměním netestujeme jen posluchačovu techniku poslechu (tj. poslechové strategie a taktiky), ale testujeme také jeho představu o textu, přeloženou do jeho vnitřního jazyka a zpět do jazyka cizího, tj. představu vyjádřenou omezenými jazykovými prostředky. Jazykové prostředky posluchače v cizím jazyce totiž nemusejí (v rámci přesnosti) odpovídat tomu, co chce jako mluvčí vyjádřit. Při testování poslechu s porozuměním testujeme tedy posluchačovu akustickou nebo gramaticko-lexikální přesnost, popř. obecnost, ale také míru posluchačova přiblížení se „pravdivé“ interpretaci při zvolení správných strategií a taktik. A právě tato komplexnost činí z poslechu s porozuměním zajímavou výzvu pro další výzkum.

## BIBLIOGRAFIE

- Buck, Tatsuoka 1998** – **Buck, Gary, Tatsuoka, Kikumi.** Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* [online]. 1998, 15(2) [cit. 10. 9. 2015]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1177/026553229801500201>.
- Burzyńska, Markowski 2006** – **Burzyńska, Anna. Markowski, Michał Paweł.** *Teorie literatury XX wieku.* Kraków: Znak, 2006.
- Daneš 1988** – **Daneš, František.** Předpoklady a meze interpretace textu. *Slavica pragensia XXXII.* Prosser, Václav (ed.). Praha: Univerzita Karlova, 1988.
- Fish 2002** – **Fish, Stanley.** Jak rozpoznat wiersz gdy się go widzi. *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane.* Překlad GRZELIŃSKI, Adam. Kraków : UNIVERSITAS, 2002.
- Goh 1997** – **Goh, Christine C. M.** Metacognitive awareness of second language listeners. *ELT Journal* [online]. ELT J. 1997, 51(4) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/4/361.full.pdf+html>
- Goh 2002** – **Goh, Christine. C. M.** Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* [online]. Elsevier. 2002, 30(2) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)
- Harley 2000** – **Harley, Birgit.** Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly* [online]. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). 2000, 34(4) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3587790>
- Havlík 2010** – **Havlík, Radan.** Vliv binaurálního slyšení na srozumitelnost řeči při použití kompetitivního zvukového signálu. *Disertační práce.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/33028/lf\\_d/HavlikDIS.doc](http://is.muni.cz/th/33028/lf_d/HavlikDIS.doc).
- Hendrich 1988** – **Hendrich, Josef a kol.** *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN, 1988.
- Choděra 1999** – **Choděra, Radomír, Ries, Lumír.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového století.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.
- SERR 2002** – **Kol.** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- Lukášová 2014** – **Lukášová, Jitka.** Moderní tendence ve výuce cizích jazyků: poslechové strategie a taktiky. *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. Mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku.* Praha: Univerzita Karlova, 2014.
- Machač, Skarnitzl 2010** – **Machač, Pavel, Skarnitzl, Radek.** *Fonetická segmentace hlásek.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2010.

- O'Malley, Chamot 1990 – O'Malley, Michael. Chamot, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Perclová 1997 – Perclová, Hana. Poslech s porozuměním – aktivní, tvořivá činnost. *Cizí jazyky*. 1997, 40, 3–5.
- Prizel-Kania 2013 – Prizel-Kania, Adriana. *Rozwijanie sprawności rozumienia ze sluchu w języku polskim jako obcym*. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2013.
- Seretny, Lipińska 2006 – Seretny, Anna. Lipińska, Ewa. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas, 2006.
- Šebesta 1995 – Šebesta, Karel. Učíme žáky naslouchat. *Český jazyk a literatura*. 1995, 44(3–4), 67–71.
- Vandergrift 1997 – Vandergrift, Laurens. The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *The Modern Language Journal* [online]. The Modern Language Journal. 1997, 81(4) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05517.x>
- Vandergrift 1999 – Vandergrift, Laurens. Facilitating second language listening comprehension: acquiring succesful strategies. *ELT Journal* [online]. ELT J. 1999, 53(3) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/168.full.pdf+html>
- Vandergrift 2003 – Vandergrift, Laurens. Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning* [online]. Language Learning Research Club, University of Michigan. 2003, 53(3) [cit. 29. 9. 2013]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Zajícová 1995 – Zajícová, Pavla. Poslech rozhlasu a budování autonomních učebních strategií. *Cizí jazyky*. 1995, 38, 7–12.

### Kas jāņem vērā, pārbaudot klausīšanās un sapratnes prasmes slāvu valodās?

Rakstā atklāts komplekss skatījums uz klausīšanās prasmju novērtēšanas problēmjaudājumiem, jo īpaši uzsverot klausīšanās un sapratnes procesa analīzi (atsevišķie klausīšanās sapratnes posmi: akustiskais, identificējošais, sapratnes un interpretācija), ņemot vērā slāvu valodu klausīšanās un sapratnes īpatnības, klausīšanās un sapratnes pārbaudes kritērijus un iespējas pārbaudīt šīs prasmes klausīšanās un sapratnes stratēģijas un taktikas ietvaros, kas ir minētās valodas prasmes lingvodidaktiskā pētījumu objekts.

### What Should Be Taken into Consideration When Testing the Listening Comprehension Skills in Slavic Languages?

The article presents an integrated consideration of listening skills assessment issues with particular emphasis on listening and comprehension analysis (individual phases of listening comprehension: reception, interpretation, evaluation and response), taking into account the specifics of listening comprehension in Slavic languages, listening comprehension test criteria and also the possibilities in testing listening comprehension in the context of listening comprehension strategies and tactics, which seem to be the basic field of linguo-didactic research of these language skills.

# Технология оценивания и определения уровня языковой компетенции в экзаменационной системе ECL

Алла Жученко

Международная Балтийская Академия  
teacher.alla@gmail.com

В статье предпринята попытка рассмотреть и проанализировать технологии оценивания и определения уровня языковой компетенции в Экзаменационной системе Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками, которая включает в себя ряд славянских языков. Проведенный анализ показал, что Экзаменационная система ECL ориентируется на общеевропейские языковые стандарты при составлении экзаменационных материалов, оценивании и определении уровня владения языком. Критерии оценивания соотносятся с дескрипторами Общевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) соответствующих уровней, определяющих умения, навыки, компетенции, которыми должен обладать изучающий язык на определенном этапе освоения языка.

**Ключевые слова:** *определение уровня языковой компетенции, международные экзамены по иностранным языкам, Европейский консорциум по сертификации уровней владения современными языками (ESL)*

## Введение

Современная ситуация в динамично развивающемся поликультурном мире выдвигает определенные требования, необходимые для гармоничного развития и функционирования личности. В частности, владение иностранными языками позволяет получить желаемое образование и успешную самореализацию в профессиональной сфере, а также открыть путь к познанию других культур и открытию самобытности народов, входящих в гетерогенный планетарный социум.

В условиях сложного полилога культур Совет Европы предпринимает ряд мер в области языковой политики, позволяющих интенсифицировать изучение европейских языков, унифицировать определение уровня языковых компетенций, обеспечив высокую степень надежности и достоверности стандартов проверки и оценки языковых умений, навыков и знаний.

Неотъемлемым компонентом языкового образования стали международные экзамены по иностранным языкам, которые призваны определить и подтвердить уровень владения языком, обеспечив при этом соответствие общепринятым уровням владения языком, разработанным Советом Европы.

Одним из экзаменационных центров, разрабатывающим и координирующим проведение международных экзаменов по иностранным языкам, является

Европейский консорциум по сертификации уровней владения современными языками (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*), штаб-квартира которого находится в Университете города Печ, Венгрия.

В данной статье предпринимается попытка проанализировать технологии оценивания и определения уровня языковой компетенции в вышеупомянутой экзаменационной системе, а также формата экзаменационных испытаний.

## Цели исследования

Данное исследование имеет три основные цели:

- 1) изучить и проанализировать технологии оценивания и определения уровня языковой компетенции в экзаменационной системе Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками;
- 2) выявить отличительные особенности данной экзаменационной системы;
- 3) обосновать актуальную значимость данных экзаменов в системе мировых международных экзаменов по иностранным языкам.

## Материалы и методы

При проведении исследования и подготовке настоящей статьи были использованы нижеуказанные источники, детальную информацию о которых можно найти в списке литературы:

- материалы официального сайта Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками;
- образцы экзаменационных материалов (русский язык, английский язык), представленные на официальном сайте Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками;
- материалы тестовых практикумов для подготовки к экзамену ECL (русский язык, английский язык), изданные Европейским консорциумом по сертификации уровней владения современными языками;
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, Совет Европы;
- научные статьи, посвященные проблемам экзаменации по иностранным языкам, осуществляемой Европейским консорциумом по сертификации уровней владения современными языками.

Для эффективного проведения данного исследования были использованы следующие методы:

- изучение материалов и обобщение полученных фактов
- теоретический анализ и синтез
- критический анализ и синтез



## Результаты и выводы

**Общая информация по экзаменационной системе:** Европейский консорциум по сертификации знаний современных иностранных языков (далее – Консорциум), был основан ведущими образовательными учреждениями Европейского союза, далее ЕС. Координатором работы Консорциума и главным экзаменационным центром был Совет по экзаменации и оцениванию Лондонского университета (*University of London Examinations and Assessment Council*).

Основной задачей Консорциума была разработка единой унифицированной и надежной системы тестирования и сертификации в области иностранных языков для всех стран ЕС, что соответствовало политике ЕС в области образования. Поддерживали проект некоммерческие программы ЕС по обмену студентами и преподавателями ERASMUS и LINGUA.

С 1999 года функции координатора работы Консорциума выполняет Центр иностранных языков Университета города Печ (*University of Pecs Foreign Language Centre*), Венгрия.

На сегодняшний день разработаны экзамены по единому формату по 15 языкам. Список включает в себя следующие языки: английский, болгарский, венгерский, иврит, испанский, итальянский, немецкий, польский, румынский, русский, сербский, словацкий, французский, хорватский, чешский.

Экзаменационные центры открыты в 19 странах: Австрии, Беларуси, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Кипре, Латвии, Польше, России, Румынии, Сербии, Словении, Словакии, Чехии, Франции, – а также в США и Аргентине.

В год проходит пять экзаменационных сессий, экзамены проводятся в определенные Консорциумом дни. Вся информация для кандидатов представлена на официальном сайте Консорциума (ECL Exam System).

## Экзаменационные материалы и критерии оценивания

Экзаменационная система Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками ориентируется на общеевропейские языковые стандарты, которые принимаются во внимание при составлении экзаменационных материалов, оценивании и определении уровня владения языком. основополагающим документом являются Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Необходимость унифицированного подхода к определению уровня языковой компетенции была продиктована современными реалиями и условиями, связанными не только с обустройством единого европейского дома, но также и с изменениями в языковой политике Европы, приоритетом которой становится культурное и языковое многообразие, уважение к национальной самобытности, и, что немаловажно, меняется цель языкового образования. Определяющей концепцией становится концепция многоязычия, предполагающая увеличение

количества изучаемых иностранных языков. Новый подход к проблеме изучения языков расширяет лингвистический репертуар коммуникативных компетенций (CEFR), что находит отражение в системе определения уровней компетенций владения языком (Общеввропейские компетенции 2003, 1–7).

В данную систему весьма гармонично вписываются экзамены ECL, которые предлагают единый формат для всех 15 языков по 4 уровням: A2 – элементарное владение, B1 и B2 – самостоятельное владение, C1 – свободное владение. В ходе экзаменационных испытаний оцениваются навыки владения устной и письменной речью в стандартных ситуациях коммуникации на общие темы разной степени сложности в зависимости от уровня. В свою очередь, содержание и объем заданий устанавливаются в результате исследований и на основе пилотного тестирования.

Тем не менее, разработчики экзаменов ECL, также как и другие европейские тестеры, прошли долгий путь в поисках оптимального решения, как максимально объективно определить уровень владения языком, оценить результаты экзаменационной работы.

Следует отметить, что специалисты Консорциума принимали участие в составлении очень важного документа для организаторов экзаменов по иностранным языкам и составителей экзаменационных заданий, предписывающего корреляцию и соотнесение уровня сложности экзаменационных заданий с общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком, а именно: *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.

В целом вклад венгерских специалистов по пилотированию вышеупомянутого проекта весьма существенен: результаты их исследований, наряду с данными, полученными другими европейскими исследователями, легли в основу разработки рекомендаций по дальнейшему усовершенствованию жизненно важного для разработчиков экзаменационных материалов международных и национальных экзаменов по иностранным языкам, преподавателей и изучающих языки студентов руководства (Tailor 2010, 21–22).

О назначении и значении данного документа говорили на пленарном заседании на конференции по языкам в Варне в 2008 году Ласло Хари (*László Háy*) и Юдит Хушти (*Judit Huszti*). Они также проанализировали, каким образом была составлена спецификация обновленного формата экзаменов Консорциума с учетом результатов, полученных в соответствии с рекомендациями по апробации экзаменационных материалов и анализа полученных результатов, а именно: успешности выполнения кандидатами предложенных заданий (Háy, Huszti 2008, 3–4).

На официальном сайте Консорциума есть специальный раздел, информирующий кандидатов о десяти последовательных этапах подготовки экзаменационных материалов, включая пилотирование предварительных вариантов экзаменационных материалов, мониторинга проведения пробных экзаменов, анализа результатов, модификации заданий по заключению комиссии экспертов, что обеспечивает высокую степень его валидности (ECL Exam System).

Результатом такой скрупулезной исследовательской работы является надежность и объективность экзамена, соответствие уровня сложности заданий и критериев оценивания с закрепленными в Общевропейских компетенциях дескрипторами соответствующих уровней, определяющих умения, навыки, компетенции, которыми должен обладать изучающий язык на определенном этапе изучения языка.

Как и в большинстве международных экзаменов по иностранным языкам, на экзаменах ECL за каждый аспект кандидат получает равное количество баллов. Общее количество баллов соотносится с соответствующим уровнем языковой компетенции.

### **Формат экзамена и типы заданий**

Консорциум следует унифицированному подходу при разработке экзаменационных материалов: содержание экзаменов, типы заданий, система определения уровня языковой компетенции и оценивания, – едины для всех 15 языков.

Экзамен состоит из четырех частей:

- чтение;
- письмо;
- аудирование;
- говорение.

Кандидаты могут сдавать все четыре части, что называется «комплексным» экзаменом, или выбирают один из двух модулей: «письменный» или «устный», что, соответственно, включает чтение и письмо, аудирование и говорение.

Успешное выполнение заданий оценивается в процентном соотношении. Если результат не ниже 60% за каждую часть, то кандидат получает сертификат, подтверждающий его уровень языковой компетенции.

Тем не менее, если результат за выполнение заданий одной из частей будет ниже 60%, но выше 40%, то данный результат суммируют с результатом другой части экзамена из соответствующего модуля: письменного или устного, – и в том случае, если этот результат будет выше 60%, кандидат получает сертификат, свидетельствующий о достижении соответствующего уровня языковой компетенции.

Однако, если результат будет ниже 60%, кандидат получает сертификат за одну часть экзамена, которую сдал успешно: или письменную, или устную.

Сложность экзаменационных заданий, как отмечалось выше, варьируется в зависимости от уровня самого экзамена. Информацию о формате экзамена, количестве вопросов в каждой части, типах предлагаемых заданий кандидаты могут найти на официальном сайте Консорциума, также как и образцы самих экзаменационных материалов (ECL Exam System).

Задания для проверки понимания прочитанного включают в себя задания на выбор правильного ответа из множества предложенных, определение истинности утверждений, заполнение пропусков в предложениях и текстах,

ответы на вопросы по тексту, заполнение таблиц с пропущенной информацией, соотнесение фрагментов текста с заголовками, краткими аннотациями, визуальными образами.

В разделе «Письменная коммуникация» предлагается написать два текста, разрешается пользоваться словарями, но только бумажными, всевозможные электронные словари недопустимы, и данная преференция предполагает умение пользоваться словарями. Задания включают написание личного или делового письма, или электронного письма по предложенной ситуации, почтовой открытки, короткого сообщения, комментария, короткого текста для блога, сочинения. При оценивании учитывается выполнение поставленной коммуникативной задачи, стилистическая, грамматическая, лексическая, орфографическая правильность.

Аудирование, рассматриваемое как проверка понимания устной речи, предполагает следующие типы заданий: выбор правильного ответа из множества предложенных, определение истинности утверждений, заполнение пропусков в предложениях и текстах, ответы на вопросы по прослушанному тексту или беседе, заполнение таблиц с пропущенной информацией, соотнесение фрагментов текста с заголовками, краткими аннотациями, визуальными образами.

Говорение проходит в виде собеседования и диалога между 2–3 кандидатами. Один из экзаменаторов выполняет роль фасилитатора устной коммуникации, второй экзаменатор оценивает устную речь кандидатов.

Первое задание – интервью: экзаменатор-фасилитатор задает несколько вопросов экзаменуемому, затем просит кандидатов задать 1–2 вопроса друг другу на предложенные темы. Ответы не оцениваются, это своего рода разминка, необходимо создать и поддержать дружелюбную атмосферу.

Второе задание – диалог. Кандидаты общаются друг с другом на предложенную экзаменатором тему. Третье задание – монологическое высказывание. Каждый кандидат выполняет предложенное задание, связанное с визуальной информацией, в частности, с картинками или фотографиями.

При оценивании учитывается выполнение поставленной коммуникативной задачи, умение представить развернутые ответы, поддержать беседу, высказать свою точку зрения, а также стилистическая, грамматическая, лексическая, фонетическая и интонационная правильность.

Анализ доступных экзаменационных материалов Консорциума по русскому языку и английскому языку позволил выявить те основополагающие постулаты, которыми руководствуются тестеры ECL, а именно: унифицированный подход к составлению заданий экзаменационных испытаний по вышеупомянутым языкам, повышение степени сложности лексической наполненности текстов и усложнение самих заданий (ECL Exam System, ECL Тестовый практикум: русский А2, ECL Тестовый практикум: русский В1, ECL Тестовый практикум: русский В2, ECL Тестовый практикум: русский С1, ECL Sample Tests: English Levels A and B, ECL Practice Examination Book: English B2).

## Целевая аудитория и перспективы дальнейшего развития

Экзамены Европейского консорциума по сертификации уровней владения современными языками аккредитованы Европейской Ассоциацией языкового тестирования, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) и Ассоциацией языковых экзаменаторов в Европе, The Association of Language Testers in Europe (ALTE), что позволяет Консорциуму занять свою нишу в экзаменационной индустрии.

Целевая аудитория – изучающие иностранные языки, те, кто желает подтвердить или выявить уровень владения языком, осознать и понять свои академические успехи, кому нужен сертификат для прохождения обучения в учебных заведениях или для устройства на работу. Студенты и преподаватели отмечают преимущества рассматриваемых нами экзаменов, отмечая простоту и прозрачность формата экзамена, его лаконичность, унифицированный подход, соответствие общеевропейской системе требований (Юшкина 2010, 2–3).

В настоящее время Консорциум работает над проектами по разработке экзаменационных материалов в сфере профессиональной коммуникации, а именно: в области коммерции и медицины. При этом акцент делается на Общевропейские стандарты и нормативные документы (ECL Exam System).

Большие перспективы открываются в области преподавания и изучения славянских языков. В список языков, включенных Консорциумом в сферу своих интересов, входит семь славянских языков. Международные экзамены по современным славянским языкам повышают их значимость и поднимают престижность их изучения в мультикультурном пространстве Европы XXI века.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Общевропейские компетенции 2003 – Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.** Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Москва, Издательство МГЛУ, 2003.
- Юшкина 2010 – Юшкина, Р.П.** Первый среди равных (сопоставление российской системы тестирования с системой тестирования ECL). Доклад на международной конференции «Русский язык в культурной столице Европы 2010», Венгрия, Печ, 15–17 апреля 2010. [Просмотрен 12 сентября 2015 года]. Доступен: [http://ecl.hu/wp-content/uploads/2013/01/7738-246-ru\\_20101.pdf](http://ecl.hu/wp-content/uploads/2013/01/7738-246-ru_20101.pdf)
- ECL Exam System – ECL Exam System, European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages** [Просмотрен 12 сентября 2015 года]. Доступен: <http://eclexam.eu/>
- ECL Тестовый практикум: русский A2 – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, Тестовый практикум для подготовки к экзамену ECL, Русский язык, Уровень A2, 2010.**
- ECL Тестовый практикум: русский B1 – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, Тестовый практикум для подготовки к экзамену ECL, Русский язык, Уровень B1, 2010.**

- ECL Тестовый практикум: русский B2** – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, Тестовый практикум для подготовки к экзамену ECL, Русский язык, Уровень B2, 2010.
- ECL Тестовый практикум: русский C1** – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, Тестовый практикум для подготовки к экзамену ECL, Русский язык, Уровень C1, 2011.
- ECL Sample Tests: English Levels A and B** – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, ECL Sample Tests 1–2: English, Levels A and B (Beginner and Elementary), 2002.
- ECL Practice Examination Book: English B2** – European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, Practice Examination Book1, ECL Practice Exams 1–5, English, Level B2, New Edition, 2010.
- Háry, Huszti 2008** – Háry László, Huszti Judit. Realizations of the CEFR requirements in the ECL examinations. The Language Phenomenon without Frontiers. The 5th international conference, 12–14 June 2008, Varna, Bulgaria Plenary talk. [Просмотрен 12 сентября 2015 года]. Доступен: [http://inyt.pte.hu/ecl/files/6399-85-Realizations\\_of\\_the\\_CEFR\\_requirements\\_in\\_the\\_ECL\\_examinations.pdf](http://inyt.pte.hu/ecl/files/6399-85-Realizations_of_the_CEFR_requirements_in_the_ECL_examinations.pdf)
- Tailor 2010** – Tailor, Linda. Aligning Tests with the CEFR: Reflections on Using the Council of Europe's Draft Manual. Summary of discussion. The Cambridge Colloquium on using the preliminary pilot version of the Manual, December 2007. Studies in Language Testing 33. Cambridge University Press, 2010, С. 18–28. [Просмотрен 12 сентября 2015 года]. Доступен: [https://books.google.hu/books?id=u91s\\_UCzdJIC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=cefr+33+manual+case+studies+cambridge&source=bl&ots=w5EUct9Q2J&sig=oGp5OTfElucd2wMeglXmzGmRLA&hl=hu&ei=B3X\\_TPnHAsGi8QOJI12NCw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hu/books?id=u91s_UCzdJIC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=cefr+33+manual+case+studies+cambridge&source=bl&ots=w5EUct9Q2J&sig=oGp5OTfElucd2wMeglXmzGmRLA&hl=hu&ei=B3X_TPnHAsGi8QOJI12NCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

### Zināšanu novērtēšana un valodas kompetenču līmeņa noteikšana ECL sistēmas eksaminācijā

Rakstā tiek apskatīta un analizēta tehnoloģiju izmantošana, nosakot valodu prasmes Eiropas moderno valodu prasmju līmeņu sertifikācijas konsorciā (ECL – Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages), un šī sertifikācija ietver arī vairākas slāvu valodas. Veiktā analīze ļauj secināt, ka ECL sertifikācijas sistēma ir vērsta uz kopīgajām Eiropas pamatnostādņēm valodu apguvei, sagatavojot eksāmenu materiālus un nosakot un pārbaudot valodu zināšanu līmeni. Zināšanu kritēriji ir attiecināmi uz Eiropas vienoto valodu prasmes līmeņa noteikšanas sistēmu jeb CEFR atbilstīgi zināšanu, prasmju un kompetenču līmenim, kam jāatbilst svešvalodu apguvušās personas atbilstošā posma zināšanām.

### Assessment and Determination of the Language Proficiency Level in the ECL Examination System

The research aims at examining and analysing the use of technologies in language proficiency assessment and testing in the European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL), which includes a number of the Slavonic languages. The analysis conducted has revealed that the ECL Examination System focuses on the European language standards in the examination materials design as well as in language proficiency assessment and testing. The assessment criteria are correlated with the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) defining the skills and competences required at the respective proficiency level.



## II

Культура и коммуникация в дидактике  
славянских языков

Kultura i komunikacja w dydaktyce języków  
słowiańskich

Kultura a komunikace v didaktice  
slovanských jazyků





# Nauka języka polskiego (jako obcego) a wiedza o Polsce

## Propozycje programowe – na podstawie doświadczeń Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego

**Janusz Bomanowski**

Uniwersytet Łódzki  
j.bomanowski@poczta.onet.pl

Przedmiot wiedza o Polsce (woP) jest stale wykładany w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (SJPdC). Przedmiot o tej nazwie jest więc faktem od kilkudziesięciu lat.

Co istotne, jest on także często implementowany do kursu języka polskiego ze względu na specyficzne słownictwo. Moim zdaniem występuje jednak **potrzeba rewizji miejsca tego przedmiotu w nauczaniu, jak również jego treści**. Aktualnie wykazuje on podobieństwo do przedmiotu nauczanego w szkołach polskich, zwanego wiedza o społeczeństwie, czyli nos (ang.: „civics”). Co oczywiste, cudzoziemcy (w tym wielu spoza UE zwłaszcza spoza Europy) doświadczają potrzeby przedmiotu specjalnego, zawierającego zbiór podstawowych, kluczowych informacji o głównych instytucjach, urzędach, regulacjach.

Mój artykuł służy głównie zaprezentowaniu zróżnicowanych opinii oraz stosowanych praktyk. Jedną z nich to wspomniane już stanowisko SJPdC, gdzie przedmiot woP jest wciąż pewną mutacją szkolnego przedmiotu woP. Druga – to pochodząca ze środowiska krakowskiego (a spotykana także w innych ośrodkach) – tradycja, która podkreślała szczególne znaczenie tak zwanych realiów. W tym samym ośrodku – w Krakowie – pojawiła się również koncepcja metody kulturowej, w której nauka języka polskiego jest nierozdzielnie związana z poznaniem kultury polskiej. Bardzo interesującym i inspirującym głosem jest książka Mieczysława Porębskiego „Polskość jako sytuacja”.

**Słowa kluczowe:** *język polski jako obcy, wiedza o Polsce, wiedza o społeczeństwie, realia, kultura polska*

Trudno odpowiedzieć na pytanie, co częściej bywa pierwsze – zainteresowanie językiem czy krajem, z którego język ten pochodzi i w którym jest powszechnie używany? W poszukiwaniu pomocnych materiałów natrafić można na skrajne, przeciwstawne postawy, które skłaniają do wyboru między przeglądem systemu gramatycznego wraz ze słownikiem terminów użytych do prezentacji tegoż systemu a przewodnikiem po kraju – kolebki tego języka, vademecum wzbogaconym o niezbedność ich obu – języka i kraju – zawsze jest jednoczesna, zawsze jest łączna, choć nie zawsze uświadomiona? Może nie da się jej rozdzielić?

Truizmem trąca również następne pytanie – czego szukamy w poznawaniu języku? Czy bardziej interesują nas podobieństwa do innych języków czy raczej zwracamy uwagę na różnice między nimi?

W powyższych kwestiach decyduje określone nastawienie – mniej lub bardziej uświadomiane, mniej lub bardziej zaplanowane, wręcz zaprogramowane. Ideą byłaby oczywiście harmonia między zainteresowaniem językiem a jego kulturową kolebką, między dostrzeganiem tak podobieństw, jak i różnic między językami i ich kulturami.

Ten uproszczony – niemal do karykaturalnych rozmiarów – model skrajnie przeciwstawnych postaw wobec uczenia języka czy też przybliżania kraju stanowi pewne ramy, linie zakreślające arenę, na której mają miejsce zmagania tych ww. stanowisk.

Dodatkowe utrudnienie wprowadza trzecie pytanie o cel, w jakim nauka języka została podjęta. Wydaje się, że znowu popadamy w pozornie banalne rozstrzygnięcie akademickiego sporu – czy język sam jest celem, szczytem, który pragniemy zdobyć, czy narzędziem, instrumentem do osiągnięcia innego celu? A może i tu podział nie jest tak ostry i oczywisty?

Te trzy pytania, które mogą niektórym wydać się zbyt proste, wręcz naiwne – uważam jednak za konieczne, by uporządkować toczące się od dawna dyskusje, by zrozumieć zamiary organizatorów i wykonawców tych procesów edukacyjnych, by ocenić te praktyki.

Najstarsze podręczniki do nauki języka polskiego (dla cudzoziemców) pochodzą z tak zwanego „złotego wieku” kultury polskiej, kiedy potężna i zasobna Polska przyciągała swoimi zaletami licznych zagranicznych gości. Wspomniane podręczniki w okresie staropolskim (XVI wiek i pierwsza połowa XVII wieku) były zbiorami rozmówek, gramatyki i listownikami, które uzupełniano wiadomościami praktycznymi. W drugiej połowie XVIII w. (oświecenie) – wzbogacano je jeszcze o treści moralizatorskie w postaci krótkich tekstów literackich (powieści oraz dramaty – komedie), które miały też wychowywać (Dąbrowska, Pasieka 2010, 487–495).

Okres niewoli narodowej (1795 – 1918) – dzieje narodu bez własnego państwa i jego instytucji (w tym oświatowych – brak samodzielnego szkolnictwa) – wciąż zasługuje na odpowiedni opis tego fenomenu, jakim było nie tylko przetrwanie, ale i rozwój naszego języka. Bywało, że nawet przybyli na nasze ziemie zaborcy uczyli się go pilnie i dalej rozwijali. Niektórzy Austriacy, Niemcy czy Rosjanie polonizowali się. Poza rozwojem zwalczanego przez wrogie administracje języka ojczystego rozwijała się również sztuka w różnych swoich postaciach, wypełniając zadania uczenia się języka ojczystego, historii narodu i jego kultury. Pamiętano również o wychowaniu patriotycznym. Tej wiedzy, tych umiejętności i tych postaw obywatelskich nie mogła zapewnić kilku pokoleniom Polaków wyrugowana szkoła polska. Ten wspólny świadomy i dobrowolny wysiłek artystów, literatów i społeczników, ich starania o zachowanie, a nawet rozwój naszego języka mogą być ożywym źródłem dla nas wszystkich, którzy dziś wypełniamy konstytucyjne obowiązki, tych, którzy wypełniamy misje zapisane w statutach uczelni, instytucji i organizacji państwowych i samorządowych, stowarzyszeń i fundacji, tych wszystkich, którzy zawodowo, naukowo i społecznie zajmują się rozwojem i promocją języka polskiego, kultury polskiej i wiedzy o Polsce w rozumieniu potocznym i w rozumieniu węższym, jako przedmiot woP. Bliższe poznanie wspomnianych doświadczeń naszych przodków być może dostarczy nam zaskakujących inspiracji.

W okresie II RP z myślą o Polakach, którzy znaleźli się poza jej ówczesnymi granicami, utworzono w roku 1931 *Biuro kursów wakacyjnych o kulturze polskiej*. Wyraźnym celem tych kursów oraz innych działań władz i środowisk oświatowych było zintegrowanie polskiej młodzieży i jej patriotyczne wychowanie. Kataklizm II wojny światowej stał się surowym egzaminatorem postaw uczestników nie tylko tych kursów (Wielkiewicz-Jałmużna 2010, 29).

Sytuacja Polaków i Polski po roku 1945 była szczególna. Okres ten to brak zainteresowania losem 1/3 obywateli II RP, którzy znaleźli się poza granicami nowej Polski – czyli PRL, brak zainteresowania tak ze strony ówczesnych władz Polski Ludowej, jak i badaczy polszczyzny oraz potencjalnych metodyków jej nauczania (Kaczmarek 1992, 46–52).

Z 12 milionów wspomnianych utraconych obywateli II RP 4 miliony stanowili Polacy, którzy znaleźli się po 17 IX 1939 roku „na nieludzkiej ziemi” i tam w większości pozostali (Kurzowa, 1992, 127).

Zmiany, jakie w Polsce i w Europie oraz w świecie rozpoczął ruch „Solidarność”, sprawiły, że przed nami otworzyły się nowe możliwości, ale także pojawiły się nowe zadania. Dziś – ćwierć wieku, które dzieli nas od upadku komunizmu w Europie – to dobry moment, by pokusić się o podsumowanie pewnych działań.

Pierwszym punktem odniesienia dla mnie będzie najstarsza i największa w Polsce szkoła języka polskiego dla obcokrajowców. Placówką tą było i jest **Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (SJPdC UŁ)**. Studium to przygotowywało i przygotowuje do wszelkich studiów wyższych w Polsce.

W latach 1952–2002 uczyło się polskiego w łódzkim Studium 17 531 studentów ze 155 krajów świata. Zgodnie z omówioną powyżej doktryną PRL, do początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku **wśród naszych słuchaczy nie było Polaków z obcymi paszportami (!)** (Wielkiewicz-Jałmużna 2006, 88).

Od początku swojego istnienia, poza językiem polskim na zajęciach prowadzonych przez polonistów, nasze Studium oferuje swoim słuchaczom naukę tego języka również w ramach nauki przedmiotów kierunkowych, przygotowujących do przyszłych studiów. Na zajęciach tych uczy się polskiego języka specjalistycznego danej dziedziny nauki. Z słuchaczami pracują więc biolodzy, chemicy, fizycy, geografowie, historycy i matematycy, którzy utrwalają i wzbogacają polszczyznę naszych gości.

Nauczyciele tych przedmiotów realizują stale aktualizowane programy uczonych przez siebie przedmiotów w zakresie niezbędnym do uzyskania oceny kwalifikującej do podjęcia studiów na którejś z wybranych polskich uczelni. Wśród ww. przedmiotów znajdował się i znajduje nadal **przedmiot wiedza o Polsce (dalej woP)**.

Interesujące może wydać się to, że do roku 1995 autonomiczny przedmiot **woP był przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich słuchaczy Studium**. Przedmiot ten prowadzili poloniści.

Oczywiście poza ogromną ilością zajęć dydaktycznych, jakie prowadzili wykładowcy i lektorzy Studium, należy wspomnieć o ich publikacjach, udziale w konferencjach naukowych, lektoratach zagranicznych oraz tworzonych przez nich różnorodnych środkach dydaktycznych – wśród nich siedem skryptów do przedmiotu wiedza o Polsce (Ostromęcka-Frątczak 2010, 20).

Wśród innych prac doktorskich tego środowiska należy wymienić te związane z przedmiotem tego szkicu. Po pierwsze to rozprawa Janiny Michowicz „Problemy doboru i zakresu nauczania wiedzy o Polsce” (1980). W roku 1998 powstał następny doktorat, tym razem autorstwa Grażyny Zarzyckiej „Dialog międzykulturowy. Teoria i opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski” (zob. też: Ostromecka-Frątczak 2010, 20).

Dodam, że słuchacze w Studium przydzielani są do kilkunastoosobowych grup dydaktycznych ze względu na dwa kryteria – poziom posługiwania się językiem polskim (stopień zaawansowania) oraz kierunek przyszłych studiów. Stąd też mamy grupy ekonomiczne, humanistyczne, medyczne i politechniczne.

W ciągu pierwszych czterech dziesięcioleci działalności Studium większość jego słuchaczy stanowili mieszkańcy krajów tak zwanego Trzeciego Świata – pochodzili oni z Afryki, Azji oraz Ameryki Łacińskiej. W większości byli to stypendiści rządu PRL – liczba stypendiów wahała się od 2/3 do 3/4 słuchaczy (Wielkiewicz-Jałmużna 2006, 88).

**Polacy** z terenów II RP oderwanych od Polski we wrześniu 1939 roku oraz z innych terytoriów byłego Związku Sowieckiego **dotarli do Studium dopiero po 1990 r.** Wówczas liczba stypendiów rządu polskiego zmalała (Wielkiewicz-Jałmużna 2010, 29).

Wśród kandydatów na studia w Polsce liczba młodzieży pochodzenia polskiego rosła z każdym rokiem. Cechą charakterystyczną większości z nich było ich silne przywiązanie do tradycji swoich polskich przodków i zdecydowane utożsamianie się z polskością. **Niestety przedmiot woP zaczął być wówczas (tj. od 1995) „re-glamentowany”** – powołując się na przyczyny ekonomiczne (podobnie jak to było ze stypendiami) zlikwidowano ten przedmiot w grupach medycznych i politechnicznych. W grupach ekonomicznych i humanistycznych (ich liczba zazwyczaj jest mniejsza niż ww.) przedmiot woP towarzyszył zajęciom z historii i geografii, które często uzupełniał. Prowadzenie zajęć woP przekazano byłym pracownikom zlikwidowanego (w związku z przemianami ustrojowymi) Instytutu Nauk Politycznych. Wzorem programowym dla woP stał się w Studium szkolny przedmiot zwany wiedza o społeczeństwie (wcześniej nawet z epitetem „socjalistycznym”).

Obecnie na **przedmiot woP** w Studium przeznaczono trzydzieści godzin. Zagadnienia wchodzące w zakres tego kursu wywodzą się z programów szkolnych przedmiotów takich, jak wiedza o społeczeństwie, geografia i historia. Można powiedzieć więc, że kurs woP jest pewnego rodzaju **hybrydą**.

Oczywiście możliwa, wręcz konieczna jest korelacja między przedmiotami, które są częściami składowymi woP a zajęciami praktycznej nauki polskiego, prowadzonymi przez filologów-polonistów, ale dostrzegam tu jeszcze wiele możliwości. Mam na myśli kwestie wzbogacania języka, ale także przybliżenia kultury polskiej – przygotowania słuchacza do świadomego w niej udziału, łącznie z kształtowaniem postaw.

Nadal w Studium istnieje problem nawet ze zdefiniowaniem treści przedmiotu wiedza o Polsce. Przywoływana dopiero co sytuacja z początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku utrzymuje się, jak widać, bez zmian do dziś.

**Obecnie tylko około 1/3 słuchaczy Studium uczęszcza na przedmiot woP.** Są to, jak wspominałem, **jedynie słuchacze grup ekonomicznych i humanistycznych**, którzy uczą się też historii i geografii, więc mają już na tych lekcjach szanse na zetknięcie się z niektórymi zagadnieniami wiedzy o Polsce w potocznym rozumieniu słowa „wiedza”. Słuchacze – od kilku lat coraz liczniejsi – uczący się w grupach medycznych i politechnicznych nie mają przedmiotu woP. Jeszcze przed rozpoczęciem nauki w Polsce jako uczniowie szkół zagranicznych (często dodatkowo jeszcze profilowanych klas przedmiotów matematycznych czy przyrodniczych) nie mieli okazji zapoznania się z nawet elementarnymi wiadomościami z zakresu geografii, historii czy kultury i to nie tylko Polski, ale i Europy. Rodzi to **bariery kulturowe**.

Modna obecnie forma egzaminowania testowego w ramach kursu, którego zakres jest okrajany do zagadnień dnia codziennego na poziomie komunikacyjnym, zubaża młodego człowieka kulturowo. Nie daje mu szans pełnego uczestniczenia w kulturze swojego kraju i kraju, do którego przybył na minimum kilka lat studiów – to jest do Polski. Poprawne rozwiązanie testu gramatycznego to jeszcze chyba nie wszystko.

Można jeszcze pokładać nadzieję w tzw. „przemycaniu” (Kowalewski 2010, 107) treści wiedzy o kulturze na zajęciach z języka polskiego, ale kiedy przypatrzemy się ogromnemu wysiłkowi polonisty, który musi wspomagać przygotowujących się słuchaczy do testowych egzaminów ministerialnych np. na medycynę, to rozumiemy, że wybierze on raczej liczne osobliwości językowe polszczyzny z zakresu biologii, chemii czy fizyki, a nie to, co w teście nie obowiązuje. A co ze wspieraniem młodego człowieka w drodze do pełnego rozwoju jego osobowości?

Oczywiście można spierać się o celowość wydzielenia wiedzy o Polsce jako odrębnego przedmiotu z kursu nauki języka polskiego, który powinien zawierać wiedzę o Polsce. Jednak, skoro taki przedmiot jak woP już istnieje, to trudno jego obecność przemilczeć tak, jak trudno wytłumaczyć słuchaczowi kursu przygotowawczego do studiów w Polsce, że przedmiot, który mają jego koledzy z innej grupy, nie jest mu do niczego potrzebny. Czy nie spotykamy się tu ze zjawiskiem wykluczenia kulturowego?

Interesujące nas zagadnienia związane z wiedzą o Polsce (w szerszym rozumieniu, a nie jako ww. przedmiot) mogły pojawiać się / pojawiają się na zajęciach z języka polskiego. Pewną dowolność co do treści nauczania oddano do dyspozycji polonomom. Decydujące w takim przypadku były i są osobiste poglądy, doświadczenia i zainteresowania uczącego w danej grupie filologa.

Czy wiedza o Polsce ma być dalej rozumiana jak dotąd w SJPdC jako miejscowa odmiana szkolnego przedmiotu zwanego wiedzą o społeczeństwie? Czy ma przybliżać uczącego się języka polskiego obywatela innego państwa do aktualnych (wybranych) realiów Polski? A może ma przygotować do pełniejszego uczestniczenia w kulturze polskiej?

Rola kultury narodowej oraz rozwijanie m. in. dzięki niej mocniejszych więzi jest uzasadnione również tym, że od kilku lat zdecydowanie utrzymuje się tendencja wzrostu zainteresowania młodzieży uczącej się w Studium w Łodzi silniejszymi i trwalszymi związkami z Polską. Dwie trzecie słuchaczy Studium zadeklarowało

osobiste i rodzinne związki z polskością. Otrzymali już albo wkrótce otrzymają Kartę Polaka, która określa formalnie ich pochodzenie, zainteresowania i potrzeby, w tym kulturowe. Dalszym etapem są ich starania o polskie obywatelstwo. Nie można ignorować tych faktów. Powinny one znajdować odbicie m. in. w propozycjach programowych, szczególnie z zakresu wiedzy o Polsce. Słuchacze Studium o polskim pochodzeniu najczęściej korzystają z różnej formy pomocy stypendialnej RP.

Odrębną kwestią jest ww. **Karta Polaka i zbiór wiadomości**, których znajomość może egzekwować właściwy konsul RP przed podjęciem decyzji o jej ewentualnym przyznaniu.

Czy możliwe jest znalezienie pewnego, dającego zaakceptować się przez większość, jeśli nie przez wszystkich uczących polskiego wspólnego minimum, które zostałoby uznane za wspólny mianownik wiedzy o Polsce, którą rozumie się szerzej niż obecnie w łódzkim Studium?

Różnice w rozumieniu celów, zadań, treści i metod tego rodzaju zajęć były, są i zapewne będą przedmiotem dyskusji, a nawet sporów nie tylko w środowisku łódzkiego Studium, ale także i innych ośrodków.

Przykładem może być tocząca się dyskusja w szeroko pojętym środowisku krakowskim. Po okresie, w którym na pierwszym miejscu w nauczaniu języka polskiego jako obcego stawiano zagadnienia komunikacyjne, W. T. Miodunka zwraca w końcu uwagę na to, że w ciągu kilku lat **zmienia się sytuacja refleksji nad miejscem kultury w naszej dziedzinie nauki**. Dodaje, że pojawienie się monografii poświęconej dydaktyce kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców oznacza nadanie tej dydaktyce nowej rangi równej metodyce nauczania jpjo. Miodunka w roku 2010 musiał przyznać, że jeszcze w roku 2004 kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu jpjo (Miodunka 2010, 10).

Do tych pozytywnych zmian prowadziły m. in. praca P. E. Gębała *Realizacja w podręcznikach do języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych z roku 2005* oraz praca z roku 2006 Piotra Garnarka *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu jpjo*. Gębał podkreślał, że jednym z wyznaczników nowoczesnego nauczania cudzoziemców naszego języka jest integracja realiów i kultury z praktyczną nauką polszczyzny (Gębał 2010, 12).

Kilka pozostałych tytułów tekstów, podkreślających wyjątkową rolę wiedzy o kulturze, zamieszczam w bibliografii.

Wyraźnym i samodzielnym głosem w sprawie konieczności integracji nauczania kultury i języka jest głos Jerzego Kowalewskiego. Można go uznać za prekursora tej idei. Świadczą o tym kolejne prace tego autora (Kowalewski 2008, 51–62, Kowalewski 2010, 107–114, por. s. 109 przypis 1, zob. też: Kowalewski 2011, Kowalewski 2012). Poza ww. koniecznością J. Kowalewski **protestuje przeciwko pomijaniu aspektu wychowawczego** (wskazuje na młody wiek większości uczących się polskiego) oraz przeciwko częstemu (niestety) ignorowaniu **pragnienia wspomnianej młodzieży odrodzenia w sobie polskości ich przodków**. Dalej wskazuje też na różnorodność środowisk osób uczących się języka polskiego, którego **nie traktują jako języka obcego**, więc trudno stosować w stosunku do nich

uniwersalne funkcje komunikacyjne. Krytykuje on też przesadną europeizację nauczania jpjo oraz postuluje **stworzenie kanonu kultury polskiej**, który może być pewnym **fundamentem programu i metody kulturowej** (Kowalewski 2008, 51–62) (szerzej na ten temat: Kowalewski 2011 – cała monografia).

Za jedną z prób zajęcia stanowiska godzącego koncepcje popularyzowania wiedzy o Polsce (dotychczasowa praktyka SJPdC UŁ) z koncepcją poszukującą kanonu kultury polskiej, można uznać m. in. propozycję środowiska lubelskiego w postaci książki *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze* (Butcher, Guziuk-Świca, Laskowska-Mańko 2003, cała monografia, zwłaszcza, cz. 1, s. 5–7) oraz artykułu A. Butcher *Tekst kultury jako narzędzie dydaktyczne (na podstawie podręcznika Bliżej Polski, cz. II)* (Butcher 2013, 11–25). Kolejnym przykładem tej tendencji, tym razem pochodzącym ze środowiska UW, jest m. in. propozycja J. Zych: *Forma quizu w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym* (333–341).

Można mieć pewną nadzieję na zreformowanie w łódzkim Studium przedmiotu zwanego woP, obserwując działania Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Instytutu Polonistyki Wydziału Filologicznego UŁ, ośrodka, który przygotowuje młodych nauczycieli jpjo. W ramach specjalizacji glottodydaktycznej na studiach licencjackich i na studiach magisterskich prowadzony jest przedmiot *Kultura, literatura i wiedza o Polsce*. Ma on wziąć pod uwagę potrzeby kulturowe uczących się języka polskiego obcokrajowców. W ramach tego semestralnego kursu (30 godzin zajęć) przyszli lektorzy zapoznają się z literaturą i sztuką polską oraz pewnymi innymi elementami kultury, uwzględnione są również osobliwości i atrakcje turystyczne naszego regionu i kraju.

Przed dwoma laty brałem udział w przygotowywaniu przez grupę pracowników SJPdC tomu poświęconego nauczaniu jpjo w odmianach specjalistycznych. Teksty mówiły o rozwiązaniach metodycznych stosowanych w łódzkim Studium. Zajmowałem się nauczaniem jpjo na lekcjach wiedzy o Polsce. Rozmowy i dyskusje metodyczne i redakcyjne ujawniły wiele rozbieżności nawet w tak skromnym gronie.

Osobiście jestem zwolennikiem przedstawiania naszym przyszłym słuchaczom i studentom zagranicznym szerszej, wariantywnej oferty przedmiotu dziś w Łodzi zwanego woP. Mam na myśli **modułowy system** uczenia tego rozbudowanego przedmiotu. Sądzę, że **poza oferowaniem** podstawowego **kanonu kultury polskiej**, który daje szansę zapoznania się z klejnotami naszej „materialnej i niematerialnej” kultury, powinniśmy również **zapropionować** uczącemu się języka polskiego **dotatkowe warianty tegoż przedmiotu**. Z jednej strony, decydowałyby **potrzeby i zainteresowania ucznia/słuchacza/studenta**, z drugiej – możliwości placówki dydaktycznej, prowadzącej ten kurs jpjo. Do wspomnianego kanonu można by było **dotadać monograficzne komponenty**. Zainteresowani nauką wybieraliby to, co ich zdaniem może im się przydać, mogliby samodzielnie też rozbudowywać krąg swoich zainteresowań Polską, Polakami i ich językiem. Liczę, że ta propozycja zachęci do dalszej dyskusji.



## BIBLIOGRAFIA

- Butcher, Guziuk-Świca, Laskowska-Mańko 2003** – **Butcher, Anna, Guziuk-Świca, Barbara, Laskowska-Mańko, Alina.** *Blżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2003.
- Butcher 2013** – **Butcher, Anna.** *Tekst kultury jako narzędzie dydaktyczne (na podstawie podręcznika Blżej Polski, cz. II) [w:] Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej, A. Rabczuk (red.).* S. 11–25 Warszawa: Polonicum, 2013.
- Dąbrowska, Pasieka 2010** – **Dąbrowska, Anna, Pasieka, Małgorzata.** *Manualik [...] Stanisława Stawskiego. Analiza tekstów XVIII-wiecznego podręcznika do nauczania języka polskiego, Acta Universitatis Lodzianis, seria: Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17.* S. 487–494. Łódź 2010.
- Garncarek, Kajak 2012** – **Garncarek, Piotr (red.), Kajak, Piotr (red.).** *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* Warszawa: Polonicum, 2012.
- Gębał 2010** – **Gębał, E. Przemysław.** *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze [w:] Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego. W.T. Miodunka (red.).* Kraków: UNIVERSITAS, 2010.
- Kaczmarek 1992** – **Kaczmarek, U.** *Panorama organizacji polskich na terenie Związku Radzieckiego [w:] Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR, H. Kubiak (red.), T. Paleczny (red.), J. Rokicki (red.), M. Wawrykiewicz (red.).* S. 45–52. Wrocław, 1992.
- Kowalewski 2008** – **Kowalewski, Jerzy.** *Rodzina, Kościół, patriotyzm – tradycyjne wartości w nauczaniu języka polskiego poza Polską. Stan obecny. Próba polemiki. Perspektywy [w:] Rodzina, Kościół, szkoła a tożsamość narodowa Polaków – materiały po konferencyjne – konferencja zorganizowana w Łodzi w dniach 5–7 grudnia 2008 przez Łódzki Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.* S. 49–70. Łódź-Warszawa, 2008.
- Łódzki Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” 2008** – *Rodzina, Kościół, szkoła a tożsamość narodowa Polaków – materiały po konferencyjne – konferencja zorganizowana w Łodzi w dniach 5–7 grudnia 2008 przez Łódzki Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.*
- Kowalewski 2010** – **Kowalewski, Jerzy.** *Teksty kultury w praktycznej realizacji programu kulturowego, Acta Universitatis Lodzianis, seria: Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17.* S. 107–114. Łódź, 2010.
- Kowalewski 2011** – **Kowalewski, Jerzy.** *Kultura polska jako obca? Kraków, 2011.*
- Kowalewski 2012** – **Kowalewski, Jerzy.** *Miejsce kultury popularnej w kanonie kultury polskiej proponowanej cudzoziemcom – spojrzenie od strony programu kulturowego w nauczaniu jppo [w:] Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego, P. Garncarek (red.), P. Kajak (red.).* S. 27–39. Warszawa: Polonicum, 2012.
- Kowalewski 2013** – **Kowalewski, Jerzy.** *Wykorzystywanie doświadczeń edukacji międzykulturowej i interkulturowej w glottodydaktyce polonistycznej [w:] Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej, A. Rabczuk (red.).* S. 52–66. Warszawa: Polonicum, 2013.
- Kubiak 1992** – **Kubiak, Hieronim.** *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR.* Wrocław, 1992.
- Kurzowa 1992** – **Kurzowa, Zofia.** *Język polski na kresach wschodnich po II wojnie światowej [w:] Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR, H. Kubiak (red.), T. Paleczny (red.), J. Rokicki (red.), M. Wawrykiewicz (red.).* S. 127–133. Wrocław, 1992.
- Miodunka 2010** – **Miodunka, Władysław.** *Od redaktora serii [w:] Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze. P. E. Gębał (red.) [w:] Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego. W. T., Miodunka (red.).* S. 9–10. Kraków: UNIVERSITAS, 2010.
- Miodunka 2010** – **Miodunka, Władysław.** *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego.* Kraków: UNIVERSITAS, 2010.

- Ostromięcka-Fraćzak 2010 – Ostromięcka-Fraćzak, Bożena.** Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE w rozwój polskiej glottodydaktyki, *Acta Universitatis Lodziensis*, seria: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17. S. 19–27. Łódź, 2010.
- Pelczar 2002 – Pelczar, Wojciech.** Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego. Rzeszów, 2002.
- Porębski 2002 – Porębski, Mieczysław.** Polskość jako sytuacja. Kraków, 2002.
- Rakowski 2010 – Rakowski, Bogusław.** Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (1958–2008), *Acta Universitatis Lodziensis* seria: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17. S. 9–17. Łódź, 2010.
- Wielkiewicz-Jałmużna 2010 – Wielkiewicz-Jałmużna, Dorota.** Plany i programy nauczania w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, *Acta Universitatis Lodziensis*, seria: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17. S. 29–33. Łódź, 2010.
- Wielkiewicz-Jałmużna 2008 – Wielkiewicz-Jałmużna, Dorota.** Działalność dydaktyczno naukowa Studium Języka Polskiego dla cudzoziemców w Łodzi w latach 1952–2002. Praca w zbiorach SJPdC. Łódź, 2008.
- Zych 2013 – Zych, Justyna.** Forma quizu w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym [w:] *Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej*, A. Rabczuk (red.). S. 333–341. Warszawa: Polonicom, 2013.

### Poļu valodas kā svešvalodas apguve un zināšanu par Poliju papildināšana

Mācību priekšmetu „Polijas valstmācība” (*Wiedza o Polsce*) jau ilgstoši pasniedz Lodzas universitātes Poļu valodas ārzemniekiem skolā (*Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*).

Šā priekšmeta elementus bieži izmanto arī poļu valodas nodarbībās, lai paplašinātu vārdu krājumu. Nepieciešams pārskatīt „Polijas valstmācības” mērķi un saturu, jo šobrīd tas ir praktiski pielīdzināms Polijas skolu mācību priekšmetam, ko dēvē par „wiedza o społeczeństwie” (vistuvākais latviskais ekvivalents būtu „civilzinības”). Protams, ārzemniekiem, kuri tikko ieradušies Polijā (tostarp daudzi no valstīm ārpus Eiropas Savienības vai pat Eiropas) ir nepieciešams īpašs priekšmets ar pamatinformāciju par svarīgākajām institūcijām un tiesību aktiem.

Šā pētījuma mērķis ir gan aplūkot dažādus veidus, kā nodrošināt ārzemju studentiem šādu informāciju, gan arī sniegt ieinteresētajām personām un lēmējinstīcijām minēto teoriju salīdzinājumu, papildinot ar komentāriem.

### Learning Polish as a Foreign Language and Boosting Knowledge about Poland

The study course “Poland Studies” (*wiedza o Polsce*) is delivered at the Polish Language School for Foreigners at the University of Lodz (*Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*).

Moreover, this study course study materials are used in Polish language lessons to build students vocabulary. The course should be reconsidered content-wise and in terms of its place in curriculum. Currently it is comparable to the subject taught at schools in Poland and named ‘wiedza o społeczeństwie’ (the closest English equivalent is: Civic studies). Undeniably, foreigners who have just arrived in Poland (including many people from non-EU or even non-European countries) need a specific subject with a set of key information about main institutions, offices, and regulations.

The research offers an overview of different perspectives on how to provide foreign students with such information and introduces all stakeholders to an analytical review of the existent theories complemented by further recommendations.

# Лексикографический текст для лингвострановедческого чтения в системе обучения русскому языку как иностранному<sup>1</sup>

**Татьяна Никитина**

Псковский государственный университет  
*cambala2007@yandex.ru*

**Елена Рогалева**

Псковский государственный университет  
*fno-timgo@yandex.ru*

В статье обобщается опыт словарной и текстовой репрезентации лингвострановедческого материала в российских пособиях по русскому языку как иностранному. Предлагается оригинальная концепция лексикографического пособия, сочетающего свойства лингвострановедческого словаря и увлекательной книги для чтения. Представлены фрагменты словарных статей с авторскими комментариями, обоснована целесообразность использования словарной статьи как текста для лингвострановедческого чтения.

**Ключевые слова:** *лингвострановедение, лингвокраеведение, лексикография, словарная статья, учебный текст*

Страноведческое и/или лингвострановедческое чтение как аспект языковой подготовки инофонов не теряет своей актуальности уже несколько десятилетий. При всем разнообразии пособий по страноведению и лингвострановедению, использующихся в обучении неродному языку, и при наличии большого количества рекомендаций по их разработке существуют проблемы, которые каждый раз приходится решать методистам-составителям: отбор лингвострановедческого материала с учетом своего адресата, соотношение страноведческого и краеведческого компонентов пособия, выбор оптимальных приемов конструирования лингвострановедческого текста и комментирования этнокультурно маркированной лексики и фразеологии, лексикографическое обеспечение работы с лингвострановедческим пособием.

Цель данной статьи – показать возможности решения этих проблем в формате учебного пособия нового типа, представляющего обучающимся текст для лингвострановедческого чтения в форме словарной статьи.

---

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта № 17-16-60001, а(р), поддержанного РФФИ.

Обобщая опыт реализации программ лингвострановедческого чтения, накопленный российскими методистами, отметим работы, затрагивающие общие проблемы обучения чтению лингвострановедчески ориентированного текста на английском языке (Одинцова 2008), корейском языке (Кан 2009). Лингвострановедческие тексты рассматриваются как средство развития межкультурной компетенции обучающихся (Афанасьева 2014), уделяется внимание профессионально ориентированным упражнениям в системе работы с лингвострановедческим учебным текстом (Кузнецова 2013). Анализируя лингвострановедческий компонент учебных пособий по иностранному языку, методисты обращаются к аспектным пособиям, в том числе электронным (Заец 2012), исследуют и базовые учебники русского языка как иностранного (РКИ) (Захра, Рыжова 2015). Как правило, такие учебники (Антонова 2016; Живем и учимся 2014; Русский класс 2006) содержат текстовые материалы и фотоиллюстрации, знакомящие студентов-иностранцев с достопримечательностями Москвы и Санкт-Петербурга, представляя их на соответствующем культурно-историческом фоне, вводят страноведческую информацию о древних русских городах – Суздале, Смоленске, Ярославле, российских курортах, крупных промышленных регионах (Сибирь, Дальний Восток). Эти культурологически ценные материалы скорее можно квалифицировать как страноведческие, нежели лингвострановедческие (авторы не ставят задачу лингвокультурологической репрезентации национально маркированной лексики, уделяя основное внимание общему страноведчески ориентированному содержанию учебного текста).

Эту же содержательную задачу решают и немногочисленные пособия по страноведению и лингвострановедению, адресованные иностранным студентам, изучающим русский язык. Так, Л. А. Жохова в предисловии к пособию по страноведению России пишет о необходимости расширения культурного кругозора инофонов в стране обучения и предлагает систему работы над содержанием текстов, раскрывающих различные темы общественно-политической, экономической, культурной и международной жизни (Жохова 2016). Н. Д. Токарева тоже определяет свое пособие как страноведческое (Токарева 2000) и предлагает иноязычному читателю тематические учебные тексты и диалоги, которые дают представление о географии и климате России, ее истории, традициях, отношениях в семье. Приводятся высказывания известных деятелей культуры по различным вопросам, что позволяет расширить видение русской культуры.

«Аспектным» пособием по страноведению России можно назвать книгу Ю. А. Вьюнова «Русский культурный архетип. Страноведение России» (Вьюнов 2017). В поле зрения автора попадают проявления национального характера, склад мышления, духовные ориентации русских. На материале классической и современной художественной литературы к этой проблематике обращаются авторы пособия «Россия: характеры, ситуации, мнения: книга для чтения» (Голубева 2011), предлагающие иностранным студентам фрагменты произведений А. Пушкина, Л. Толстого, Н. Гоголя, И. Гончарова, В. Гаршина, А. Чехова, В. Набокова, М. Булгакова, И. Ильфа и Е. Петрова,

Л. Петрушевской, В. Токаревой с постраничными комментариями и заданиями для аудиторных занятий и индивидуальной работы.

Перечисленные выше пособия при всей их культурологической ценности не всегда можно использовать на предвузовском этапе обучения иностранных студентов в силу недостаточной языковой подготовки обучающихся, хотя им уже во втором семестре предлагается дисциплина «Страноведение». И лишь в пособии Е. С. Журавлевой «Страноведение России» (Журавлева 2008) находим тексты о природных особенностях России, ее истории, жизни городов, адаптированные для студентов подготовительного факультета с учетом их уровня владения русским языком. Содержание учебных текстов, как отмечает автор, направлено на формирование базовой системы представлений, образов, символов, характерных для русской культуры.

Работа с текстом и словом, переходящая с уровня страноведения на уровень лингвострановедения еще шире представлена в учебном пособии «Россия: страна и люди» А. К. Перевозчиковой, фрагменты которого также могут быть использованы на этапе предвузовской подготовки иностранцев (Перевозчикова 2015). Культурологически маркированная лексика разъясняется здесь в предтекстовой части урока, страноведческая информация текста расширяется в послетекстовых упражнениях, этнокультурно маркированная лексика и фоновые знания актуализируются в коммуникативных заданиях, предполагающих обсуждение вопросов: следует ли ставить задачу заселения Севера; трудно ли управлять страной, которая находится в 11 часовых поясах; в чем проявляются различия между Москвой и Петербургом; как Вы представляли Россию до знакомства с ней и какой она оказалась в действительности и т. п.

Таким образом, идя от текста в репрезентации страноведческой информации, авторы используют прием лингвокультурологического комментирования входящей в него лексики как вспомогательный, обеспечивающий адекватное понимание учебного текста (причем, комментарии, как правило, сводятся к схематичным словарным толкованиям или энциклопедической справке).

Авторы немногочисленных лингвострановедческих словарей идут в другом направлении – они разрабатывают текст-комментарий к национально-маркированной лексической или фразеологической единице. Такой текст, написанный в справочно-информационном стиле, представляет читателю детализированные энциклопедические сведения о культурологически значимом объекте (Россия 2007), или же строится по схеме, традиционной для лингвистических словарей: заголовочная единица, толкование, функционально грамматический комментарий, примеры употребления в художественной литературе, историко-этимологический комментарий (Фелицына, Мокиенко 1990). И в том, и в другом случае страноведческий или лингвострановедческий лексикографический источник трудно использовать в качестве книги для чтения.

Согласно нашей лексикографической концепции (Рогалева 2011; Никитина 2015), статья лингвострановедческого и лингвокраеведческого словаря может строиться как увлекательный, в том числе сюжетный учебный текст, раскрывающий этнокультурное содержание слова или фразеологизма на фоне самых разных реалий страны и региона, исторически, тематически или ассоциативно связанных с заголовочной единицей. Проиллюстрируем реализацию концепции материалами фразеологических словарей, адресованных изучающим русский язык инофонам разных возрастных категорий.

Так, в словаре для младших школьников-билингвов «Сами с усами» (Рогалева, Никитина 2018) этимология фразеологизмов представлена в «расследованиях» детективного агентства, «усатые» сотрудники которого – служебно-розыскной пес Гафик и кот-исследователь Кокос – находят решения самых сложных фразеологических загадок в разных регионах России или привлекают «внештатных сотрудников»-специалистов, которые помогают детективам в их розысканиях, а авторам словаря – в реализации лингвострановедческого компонента повествования, как, например, в словарной статье «Семь пятниц на неделе», где происхождение фразеологизма раскрывается на фоне культурно-исторических реалий Великого Новгорода:

#### СЕМЬ ПЯТНИЦ НА НЕДЕЛЕ (у кого)

**О человеке, который легко и часто меняет свое решение, мнение.**

Употребляется в разговорной речи.

Говорится с неодобрением.

*И снова детективно-фразеологическое агентство «ГАКОС». Пятница.*

**Служебно-розыскной пес Гафик:** Коллеги, посмотрите, какой забавный календарь нам прислала Катя Романова из Москвы. В графе «Дни недели» – только пятницы, субботы и воскресенья. А вот что она пишет: «Очень люблю пятницу – заканчивается рабочая неделя, впереди выходные и столько всего интересного! Но семь пятниц на неделе – многовато. Я предлагаю пять. А субботы и воскресенья пусть остаются на своем месте!» Уважаемый Кокос, ответьте Кате, что мы оценили ее шутку.

**Кот-исследователь Кокос:** А в чем шутка? По-моему, очень печально: человек мечтает о семи или хотя бы о пяти пятницах, а их-то всего одна. Да и та уже почти закончилась. И через два дня снова понедельник.

**Пес Гафик:** Не печальтесь, Кокос. До окончания рабочего дня еще целых три часа. Мы как раз успеем расследовать дело о происхождении фразеологизма **семь пятниц на неделе**. Срочно звоните экскурсоводу Раскопкину. Он поехал в Великий Новгород показывать туристам храм Святой Параскевы-Пятницы. Вот он-то про пятницы все знает.

**Экскурсовод Раскопкин:** Здравствуйте, друзья! Да, я в Великом Новгороде, это храм Святой Параскевы-Пятницы у Торга, построенный в 1207 году. (Фото на экране мобильного телефона) Для тех, кто не знает: торгом раньше называли городской рынок. Во многих городах Древней Руси Пятницкие храмы строили рядом с торговыми рядами. Купцы считали святой Параскеву-Пятницу своей покровительницей, и торговым днем на Руси была именно пятница. В этот день было принято исполнять различные торговые обязательства. В пятницу товар получали, а деньги за него можно было отдать в следующий базарный день, то есть в следующую пятницу. О человеке, который нарушал свои обещания и снова переносил срок выплаты, говорили в шутку: у него семь

пятниц на неделе. Так и появился фразеологизм, обозначающий непостоянного человека, который часто меняет свои решения, не держит слово.

**Пес Гафик:** Спасибо, коллега Раскопкин! И вам, друзья, спасибо за работу! Расстаемся до понедельника. Кокос, у вас какие планы на выходные? Может, съездим на рыбалку?

**Кот Кокос:** Да, можно. Правда, я собирался в зоопарк – навестить родственников – леопардовых котов. Но я это отменяю. Хотя я уже отменил встречу с одноклассниками и экскурсию на молочную фабрику. Да, лучше на рыбалку. Но если привезут карасей в наш рыбный магазин – поменяем наши планы.

**Пес Гафик:** Вот у кого семь пятниц на неделе! Кокос – Вы очень непостоянный кот: так часто меняете свои решения!

**Кот Кокос:** Да я шучу, коллега: хотел посмотреть, как Вы наш фразеологизм применяете на практике. А в выходные, конечно, на рыбалку! Рыбалка для нас, котов, дело особой важности (Рогалева, Никитина 2018, 147–149).

Таким образом, в рамках занимательного текста-комментария авторы словаря комплексно решают задачу репрезентации фразеологизма как языковой единицы и факта культуры: контекстуальная семантизация повторяет заголовочную дефиницию; уже с первых строк текста читатель предупрежден о возможности некорректной интерпретации внутренней формы фразеологизма; показаны ситуации использования фразеологизма в современной речи; этимологический комментарий, встроенный в общее повествование, представляет сферу происхождения и механизм образования фразеологизма; ключевой компонент – *пятница* – задает вектор расширения комментария, что позволяет ввести еще один пласт культурологической информации (древнерусские храмы, Великий Новгород, конкретный историко-архитектурный памятник).

Фразеологические и паремиологические словари для иноязычных школьников средних и старших классов, обучающихся в российских школах, и учащихся гимназий, изучающих русский язык как иностранный за рубежом, строятся по такому же принципу. С учетом возрастного фактора адресата здесь подбираются сюжеты, герои и рассказчики, раскрываются более сложные семантические преобразования, более тонкие нюансы современной интерпретации фразеологизмов и паремий, расширяется историко-культурный контекст их страноведческого и краеведческого комментирования, как, например, в словаре «Регионы России в пословицах и поговорках» (Рогалева, Никитина 2016, 60–67):

**ЖЕНИТЬСЯ – НЕ ВОДЫ НАПИТЬСЯ:** женитьба – серьезное дело, к которому нужно подходить ответственно.

(Говорится человеку, который собирается жениться).

*Свадьба старшего брата – большое событие. А подготовка к ней наводит на размышления. Размышляет семиклассница Лиза Н. из Саранска, столицы Мордовии\*.*

*– Когда мой старший брат Олег решил жениться на своей однокурснице Тамаре, дедушка сказал: «Жениться – не воды напиться» и стал*

расспрашивать о невесте. Тут же вспомнил еще одну пословицу о том, как надо выбирать жену: **Не ищи красоты, а ищи доброты.**

– Да добрая она, добрая, – сказал Олег.

– Ну, и красота приветствуется, – добавил папа.

– Главное, чтобы любили друг друга, – сказала мама. – А то ведь раньше как: выберут родители своей дочери жениха или сыну невесту, и все – свадьба. Отказаться невозможно – дети не могли идти против воли родителей. Была еще поговорка **Стерпится – слюбится**, то есть, потерпи – привыкнешь. Так говорили тем, кто женился или выходил замуж не по любви.

– Ну, это не про нас, – сказал брат.

– И не про нас, – сказала я. Так, на всякий случай, на будущее.

А потом начались предсвадебные хлопоты. Снова и снова мы обсуждали, кого пригласить, что заказать в ресторане, что надеть, что подарить молодым. Тут я поняла, что у пословицы **Жениться – не воды напиться** скоро может появиться новое значение – «подготовка к свадьбе – очень серьезное дело, которое требует больших усилий, хорошей организации и немалых материальных затрат». Именно в этом смысле шуточно употребляли пословицу родители, им казалось, что раньше все было гораздо проще. А вот и нет! Это я точно знаю – готовила реферат по материалам Интернета о Дне семьи\*.

У нас в Мордовии, например, свадьба была очень сложным, многоэтапным событием. Перед свадьбой родители жениха и невесты несколько раз собирались и обсуждали финансовые проблемы: цена за невесту (да-да, за невесту платили!), количество подарков, приданого\*. Обменивались хлебом – это символизировало союз двух семей. Торжественно назначался день свадьбы. С этого дня невеста утром и вечером должна была прощаться с родным домом – плакать, петь печальные песни, а днем – готовить подарки родственникам жениха. Особенно ценились вышитые рубахи, которых нужно было приготовить штук 20, а то и больше.

За три дня до свадьбы начинали готовить угощения, варить пиво для гостей в доме невесты. В день свадьбы родственницы невесты варили кашу и угощали девушку. Принесенные плошки\* с кашей показывали родственникам жениха – чем больше каши, тем больше родни у невесты. И всю эту кашу (до 30 плошек и больше) должна была съесть невеста со своими подругами перед тем, как отправиться в баню.

В бане тоже не все просто – невеста моется мылом, принесенным от жениха. Войти в баню она должна с непокрытой головой, какой бы ни был мороз на улице.

А в доме жениха уже накануне по особому рецепту с молитвами и песнями напекли свадебных пирогов. С иконами и пирогами здесь встречают молодых, а когда они входят в избу, раздаются выстрелы – так родственники отгоняют нечистую силу\*.

Молодых сажают за стол, кормят обедом, на руки им сажают ребенка, чтобы учились нянчить детей, после этого ведут на кухню, знакомят с печкой (ФОТО), показывают другие хозяйственные постройки. Вот так, по-деловому дают понять, что жениться – не воды напиться (Рогалева, Никитина 2016, 60–67).

Новая для данного этапа обучения страноведчески ценная лексика и фразеология (в тексте она отмечается звездочкой) получает затекстовый комментарий и иллюстрации, например:



- *День семьи* (полное название – День семьи, любви и верности) – праздник, который отмечается в России 8 июля в День святых Петра и Хавроньи, покровителей семьи и брака.
- *Калым* – определенная сумма денег или других ценностей, выкуп, который выплачивали родственники жениха родителям невесты; таким образом, компенсировалась потеря женщины-работницы и того имущества, которое она уносила с собой в дом жениха. В настоящее время традиция утрачена.
- *Мордовия* – республика в составе Российской Федерации, находится в центре европейской части России; столица – город Саранск, коренное население – мордва (эрзя и мокша – финно-угорские народности). (Фото – Саранск, площадь Тысячелетия).
- *Нечистая сила* – по народным представлениям – злые духи, черти.
- *Плюшка* – глиняная миска для еды. (Фото)

Словарь может быть снабжен комментариями на иностранном языке при его адресации определенному контингенту читателей-инофонов. В таком случае круг пользователей словаря расширится за счет тех, кто в силу своей языковой подготовки еще не способен во всех деталях адекватно воспринимать русскоязычный лингвострановедческий текст. Такие читатели получают на родном языке справочную информацию в заголовочной части словарной статьи (иноязычные фразеологические параллели, семантизация, краткий функционально-коммуникативный комментарий, толкование отдельных этнокультурно маркированных компонентов) и послетекстовый комментарий, как, например, в двуязычном «Учебном словаре русской фразеологии», разработанном авторами данной статьи в соавторстве с коллегами из Чехии (Никитина, Рогалева 2013).

Приведем образец двуязычного оформления заголовочной зоны:

НИ ЗА КАКИЕ КОВРИЖКИ / ANI ZA NIC NA SVĚTĚ / ANI ZA CELÝ SVĚT

Ни за что – ani za nic. Употребляется в разговорной речи – používá se v hovorovém jazyce.

\* *Коврижка* – zdobený perník

< ... >

Образец оформления затекстовых комментариев:

\* «Мишка на Севере» – jsou oblíbené čokoládové bonbóny. Čokoládové bonbóny se v Rusku často prodávají vážené, jednotlivě balené (Никитина, Рогалева 2013, 86–87).

В целом же представленная лексикографическая концепция позволяет объединить в одном издании актуальные для лингвострановедения словарные параметры репрезентации языковой единицы и пространную текстовую экспликацию ее этнокультурного фона, включающую и расширенную страноведческую информацию. Такая структурно-содержательная организация материала обеспечивает повышение эффективности формирования лингвострановедческой компетенции иноязычного читателя. Построенное таким образом словарное пособие может быть рекомендовано для аудиторных

занятий по русскому языку как иностранному, а также для домашнего (в том числе семейного) чтения, когда русский язык и культуру осваивают иноязычные школьники и их родители – переселенцы из стран ближнего зарубежья – или же пользователями словаря являются проживающие за рубежом соотечественники, стремящиеся поддерживать связь с русской культурой.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Антонова 2016** – Антонова, В. Е., Нахабина, М. М., Сафронова, М. В., Толстых, А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2016.
- Афанасьева 2014** – Афанасьева, О. В. Лингвострановедческие тексты как средство развития межкультурной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014, № 12–2. С. 47–49.
- Вьюнов 2017** – Вьюнов, Ю. А. Русский культурный архетип. Страноведение России: учебное пособие. М.: Флинта, 2017.
- Голубева 2011** – Голубева, А. В., Задорина, А. И., Гананольская, Е. В. Россия: характеры, ситуации, мнения: книга для чтения. В 3-х вып. СПб.: Златоуст, 2011.
- Живем и учимся 2014** – Живем и учимся в России / Сост. Капитонова, Т. И., Баранова, И. И., Городецкая, Е. В. и др. СПб.: Златоуст, 2014.
- Жохова 2016** – Жохова, Л. А. Страноведение России. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. М.: МГОУ, 2016.
- Журавлева 2008** – Журавлева, Е. С. Страноведение России: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет, 2008.
- Заец 2012** – Заец, Т. В. Лингвострановедческий компонент в структуре электронного учебного пособия по аспекту «домашнее чтение» // Современные проблемы науки и образования, 2012, № 1. С. 108.
- Захра, Рыжова 2015** – Захра, А. Х., Рыжова, Н. В. О лингвострановедческом содержании учебника по русскому языку для иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика, 2015, № 2. С. 162–166.
- Кан 2009** – Кан, Л. И. Проблемы обучения лингвострановедческому чтению на корейском языке на старшем этапе // Молодой ученый, 2009, № 8. С. 162–166
- Кузнецова 2013** – Кузнецова Е. О. Характеристика профессионально ориентированных упражнений для обучения аккумулирующему лингвострановедческому чтению // Вестник СПбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика, 2013, Вып. 1. С. 136–139.
- Никитина 2015** – Никитина, Т. Г. Фразеологизмы как средство формирования лингвокраеведческой компетенции иноязычных студентов // Устойчивые фразы в парадигмах науки. Материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Владимира Леонидовича Архангельского. Тула: ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», 2015. С. 498–501.
- Никитина, Рогалева 2013** – Никитина, Т. Г., Рогалева, Е. И., Бурешова, Б., Рыковска, М. Учебный словарь русской фразеологии на русском и чешском языках. Zábavný slovník ruské frazeologie. Plzeň: Fraus, 2013.
- Одинцова 2008** – Одинцова, Ю. В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза: Автореферат диссертации

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

- Перевозчикова 2015 – Перевозчикова, А. К.** Россия: Страна и люди. Лингвострановедение. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2015.
- Рогалева 2011 – Рогалева, Е. И.** Дискурсивные аспекты этимологизации фразеологических единиц в учебном словаре // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011, № 1. С.62–67.
- Рогалева, Никитина 2016 – Рогалева, Е. И., Никитина, Т. Г.** Регионы России в пословицах и поговорках. Лингвострановедческий словарь. Псков: ООО «ЛОГОС», 2016.
- Рогалева, Никитина 2018 – Рогалева, Е. И., Никитина, Т. Г.** Сами с усами. Веселый фразеологический словарь. М.: Издательский Дом Мещерякова, 2018.
- Россия 2007 – Россия.** Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.
- Русский класс 2006 – Русский класс: Учебное пособие по русскому языку как иностранному / Сост. И. Костина и др.** Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
- Токарева 2000 – Токарева, Н. Д.** Россия и русские. Учебное пособие по страноведению для изучающих русский язык как иностранный. М.: Феникс+, 2000.
- Фелицына, Мокиенко 1990 – Фелицына, В. П., Мокиенко, В. М.** Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1990.

### **Leksikogrāfiskais teksts lingvoteritoriālai lasīšanai krievu valodas kā svešvalodas mācību sistēmā**

Rakstā vispārināts lingvoteritoriālā materiāla leksiskais un tekstuāli reprezentatīvais empīriskais aspekts krievu valodas kā svešvalodas skaidrojošajās vārdnīcās, kā arī piedāvāta oriģināla leksikogrāfiskā mācību līdzekļa koncepcija, apvienojot lingvoteritoriālas vārdnīcas īpašības un aizraujošu lasāmo grāmatu. Sniegti vārdnīcu sleju fragmenti ar autoru komentāriem, kā arī pamatota vārdnīcu šķirklju izmantošana lingvoteritoriālo tekstu lietojumā lasīšanas attīstībai.

### **Lexicographic Text for Linguo-territorial Reading in the System of Teaching Russian as a Foreign Language**

The article generalises the lexical and textual representation of linguo-territorial material in explanatory dictionaries of the Russian language for language learners as well as proposes an original lexicographic teaching aid concept combining the features of a linguo-territorial dictionary with an engaging book for reading. The article offers samples of dictionary entries with authors' comments, as well as substantiates the use of dictionary entries with linguo-territorial texts to advance reading.

### III

Славянские языки в школах Восточной  
Европы

Języki słowiańskie we  
wschodnioeuropejskich ośrodkach  
nauczania

Slovanské jazyky ve školach východní Evropy



## Текстоцентричные курсы в системе изучения русского языка в гимназиях Эстонии

Ирина Моисеенко  
Таллиннский университет  
*irmo@tlu.ee*

Наталья Мальцева-Замковая  
Таллиннский университет  
*talyz@inbox.ru*

В статье рассматривается содержание текстоцентричных курсов русского языка для русскоязычных гимназий Эстонии, а также описываются созданные авторами статьи учебные комплексы, способствующие формированию умений анализа и создания текстов разных стилей и жанров. Важность текстоцентричных курсов в обучении языку заключается в том, что, овладевая учебным материалом, учащиеся учатся осознанно строить разнообразные тексты, что совершенно необходимо для успешного общения в любой сфере деятельности. Именно это создает предпосылки для успешной самореализации.

**Ключевые слова:** *текст, текстоцентричные курсы русского языка, креолизованный текст, функциональные стили русского языка*

Во всех гимназиях Эстонии учебно-воспитательный процесс осуществляется на основе государственной программы обучения (*Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011*). В программе по родному языку (эстонский язык в школах с эстонским языком обучения и русский язык в школах с русским языком обучения) в сложившихся социолингвистических условиях особое внимание обращается на формирование коммуникативных умений, в частности, на работу с текстом, ведь текст, наполненный личностным смыслом, является именно той единицей, с помощью которой осуществляется человеческое общение.

На гимназической ступени (10–12 классы) в русскоязычных школах на русском языке преподается 40% предметов, остальные же 60% предметов изучаются на эстонском языке. Состав учащихся в таких школах зачастую неоднороден, для некоторых из них русский язык не является родным: как правило, это двуязычные учащиеся. Поскольку русский язык является основным языком общения для учащихся таких школ, об обучении русскому как родному можно говорить лишь условно, а текстоцентричные курсы приобретают особую актуальность. Значимость текстоцентричных курсов определяется особенностями статуса русского языка в Эстонии, а также функциями текста как коммуникативной единицы.

Понятие «текст» является межпредметным и встречается в лингвистической, психолингвистической и методической литературе (Леонтьев 1969; Гальперин 1981; Топоров 1983; Сорокин 1985; Иссерс 2002; Лысакова 2007 и др.). В методике текст рассматривается как:

- основная коммуникативная единица, результат (продукт) речевой деятельности, конкретное речевое произведение. Текст и высказывание в методике выступают в этом значении как синонимы;
- единица языка, так как в обучении используются различные модели текста, воспроизводимые частично или полностью на различных этапах его анализа и интерпретации, что позволяет сделать его образцы единицей обучения, базой для творчества, для самостоятельной речевой деятельности (Ипполитова 1998).

Русский язык имеет статус иностранного, однако широко используется в быту, торговле, рекламе, сфере обслуживания, СМИ, интернете, театральных постановках, в основном и гимназическом образовании, а также в ограниченном объеме в государственном секторе страны: многие госучреждения имеют русскоязычные версии интернет-сайтов, проводимые на бюджетные деньги социальные кампании и социальная реклама часто имеют перевод на русский и т. п. Таким образом, учащиеся сталкиваются с необходимостью восприятия и порождения текстов на русском языке. Важным также является умение их интерпретировать.

В связи с этим в программе по родному языку для гимназий предусмотрены специальные курсы, направленные на развитие умений анализа и порождения текстов. Это теоретический курс «Текст. Стилистика текста» и два практических курса «Восприятие и создание устного текста» и «Восприятие и создание письменного текста». Обучение в гимназии проводится на курсовой основе. Объем каждого курса – 35 аудиторных часов.

На уроках родного языка в условиях многоязычия важную роль играет не только приобретение практических навыков восприятия и создания текстов, которую выполняют два практических курса, но и теоретический курс, представляющий закономерности построения текстов и их стилистические особенности.

Остановимся на содержании рассматриваемых курсов.

**Теоретический курс «Текст. Стилистика текста»** состоит из пяти разделов.

### **1. Текст**

Повторение и обобщение материала основной школы: текст, тема, заголовок, основная мысль, смысловая целостность текста, членимость, связность текста. Типы речи.

Уровни языка. Функционирование единиц языковых уровней в тексте.

### **2. Формально-языковые признаки текста**

Виды связности текста. Последовательная (линейная) связь отдельных предложений и частей текста. Вертикальная (глобальная) связь всех частей текста, формирующая текст как целостную единицу: деление на параграфы, части, разделы и т. п.

Лексические средства связи: лексический повтор, слова-заменители (местоимения, синонимы и др.). Ассоциативные связи.

Грамматические средства связи: вид, время, наклонение, лицо и др.

Средства оформления логических/смысловых отношений между предложениями и частями текста: оглавление, скрепы-предложения, резюмирующие слова, союзы, частицы, вводные слова и др.

Данная (исходная) и новая (коммуникативно значимая) информация в предложении. Переходы от одного вида информации к другому в тексте. Цепная связь, параллельная связь.

Целостность содержания текста.

### 3. Коммуникативная направленность текста

Коммуникативная ситуация. Цель текста. Адресат. Воздействие посредством языка.

Особенности организации текста в электронном пространстве (понятие гипертекста, исходный текст и комментарии пользователей и т. д.). Общение в Интернете.

### 4. Функциональные стили

Функциональные стили. Письменная и устная форма реализации стилей. Тексты официально-делового стиля. Сфера их применения, цель создания. Основные языковые особенности официально-деловых текстов.

Тексты научного стиля. Сфера их применения, цель создания. Основные языковые особенности научных текстов. Понятие о научной статье, монографии.

Тексты газетно-публицистического стиля. Сфера их применения, цель создания. Основные языковые особенности газетно-публицистических текстов.

Разговорный стиль. Сфера, цель и ситуация общения. Основные языковые особенности разговорного стиля.

Тексты художественного стиля. Сфера их применения, цель создания. Основные особенности языка художественной литературы. Средства художественной выразительности.

### 5. Неязыковые средства в тексте

Неязыковые средства передачи информации в письменном тексте: иллюстрации, графики, схемы, фотографии, смайлы и др.

Заявленное в программе содержание реализуется в разрабатываемом авторами статьи учебном комплексе, который представляет собой учебник и фонозапись (CD).

Создаваемый учебник состоит (в соответствии с программой курса) из пяти разделов, которые имеют идентичную структуру. Каждый из разделов начинается с презентации целей, которые должен достичь учащийся. Например:



**И НАУКУ В ГОЛОВУ НЕ ВОБЬЕШЬ, ЕСЛИ ПОВТОРЯТЬ НЕ НАЧНЕШЬ**  
(Повторение и обобщение материала основной школы)

**ТЕКСТ**

МАТЕРИАЛЫ ЭТОГО РАЗДЕЛА ПОМОГУТ ВАМ

- вспомнить, что такое *текст, тема, основная мысль текста*;
- характеризовать тексты по их *основным признакам*;
- определять *типы речи*, представленные в разных текстах;
- получить представление об уровнях *языка и их единицах*;
- понаблюдать, как единицы разных языковых уровней функционируют в тексте.

Материал каждого раздела представлен в двух частях. В первой **ПОВТОРЯЕМ И ИЗУЧАЕМ ТЕОРИЮ** кратко излагается теоретический материал. Для отработки этого материала предназначены практические задания второй части **РАБОТАЕМ С ТЕКСТОМ**. Теоретический и практический материал внутри разделов приводится смысловыми блоками. Так, первый раздел состоит из трех смысловых блоков:

1. Повторение и обобщение материала основной школы: текст, тема, заголовки, основная мысль, смысловая целостность текста, членимость, связность текста.
2. Типы речи.
3. Уровни языка. Функционирование единиц языковых уровней в тексте.

В учебнике будут представлены: план стилистического анализа текста образцы анализа текста, терминологический словарь, тексты для анализа для самостоятельной работы, которые можно использовать для самоконтроля и контроля.

В учебный комплекс включены как письменные, так и устные тексты (на CD) разных жанров и стилей. Важный критерий при отборе текстов – их познавательное значение. Так, в учебник включены тексты, из которых учащиеся могут узнать интересные факты о том, как изменилось образование в России при Петре I, о праздновании Татьянина дня, познакомиться с фрагментом из книги В. В. Колесова «Гордый наш язык», прочитать отрывки из Первого свода законов Киевской Руси «Русская правда» – оригинального памятника письменности XI в. – и из «Грамоты великого князя Всеволода Мстиславовича Юрьеву монастырю 1125–1137 годов», получить информацию о семеновском монастыре на Шпицбергене и т. п. В сложившихся социолингвистических условиях актуально включение в учебник «местного» материала. В связи с этим авторы сочли целесообразным представить тексты об интересных людях Эстонии (текст о Вирве Кеснер), предложить для описания картину эстонского художника Р. Уутмаа «Перед грозой», познакомить с открытием ученых Тартуского университета («Ученые Тартуского университета открыли молочнокислую бактерию *Lactobacillus fermentum* ME-3»), предложить для обсуждения статью «Правда ли, что живущие в Эстонии русские говорят иначе, чем россияне. И не всё ли равно, как нам говорить по-русски?».

включить в учебник статью, в которой рассказывается о происхождении названия популярного в России курорта «Роза Хутор» (связано с эстонцем, проживающем на данной территории) и т. д. Безусловно, расширению культурного кругозора учащихся будут способствовать художественные тексты писателей-классиков и современных авторов (А. Кантемир, М. Лермонтов, А. Грибоедов, Ф. Тютчев, А. Чехов, В. Маяковский, М. Цветаева, Б. Пастернак, В. Набоков, М. Зощенко, В. Катаев, И. Шмелев, В. Шукшин, К. Паустовский, Д. Самойлов, С. Довлатов, А. Агеев, П. Санаев, Т. Москвина, Б. Акунин, О. Покровская и др.). Расширению лингвистического кругозора и знакомству с особенностями научного стиля поможет включение в учебник фрагментов из работ К. Чуковского, В. Колесова, Б. Нормана и др.

Важным для авторов является отбор иллюстративного материала, способствующего достижению поставленных перед учащимися целей курса, их общему развитию, формированию культурологической компетенции. Художественные тексты будут снабжены портретами писателей, для выполнения заданий будут предложены картины, реклама, плакаты, скрин-шоты из интернета и т. п.

Думается, что особенно интересным и полезным для учащихся будет материал пятого раздела, где речь пойдет о неязыковых средствах в тексте. Здесь гимназисты познакомятся с понятиями «паралингвистические средства» и «креолизованные тексты» (Сорокин, Тарасов 1990). Задания этого раздела отличаются практической направленностью. Приведем несколько примеров:

Задание 1. Составьте линейную и столбчатую диаграммы. Снабдите их рисунками. Какой текст могут сопровождать эти диаграммы, с какой целью они используются?

Средние продолжительности жизни слона, крокодила, верблюда, лошади и шимпанзе равны 60, 40, 30, 25 и 60 годам соответственно. Возьмите для изображения одного года жизни отрезок длиной 1 миллиметр.

Задание 2. Подберите иллюстративный материал к русским народным сказкам. Свой выбор объясните.

Задание 3. С какими схемами вам приходилось иметь дело на уроках математики, русского языка, естествознания? Приходилось ли вам читать или составлять схемы? Приведите примеры.

Задание 4. Представьте следующую информацию в наиболее наглядной с вашей точки зрения форме: длина Нила — 6671 км, Дуная — 2850 км, Волги — 3530 км, Дона — 1870 км.

Задание 5. Просмотрите 1-2 газеты в бумажном или электронном виде. Какие фотографии в них представлены? С какой целью?

Задание 7. Рассмотрите креолизованные тексты. Как вы думаете, с какой целью в них используется иллюстративный материал?

1.

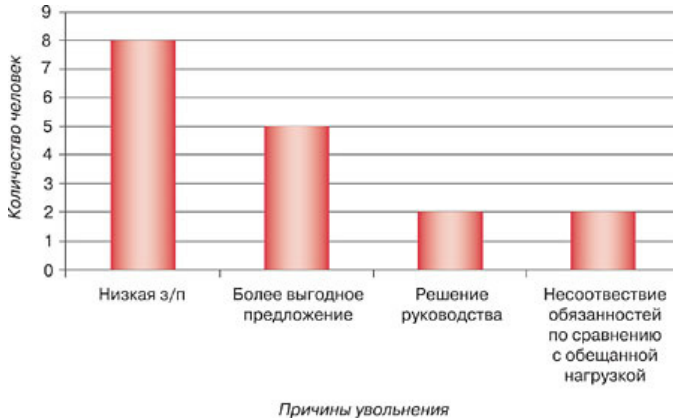


- И чего в нем, кривом, хорошего? – отвернулся дятел. – А из-под моего, прямого, только щепки летят!

- В этом-то и беда! – воскликнул Клест. – Ты стамеской своей деревья портишь, а я отверткой кривой всего лишь чешуйки на шишках отгибаю, семена достаю. Глядишь, одно-другое семечко уроню, - оно и прорастет. Выходит, я лес сажаю, а ты – враг. И все из-за твоего прямого носа!

**Дятел от обиды даже долбить перестал.**

2.



3.

Таблица стихотворных размеров

Стихотворные размеры	Ключевые слова	Схемы	Примеры
Хорей	МОРЕ	_ / _	Прибежали в избу дети... (А.С. Пушкин)
Ямб	ЗЕМЛЯ	_ _ /	Вечор, ты помнишь вьюга злилась ...
Дактиль	ЗОЛОТО	_ / _ _	Ясность прозрачных небес ...
Амфибрахий	ЖЕЛЕЗО	_ _ / _	Как ныне собирается вещей Олег ...
Анапест	СЕРЕБРО	_ _ _ /	<i>На тебя заглядеться не диво ...</i>

В этом же разделе учащиеся знакомятся с понятием «эмотикон», видами обозначений и возможностями использования.

В практических курсах «**Восприятие и создание устного текста**» и «**Восприятие и создание письменного текста**» учащиеся имеют возможность применить полученные в теоретическом курсе знания и умения на практике.

Ниже можно познакомиться с содержанием этих курсов.

**Практический курс «Восприятие и создание устного текста»** включает в себя 7 разделов:

- 1) Общая характеристика устной речи
- 2) Устная разговорная речь
- 3) Устная деловая речь
- 4) Устная научная речь
- 5) Устная публицистическая речь
- 6) Ораторская речь
- 7) Коммуникативные неудачи в устном общении

**Практический курс «Восприятие и создание письменного текста»** представлен 8 разделами:

- 1) Общая характеристика письменной речи
- 2) Учебный письменный текст. Изложение
- 3) Учебный письменный текст. Сочинение, эссе
- 4) Письменная деловая речь
- 5) Письменная научная речь
- 6) Письменная публицистическая речь
- 7) Письменные тексты в интернет-среде. Культура сетевого общения
- 8) Корректируем письменную речь

В задачу этих курсов входит совершенствование речевых умений восприятия и создания текста. Содержание практических курсов также обусловлено ситуацией, в которой функционирует русский язык в Эстонии. Здесь исторически сложилось поликультурное общество, однако связи с метрополией по объективным причинам значительно ослаблены, что зачастую не позволяет русскоязычным учащимся осознать мировое значение русской культуры и свою принадлежность к ней, а также важность изучения родного языка. В сложившихся условиях новые курсы выполняют мотивирующую роль и позволяют поддерживать интерес учащихся к русскому языку и культуре. Кроме того, материалы, включенные в эти курсы, помогают позиционировать себя как представителя русской культуры в Эстонии, ориентируясь на традиционные для данного региона русско-эстонские взаимодействия. Как мы уже указывали, курсы имеют практическую направленность. Их основная цель – формирование коммуникативной компетенции, которая рассматривается как общая и в то же время предметная компетенция. Одной из особенностей курсов является их деятельностный характер (Леонтьев 1974, 21–29; Зимняя 1989, 119–133). Это позволяет овладевать знаниями и умениями в процессе решения коммуникативных задач.

Более подробную характеристику практических курсов можно найти в публикациях авторов настоящей статьи (Замковая, Моисеенко 2015, Мальцева-Замковая, Моисеенко 2017).

К данным курсам созданы учебные комплексы (Мальцева-Замковая, Моисеенко, Раудсепп 2012, 2015).

Важность текстоцентричных курсов в обучении языку заключается в том, что, овладевая учебным материалом, учащиеся учатся осознанно строить разнообразные тексты, что совершенно необходимо для успешного общения в любой сфере деятельности. Именно это создает предпосылки для успешной самореализации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гальперин 1981** – Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981.
- Замковая, Моисеенко 2015** – Замковая Н., Моисеенко И. Реализация текстоцентричного подхода в учебной литературе по русскому языку в Эстонии // *Problems of Education in the 21 Century*, Volume 66, 2015. С. 75–83.
- Зимняя 1989** – Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку Москва: Русский язык, 1989.
- Ипполитова 1998** – Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Москва, 1998.
- Иссерс 2002** – Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Едиториал УРСС, 2002.
- Леонтьев 1974** – Леонтьев А. А. Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1974. С. 21–28.
- Лысакова и др. 2007** – Лысакова И. П. и др. Практическая стилистика русского языка. Москва: Русский язык Курсы, 2007.
- Мальцева-Замковая, Моисеенко, Раудсепп 2012** – Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И., Раудсепп Н. Каковы встречи, таковы и речи. Восприятие и создание устного текста. Учебник русского языка для гимназий. Таллин: ARGO, 2012.
- Мальцева-Замковая, Моисеенко, Раудсепп 2012** – Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И., Раудсепп Н. Что написано пером ... Восприятие и создание письменного текста. Учебник русского языка для гимназий. Таллин: ARGO, 2015.
- Мальцева-Замковая, Моисеенко 2017** – Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И. Особенности практических курсов русского языка для гимназий Эстонии. Рига, 2017. В печати.
- Сорокин 1985** – Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. Москва: Наука, 1985.
- Сорокин, Тарасов 1990** – Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия. Москва, 1990. С. 180–196.
- Топоров 1983** – Топоров, В. Н. Пространство и текст. Текст: семантика и структура. Москва, 1983. С. 227–284.

### **Uz tekstu vērsti kursi krievu valodas apguves sistēmā Igaunijas ģimnāzijās**

Rakstā aplūkots Igaunijas krievvalodīgo ģimnāziju uz tekstu vērsto kursu saturs, kā arī apskatītas raksta autoru izdotās mācību grāmatas, kas veicina zināšanu analīzes un dažāda stila un žanru tekstveides iemaņu veidošanu. Uz tekstu vērsto kursi valodas apguvē liecina, ka, apgūstot mācību materiālu, audzēknis mācās apzināti veidot dažāda veida tekstus, kas nepieciešami sekmīgai saziņai jebkurā jomā, šādi veidojot sekmīgas pašrealizācijas priekšnosacījumus.

### **Text-Centred Courses in the System of Studying the Russian Language in Estonian Gymnasium**

The article is devised for the discussion of the content of text-centred courses at Russian-language gymnasiums in Estonia and describes the textbooks published by the authors of the article, that contribute to the development of analytical skills required for analysing and creating texts of various styles and genres.

Text-centred language courses show that the study material allows students to learn to consciously create various types of texts necessary for successful communication in any field, thus setting the preconditions for successful self-realization.

# Невербальные тексты в учебниках русского языка для основной школы Эстонии

**Наталья Нечунаева**  
Таллинский университет  
nataljan@tlu.ee

**Наталья Береснева**  
Эхтеская гуманитарная гимназия  
nat.beresneva@gmail.com

Проблематика статьи связана со сквозными темами, сформулированными в Государственной программе обучения Эстонии. Сквозные темы проходят через учебники и рабочие тетради по всем предметам, в том числе и по русскому языку. Темы отражены в текстах учебников и изучаются через чтение, анализ содержания и обсуждение выдвинутых проблем. Цель статьи – представить виды невербальных/несплошных текстов различной формы и содержания, соответствующих сквозным темам. Невербальные тексты используются в разных сферах реального общения, различные типы заданий по таким текстам направлены на формирование навыков и умений, которые необходимы для достижения результатов обучения и применения в реальных жизненных ситуациях. Результаты исследования позволили выявить продуктивные формы работы над такими текстами, например, групповая работа над решением поставленной задачи. Один из выводов – работа над невербальными текстами поможет учащимся воспринимать информацию разного рода и в разной форме, решать проблемы в команде и создавать новые информативные тексты.

**Ключевые слова:** Государственная программа обучения, сквозные темы, сплошной и несплошной тексты

## Введение

Основной единицей обучения на уроках русского языка является текст. Традиционно в процессе преподавания языка используются сплошные тексты разных типов и стилей речи. Однако тексты, с которыми учащимся приходится встречаться в жизни, имеют как сплошную, так и несплошную структуру. Их можно разделить на два вида. Во-первых, вербальные/сплошные тексты – без визуальных изображений, например, прозаические и стихотворные произведения. Во-вторых, невербальные/ несплошные тексты, которые относятся к другим знаковым системам, – с визуальными изображениями: диаграммы, графики, схемы, таблицы, рисунки, карты. Невербальные тексты могут быть включены в вербальные и образуют так называемые креолизованные тексты. Теоретический аспект изучения таких текстов и их анализ представлен в статьях Ю. Сорокина, Е. Тарасова (Сорокин, Тарасов 1990, 180–18) и К. Роговой (Рогова 2012, 54–61) Учебное пособие Е. Анисимовой знакомит с современным

состоянием и проблематикой изучения креолизованных текстов, их интерпретацией при работе со студентами, изучающими русский язык как иностранный (Анисимова 2003, 1–122).

При создании учебников и другой учебной литературы, предназначенной для учащихся основной школы, используются тексты разных видов в зависимости от изучаемого языкового материала и целей, связанных с социальной и коммуникативной стороной обучения. Предметный цикл «Язык и литература» дает учителю возможность сформировать у учащихся основной школы представление о русском языке как о полноценном средстве общения в разных сферах деятельности и основе обучения в целом. Для учащихся, живущих в многоязычной среде, очень важно понимание того, что русский язык – это существенная часть личного самосознания, поэтому к языку надо относиться сознательно, понимать необходимость усвоения основных знаний о языке, умения адекватно и ясно высказывать свои мысли, учитывая сложившиеся в русской культуре нормы и традиции использования языковых средств. Содержание всех учебных материалов для основной школы связано со сквозными темами, заявленными в Государственной программе. С. Евстратова и Е. Костанди пишут об ориентации обучения на сквозные темы, что общие темы по разным предметам, изучаемые с разных точек зрения, способствуют интеграции образовательного процесса, важная роль в котором отведена чтению и анализу соответствующих текстов (Евстратова, Костанди 2012).

## **Учебный комплекс по русскому языку и невербальные тексты**

Работа по русскому языку в соответствии с данным подходом к разному виду текстов представлена в учебно-методическом комплексе по русскому языку для основной школы, созданном авторами данной статьи в 2011–2017 гг. В учебный комплект для каждого класса входят: учебник, рабочая тетрадь, тетрадь для проверочных работ и в помощь учителю — планирование уроков по русскому языку.

Учебники: 1) Русский язык. 4 класс. Части 1–2, 2011–2012 гг.; 2) Русский язык. 5 класс. Части 1–2, 2015–2016 гг.; 3) Русский язык. 6 класс. Части 1–2, 2013–2014 гг.; 4) Русский язык. 7 класс, части 1–2, 2014–2015 гг.; 5) Русский язык. 8 класс. Части 1–2, 2016 – 2017 гг.; 6) Русский язык. 9 класс. 2013 гг.

Рабочие тетради: Русский язык. Рабочая тетрадь для (4, 5, 6, 7, 8, 9 классов) 2012–2017 гг.

Русский язык. Проверочные работы (для 4, 5 классов) 2012–2017 гг.

Планирование уроков по русскому языку (для 4, 5, 6, 7, 8, 9 классов) 2011–2017 гг. (Планирование 2011–2017).

Каждый учебник и другие составляющие учебного комплекса имеют гриф «Издательство подтверждает: учебник соответствует Государственной программе обучения для основной школы».

Учебно-методический комплекс дает целостное представление об основных разделах русского языка. Учебники и рабочие тетради содержат



разнообразный современный материал для отработки необходимых орфографических, орфоэпических, пунктуационных, стилистических, риторических навыков и умений. Первая цель авторов комплекса – на интересном материале поддерживать постоянный интерес к предмету; развивать языковые умения, речь, внимание, память, мышление; прививать вкус к слову, к грамотной, выразительной речи и показать учащимся, что наука о языке – это увлекательная наука о законах родного языка, соблюдая которые можно быть полноценным участником коммуникации. Следующая цель – научить читать и анализировать разностилевые, разножанровые тексты, как сплошные, так и несплошные. На их базе, используя разные типы заданий, научить создавать свои тексты, способствующие общению в реальных ситуациях.

Тексты подобраны в контексте сквозных тем, которые учтены при создании учебных материалов для достижения планируемых целей и результатов обучения. К сквозным темам относятся: непрерывное образование и планирование карьеры; окружающая среда и устойчивое развитие; гражданская инициатива и предприимчивость; культурное самосознание; информационная среда; технология и инновация; здоровье и безопасность; ценности и нравственность. Рассмотрим, как представлены в учебниках некоторые темы.

1. Культурная идентичность – сочинения по картинам русских художников: В. Васнецов «Богатыри» – 4 класс; А. Харламов «Мечтательница» – 5 класс; Ф. Толстой «Букет цветов, бабочка и пчелка» – 6 класс; А. Рылов «В голубом просторе» – 7 класс, В. Серов «Дети» – 8 класс, В. Полenov «Золотая осень» – 9 класс. В учебниках для 4–6 классов репродукции представлены в цветном исполнении, для 7–9 классов – в черно-белом варианте. Цветные репродукции картин имеются на сайте издательства, в упражнениях дана нужная ссылка. Созданию собственного текста предшествуют:

Предтекстовые вопросы: 1) Почему картина названа «Мечтательница»? 2) Можно ли портрет назвать старинным и почему? 3) Что вам кажется современным в изображении девочки?

Лексико-грамматическая работа: *Подберите и запишите подходящие по смыслу прилагательные для описания лица, глаз, взгляда, волос, прически, рук, позы, одежды девочки.* И далее следует задание на создание собственного текста: *Опишите девочку на портрете, используя подобранные слова.* Работа по картине завершает изучение раздела «Употребление имен прилагательных в речи».

К репродукциям картины В. Серова «Дети» даны два текста: восприятие живописи В. Серова художником А. Бенуа и фрагмент буклета с выставки картин В. Серова, посвященный данному полотну. При написании сочинения учащиеся должны использовать тексты как источник чужой речи, так как сочинение завершает раздел учебника «Прямая и косвенная речь».

Культурная идентичность учитывается при обсуждении трех текстов, имеющих единое заглавие – «Что любят жители Эстонии?» (7 класс). Тексты посвящены хлебу (Ржаной хлеб веками был на столе у жителей Эстонии), квашеной капусте (Квашеная капуста – кладезь витаминов, она помогает

пережить долгую эстонскую зиму) и местным сортам яблок (Их вкус и запах описать трудно. Нужно попробовать). Для обсуждения учащимся предложено самим дать свой ответ на этот вопрос в заглавии текста.

2. Непрерывное обучение и планирование карьеры – отрывок из интервью с актером М. Авериным, в котором актер рассказывает о том, что лежало в основе его выбора профессии (9 класс), и обсуждение данной проблемы с одноклассниками, записанное в итоге в форме интервью. Тексты о выборе профессии помогают выпускникам основной школы в самоопределении, развивают способность сформулировать и отстаивать свою позицию.

3. Здоровье и безопасность – «Зачем нужно гулять?» (7 класс). С последующим вопросом: *Как вы закаляете свой организм?* и предложением порекомендовать одноклассникам несколько своих приемов, сравнив их с предложенными в тексте: играть в снежки, расчищать дорожки от снега (кто быстрее?), помогать очищать от снега автомобиль и др.

Тексты, связанные с другими сквозными темами (информационная среда; гражданская инициатива и предприимчивость; технология и инновация), имеют задания, связанные с обсуждением содержания и проблематики. Результатом обсуждения является новый собственный текст. Учебный аспект связан с заданиями по соответствующей грамматической теме, орфографическому и пунктуационному оформлению, лексико-стилистической работе и редактированию.

Сквозные темы помогают установить межпредметные связи, проследить, как одна та же – или аналогичная проблема – раскрывается в произведениях разных жанров, у разных авторов, выявить сходство текстов и показать причины различия. Каждый учебник начинается с вводных уроков, посвященных науке о языке, – это лингвистическая сквозная тема, присутствующая в учебниках с 4 по 9 класс: «Язык всем знаниям и всей природе ключ» и «Наука о русском языке» (4 класс), «Язык как средство общения» (5 класс), «Что мы знаем о русском языке?» (6 класс), «Происхождение русского языка. Русский язык и родственные языки» (7 класс), «Русский язык в современном мире» (8 класс), «Язык как развивающееся явление» (9 класс). В рабочей тетради для 8 класса приведены два текста: «Планета говорит по-русски» и «Планета пишет по-русски». Первый текст посвящен распространению русского языка в мире, его популярности в Интернете и социальных сетях. Второй текст – Тотальному диктанту, который пишут более, чем в 70 странах мира и который знакомит нас с современными русскими писателями – авторами текста диктанта и дикторами – популярными актерами, общественными деятелями. В задании – *Подчеркнуть ту информацию в каждом тексте, которая оказалась для вас самой важной*, учащийся обозначает свою позицию. Лингвистическая тема связана со сквозной темой «Культурная идентичность». В материале раздела «Язык всем знаниям и всей природе ключ» (4 класс) задан дискуссионный вопрос: «Для чего людям язык?», который обсуждается через понятие функции языка в обществе. Результатом обсуждения является создание учащимися собственных текстов (план и мини-сочинение).

В каждом учебнике есть раздел, посвященный работе с текстом. Раздел «Учимся работать с текстом» состоит из подразделов, которые определяют порядок работы с текстом: что такое текст, тема текста, основная мысль, заглавие, типы текста, стили речи, что значит писать или говорить «на тему», темы широкие и узкие, для чего нужен план. В рубриках «Запомните!» и «Возьмите на заметку!» сформулированы основные понятия, связанные с организацией текста как лингвистической единицы. Подчеркнуты важные для учащегося моменты в работе над текстом: *Основная мысль может быть отражена в заголовке или высказана в одном из предложений текста. Но чаще всего её надо самому понять и сформулировать.* Создание собственного текста – самый важный этап в обучении языку: *Умение говорить или писать «на тему» надо развивать. Необходимо строить текст так, чтобы каждое предложение в нём помогало раскрытию конкретной темы.*

Источниками текстов являются: произведения русской классики (А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Тютчев, Л. Толстой, В. Вересаев, М. Булгаков, К. Паустовский и др.), произведения детских писателей (В. Катаев, С. Маршак, В. Голявкин, Е. Рязанова, М. Москвина, Н. Абгарян и др.); научно-популярная литература (материалы журналов «Наука и жизнь», «Здоровье», «Эсти лоодус», «Маруся», «Костёр», энциклопедии для детей, сайты городов и волостей Эстонии и др.); тексты сегодняшнего дня: пост из «Фейсбука» – приключенческая компьютерная игра «Квест» (6 класс), «Осенняя гадалка» (8 класс), рецепт приготовления шарлотки (8 класс); современные лингвистические и литературоведческие источники: М. Кронгауз «Русский язык на грани нервного срыва», М. Аксенова «Знаем ли мы русский язык?», переписка Д.С. Самойлова – Ю.М. Лотмана из сборника «Заре Григорьевне Минц посвящается... Публикации, воспоминания, статьи»; историко-познавательные тексты (об образовании в Смольном институте); о повседневных проблемах (Всемирный день мытья рук); психологические этюды (Это не вы флешку уронили?).

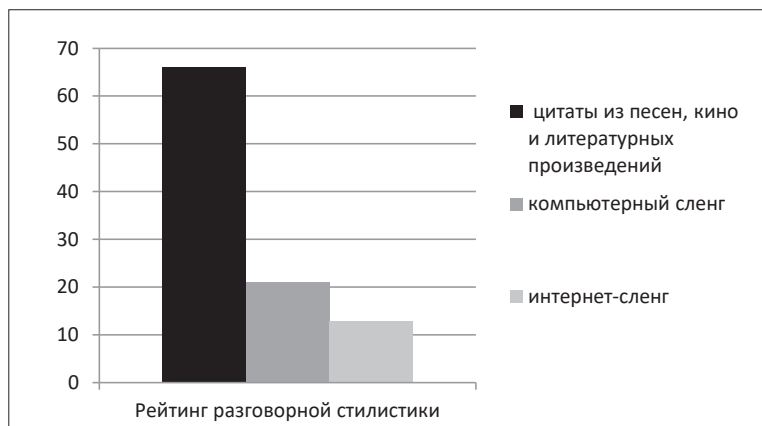
Критерии для выбора текстов: они должны быть оригинальными, интересными, соответствовать возрасту и требовать усилий, посредством которых можно достичь планируемых результатов, а также представлять разные жанры, тематически соответствовать программе, носить развивающий характер. По стилистической принадлежности их можно разделить на художественные, публицистические, деловые, научно-популярные, разговорные. Монотонности удастся избежать за счет текстов разных типов и жанров, вариативности вопросов, а стабильности – за счет системной подачи сложного лингвистического материала, очень важного для формирования навыков создания письменного текста. Работая с текстом, учим ориентироваться в системе знаний, делать предварительный анализ информации, перерабатывать информацию, преобразовывать информацию.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся ПИЗА (PISA, Programme for International Student Assessment (PISA 2015) проводит в разных странах исследования, направленные на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются современные тенденции

в оценке образовательных достижений. Поэтому в учебники включаются задания, содержащие не только текстовую информацию, но и информацию в виде несплошных текстов. Цель вербального сплошного текста – донесение адресату информации, при интерпретации которой «технические» моменты текста: шрифт, цвет, разделение на колонки, тип бумаги обычно выполняют второстепенную функцию. Вне зависимости от технического исполнения адресат воспринимает информацию одинаково с точки зрения содержания, например, латиница-кириллица в СМС на русском языке. В невербальных/ несплошных текстах иллюстративно-визуальный ряд имеет решающее значение в восприятии текста. От его наличия или отсутствия зависит содержательное восприятие текста.

Преобладание невербальной части является нормой, например, в формулярах деловых документов – реквизиты и их стандартное размещение на листе; в научных текстах – графики, схемы имеют небольшое вербальное сопровождение. Таблицы выполняют метатекстовую роль как средство демонстрации выводов, полученных в результате исследований, например, таблицы с правилами в учебниках; схемы разбора по частям речи и их воспроизведение в рабочих тетрадях для разных классов. Приведем пример перевода графической информации в сплошной текст (9 класс).

*Рассмотрите диаграмму, составленную по данным Всероссийского центра общественного мнения. Объектом наблюдения было использование стилистических ресурсов русской разговорной речи: цитат из песен, кино и литературных произведений, компьютерного сленга и интернет-сленга. Составьте текст, описывающий диаграмму.*



«Обратное задание» – текстовый вариант представить в «нетекстовой форме» (4 класс): Текст «Реклама». Прочитай текст. Какую новую информацию ты получил из этого текста?

Больше всего людей привлекает телевизионная реклама (61% населения), рекламой в газетах и журналах интересуется 21% людей, к рекламе по радио

прислушивается 14%. Рекламу, присылаемую по почте, читают 2,5% людей. А 26% потребителей вообще не обращают внимания ни на какие виды рекламы.... (фрагмент текста). Задание: *Построй график, показывающий, на каком месте по популярности находятся разные виды рекламы.*

Умение работать с сплошными текстами относится к числу умений, которыми должен владеть современный функционально грамотный учащийся. Несформированность общих навыков работы с информацией, представленной в разных видах, отмечена в исследованиях ПИЗА. Задача – сформировать навыки и умения читать и интерпретировать информацию, представленную в различной форме и в различных областях – учебных предметах и вне программы. Последнее исследование ПИЗА показало, что умение решать проблемы в команде указывает на то, что наряду с академическими знаниями и навыками эстонские школьники также обладают хорошими социальными навыками, необходимыми для успешного сотрудничества (PISA 2015).

Для работы по теме «Тире между подлежащим и сказуемым» выбран креолизованный текст (5 класс). Он состоит из трех частей: 1) стихотворение, описывающее уточку-мандаринку; 2) описание уточки на сайте природного заповедника; 3) фотографии яркой красивой уточки.

Задание: 1. *Сравните описание уточки в первом и втором тексте. В чём их сходство? В чём различие?* 2. Выпишите первое предложение из каждого текста, расставляя знаки препинания. 3. Сделайте своё описание уточки. Используйте предложение с тире.

При создании нового текста учащийся должен опираться на всю информацию, содержащуюся в трех частях текста, представляющего единое тематическое целое. Оба вербальных текста содержат материал для отработки пунктуационных навыков – пропуск тире между подлежащим и сказуемым. Визуальное изображение помогает создать описание неизвестной ранее птицы. Включение в свой текст предложений с тире усложняет задание на продуцирование.

## **Заключение**

Учебные материалы комплекса по русскому языку показывают учащимся языковое своеобразие текстов разных типов речи, стилей, жанров, вырабатывают навыки создания собственных текстов, умения их оценивать и редактировать, учитывая условия коммуникации, цель высказывания, адресата, используя соответствующие языковые средства и соблюдая нормы литературного языка. Работа с сплошными текстами – перспективное направление в деятельности учащихся, позволяющее развивать творческую сторону образовательного процесса и формировать навыки создания реальных текстов, необходимых в разных реальных ситуациях. Групповая работа с невербальными текстами, отражающими сквозные темы, формирует у учащихся навыки и умения, необходимые в разных коммуникативных ситуациях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анисимова 2003** – Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов факультетов иностранного языка вузов. Москва: Academia, 2003.
- Бунеева, Чиндилова 2014** – Бунеева, Е. В, Чиндилова, О. В. Приемы продуктивного чтения сплошных текстов // Начальная школа, 2014, 4. С. 55–58.
- Евстратова, Костанди 2012** – Евстратова, С., Костанди, Е. Сквозные темы и программа русского языка. Просмотрено 10 декабря 2017. Доступно: [http://vana.oppekava.ee/index.php/Ссылка\\_10.\\_Сквозные\\_темы\\_и\\_программа\\_русского\\_языка](http://vana.oppekava.ee/index.php/Ссылка_10._Сквозные_темы_и_программа_русского_языка).
- PISA 2015** – PISA. Просмотрено 10 декабря 2017 Доступно: <https://www.hm.ee/ru/meropriyatiya/issledovaniya-i-statistika/pisa>
- Планирование 2011–2017** – Планирование. Просмотрено 10 декабря 2017. Доступно: <http://www.koolibri.ee/?mclid=62&type=subjects&scid=79?&lang=ee>
- Рогова 2012** – Рогова, К. А. Лингвистический аспект креолизованного текста //Русский язык за рубежом 2012, 3. С. 56–61.
- Сорокин, Тарасов 1990** – Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативные функции // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 180–186.

**Neverbālie teksti krievu valodas mācību līdzekļos Igaunijas pamatskolās**

Raksta problemātika saistīta ar galvenajām tēmām, kas formulētas Igaunijas Valsts izglītības programmā. Galvenās tēmas caurvij mācību grāmatas un darba burtnīcas visos priekšmetos, tostarp krievu valodā. Tēmas ataino mācību grāmatu teksti, un tās apgūstamas ar lasīšanu, satura analīzi un izvirzīto problēmu apspriešanu. Raksta mērķis – parādīt neverbālo tekstu dažādās formas un saturu atbilstīgi galvenajām tēmām. Neverbālos tekstus izmanto dažādās reālās sarunās, un šāda veida tekstu uzdevumi ir vērsti uz tādu prasmju un zināšanu attīstību, kas nepieciešamas mācību mērķu sasniegšanai un izmantošanai dažādās dzīves situācijās. Pētījuma rezultāti ļāvuši atklāt produktīvus veidus, kā strādāt ar šādiem tekstiem, piemēram, grupu darbs, kurā veic norādīto uzdevumu. Viens no secinājumiem: darbs ar neverbālajiem tekstiem palīdz audzēkņiem uztvert dažāda veida un formas informāciju, risināt problēmas komandā un radīt jaunus informatīvos tekstus.

**Non-verbal Texts in Russian Language Textbooks for the Elementary School in Estonia**

The subject matter of the article is related to the cross-cutting themes formulated in the Estonian National Curriculum. Cross-cutting themes run through textbooks and workbooks in all subjects, including the Russian language and are studied through reading, analysing the content and discussing the issues. The article introduces the types of non-verbal texts of various forms and content corresponding to cross-cutting themes. Non-verbal texts are used in a variety of real-life communicative situations and as such are aimed at enhancing skills and knowledge required to achieve learning outcomes and use in real life situations. The research findings allow identifying efficient forms of working with such texts, for instance, problem-solving group activities. One of the conclusions is that working with non-verbal texts helps learners to perceive different types and forms of information, solve problems in a team and create new informative texts.

# „Jesteśmy Polką i Polakiem”<sup>1</sup>, czyli o pielęgnowaniu polskości w nauczaniu zintegrowanym na Ukrainie

Klaudia Bączyk

Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska  
klaudia.baczyk.orpeg@gmail.com

Od kilku lat w środowisku glottodydaktycznym toczy się dyskusja na temat braku odpowiednich pozycji książkowych stanowiących pełne kompendium wiedzy o Polsce. Sytuacja okazuje się naprawdę trudna, kiedy uczącymi się są dzieci, następane pokolenia zesłańców i przesiedleńców. Celem przedstawionego artykułu jest analiza istoty polskości w ogóle, a w placówkach oświatowych za granicą, w szczególności. Opisane próby zdefiniowania patriotyzmu przyczynią się do ponownego przyjrzenia się samej teorii patriologicznej. Nowoczesne ujęcie edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie owocować będzie także dalszymi rozważaniami na temat poszukiwania własnej tożsamości w zglobalizowanym świecie.

**Słowa kluczowe:** *glottodydaktyka, patriotyzm, wychowanie wczesnoszkolne, polskość*

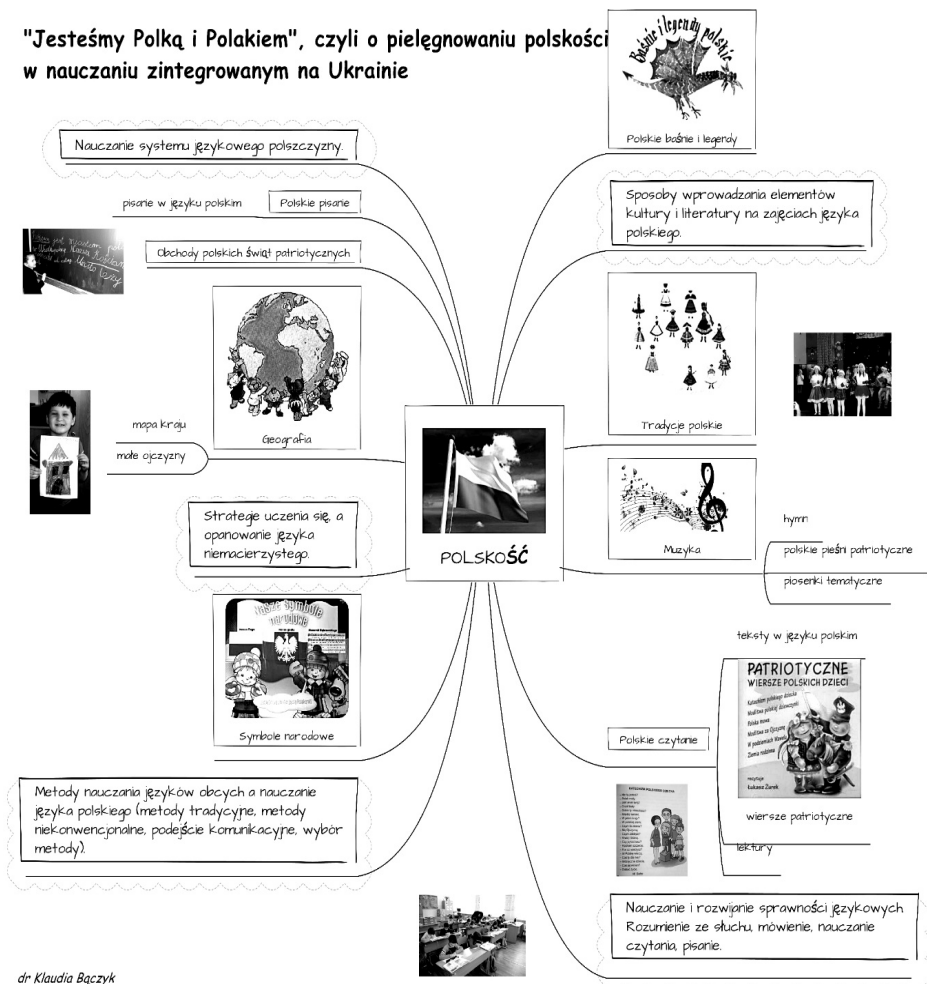
## Polskość w ujęciu teorii patriologicznej

Pojęcie *polskości* zdaje się być czymś dość prostym do zdefiniowania. W szerokim rozumieniu mieści ono w sobie wszystko to, co związane jest z Polską i Polakami. Staje się niejako wyznacznikiem każdej sfery ludzkiego życia, która choćby w minimalny sposób styka się z myśleniem o Polsce. W takim ujęciu propagowanie polskości wiązać będzie się z wieloma dziedzinami, spośród których do najważniejszych należeć będą: nauczanie systemu językowego polszczyzny, sposoby wprowadzania elementów kultury i literatury, strategie uczenia się a opanowanie języka macierzystego bądź, gdy mowa o obcokrajowcach, niemacierzystego. Oczywiście w ramach tych dziedzin znajdziemy liczne podsystemy, w których to znajdą się: geografia, muzyka (ze szczególnym naciskiem na hymn oraz polskie pieśni patriotyczne), nauczanie i rozwijanie sprawności językowych, jak: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie (tekstów w języku polskim, nauka wierszy o tematyce patriotycznej), obchody świąt patriotycznych.

---

<sup>1</sup> Tomańska, Totoszko 2014.

## "Jesteśmy Polką i Polakiem", czyli o pielęgnowaniu polskości w nauczaniu zintegrowanym na Ukrainie



dr Klaudia Bączyk

**Powyżej próba uchwycenia bogactwa słowa *polskość* wraz z podaniem przykładowych metod nauczania stosowanych podczas lekcji języka polskiego**

Jak łatwo zauważyć, gdy tylko pojawia się uszczegółowiona wersja definicji polskości, wielokrotnie spotkać można się z pojęciem patriotyzmu. Mowa jest bowiem o wierszach o tematyce patriotycznej, obchodach świąt patriotycznych czy wreszcie o nauce polskich pieśni patriotycznych. Czy zatem polskość i patriotyzm to to samo? Oczywiście wydaje się fakt, że mówiąc o polskości nie sposób pominąć patriotyzmu, nawet jeśli mówiący za patriotę się nie uważa. By w pełni bowiem zrozumieć kwintesencję polskości, winno się poznać wszelkie jej elementy, a zatem również te nierozdzielnie związane z podejściem patriotycznym, które według Encyklopedii PWN:



stanowi potwierdzenie znaczenia narodu. Jest to potwierdzenie znaczenia konkretnego społeczeństwa, zamieszkującego określone terytorium. Patriotyzm to miłość Ojczyzny, oznaczającej to szczególne społeczeństwo i kraj; ucieleśniająca i symbolizująca swą przeszłość i przyszłość (Encyklopedia PWN 2001, 486).

W związku z coraz donośniejszymi głosami buntującymi się przeciwko pojęciu patriotyzmu, zaczęto je zastępować nazwami bliskoznacznymi, jak: *dobro narodowe*, *jedność narodowa*, *piękno narodowe* czy *być narodowy*. Podważając przypisanie danej jednostki do konkretnego narodu, zaczęto traktować wszystkich jako obywateli Europy bądź też innej wspólnoty (często wyznaczanej przez unie zawierane między państwami). Tworząc świadomość globalną zamiast lokalnej, wypiera się pojęcie patriotyzmu jako takiego na rzecz myślenia o świecie szerszej. W związku z zagrożeniem nacjonalizmu, często odbieranego jako zjawisko negatywne, pojawiła się propozycja, by „uprawiać kulturę pamięci” (Baliński 2011, 199) która zapewni znajomość własnej tożsamości i przyczyni się do akceptacji między narodami. Jak podkreśla Wojciech Baliński, „używając tego terminu, nie koncentrujemy się zatem na pamięci historycznej, lecz traktujemy przeszłość jako potencjał dla rozwoju wspólnoty” (Baliński 2011, 198). Patriotyzm nie okazuje się wtedy czymś, co nas wyróżnia, co podkreśla różnice pomiędzy nami a innymi, a odrzucając opozycję *swój* i *obcy*, pozwala dostrzec elementy wspólnej przeszłości, która nas ukształtowała, której rezultatem staje się to, jacy jesteśmy. Kultura pamięci i jej ponowne odkrywanie daje możliwość zatem na odrodzenie się tradycji i kształtowanie świadomego uczestnika globalnej cywilizacji. Tylko bowiem w przeszłości możemy szukać podwalin tego, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy.

Bez względu jednak na to, w jaki sposób nazwać miłość do Ojczyzny i naukę o niej, warto zastanowić się nad rozwojem patriologii, tj. dziedziny pedagogicznej badającej patriotyzm. Zmiany nazewnictwa, choć istotne, nie są jedynymi, jakie można zauważyć w odniesieniu do teorii patriotyzmu. Dziś, kiedy to krzewienie polskości w Polsce, jak i poza granicami naszego kraju, staje się celem wpisanym w podstawę programową, pojawia się pytanie o sposób nauki o Polsce. W jaki sposób uczyć patriotyzmu Polonię oraz Polaków mieszkających poza Polską? Jak zachęcić ludzi do pokochania kraju dla wielu znanego jedynie z opowieści? Marek Mariusz Tytko, przytaczając najważniejsze jego zdaniem fakty dotyczące rozwoju teorii patriologicznych, pisze o niezbędnym „stworzeniu wspólnej, interdyscyplinarnej płaszczyzny teoretycznej, zbudowanie obiektywnej, realistycznej teorii patriotyzmu (niezależnej od jakiegokolwiek ideologii), która, korzystając z dorobku wielu dyscyplin, sumowałaby ich osiągnięcia w ramach jednego, nowego ujęcia interdyscyplinarnego, w ujednocionej perspektywie badawczej” (Tytko 2013, 215). Tym samym problem kształtowania polskości urasta do istotnego zagadnienia współczesnej dydaktyki, z glottodydaktyką na czele.

Celem artykułu jest przede wszystkim analiza trudności wynikających z edukacji patriotycznej. Różnorodne ujęcie kształtowania polskości, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie, owocować będzie dalszymi rozważaniami na temat problemu *polipatrii* (Tytko 2013, 218). Istotną kwestią w owym tekście okaże się próba odpowiedzi na pytanie o przedstawianie rodzimej kultury dzieciom,

dla większości których Polska to taki sam kraj jak Wielka Brytania, Niemcy czy Meksyk. W jaki sposób wkroczyć z uczniami najmłodszych klas w świat języka polskiego tak, by zachęcić je do poczucia jedności z krajem tylko pozornie im obcym?

## Zakorzeni i wykorzeni z kultury polskiej

Praca poza Polską jest zdecydowanie inna aniżeli ta w kraju ojczystym, gdzie wszyscy posługują się jedną mową, mają wspólną historię, często też taką samą religię. Niezależnie bowiem od tego, jak bardzo chcielibyśmy uciec od wspólnego dziedzictwa w zglobalizowanym świecie, jego poznanie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania i edukacji polskości w jakikolwiek sposób definiowanej. Odwołując się do wniosków wysnutych podczas konferencji „Wartości, rodzina i szkoła. Patriotyzm na co dzień i od święta” (Baliński 2011, 199-200), można wyznaczyć cztery zasady wprowadzania uczniów w świat polskości. Należą do nich: tożsamość (tj. spójność doświadczeń rodzinnych i narodowych), otwarcie uczuciowe (definiowane jako osobiste uczestnictwo w różnych wydarzeniach kulturalnych wpływające na poczucie wolności szczególnie wśród młodzieży), udział rodziców i wychowawców w edukacji obywatelskiej i patriotycznej oraz uświetnienie (czyli odwołanie do pielgrzymki Jana Pawła II do Ojczyzny jako momentu przełomowego dla Polaków). Poza granicami Polski owe wyznaczniki nie mają już racji bytu. Specyfika pracy na Ukrainie, gdzie uczy się przede wszystkim obywateli tego kraju, a nastawienie do nauki i kultury polskiej częstokroć bywa niechętnie, jest zdecydowanie trudniejsza. Odwołując się do Konstytucji RP, wyczytać można, iż: „Polska udziela pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym” (Konstytucja RP, art. 6, ust. 2). Nie oznacza to jednak, że kształci się jedynie osoby polskiego pochodzenia, gdyż jedna z zasad współpracy Rządu RP z Polonią i Polakami za granicą wprost mówi o partnerstwie ze wszystkimi, niezależnie od ich statusu obywatelskiego, którzy wywodzą swe pochodzenie z Polski i zachowują poczucie związku z owym krajem. Wiedząc, że większość Polonii i Polaków na Ukrainie stanowią obywatele ukraińscy, współpraca rozpoczyna się na najwyższym szczeblu, tj. od instytucji rządowych. Zapominając jednak choć na chwilę o całej machinie biurokracji, skupiamy swą uwagę na osobach najniższych w hierarchii, choć tak naprawdę najważniejszych – na uczniach. To oni bowiem zyskują niezbędną wiedzę, by kolejno utrwałać w sobie rzetelny wizerunek Polski w świecie i przekazywać go kolejnym pokoleniom. Polityka edukacyjna pełni zatem istotną rolę w utrzymywaniu związków Polonii i Polaków z krajem. Kierowanie nauczycieli do pracy za granicą sprzyja wychowywaniu następných osób świadomych nie tyle swej polskości, co więzi z Polską. Nauka dzieci niepolskich wiąże się bowiem przede wszystkim z pragnieniem zaszczepiania w nich pozytywnych asocjacji z RP. W owym procesie pedagogicznym pomocni mogą okazać się zarówno rodzice, jak i dziadkowie, którzy często z sentymentem wspominają swój pobyt w Polsce, przywołując wielokrotnie mgliste wspomnienia kraju niegdyś tak im bliskiego. Ważne okazuje się zatem indywidualne kształtowanie światopoglądu, jednostkowe utrwalanie wzorca postępowania.

Nieliczny odsetek uczniów w szkołach polskich na Ukrainie stanowią ci z korzeniami polskimi. W tym przypadku najważniejszym z celów okazuje się nie tyle rozbudzanie zainteresowania Polską, a zapobieganie wykorzenieniu. Mniejszość polska to kolejne pokolenia osób, które w dużej mierze opuściły Polskę z powodu trudnej sytuacji historycznej i ów wyjazd nie był rezultatem ich indywidualnego wyboru. Dzieci, wnuki bądź obecnie już nawet i prawnuki urodzone na emigracji często o Polsce wiedzą niewiele, a zasłyszane informacje traktują jak idylliczną opowieść o magicznej krainie. To wyolbrzymianie kraju najczęściej pozytywnie wpływa na uczących się, motywując ich do dokładniejszego poznawania języka i kultury Polski. Nieco trudniejsze jednak okazuje się potem zestawienie hiperbolizowanej Polski z jej współczesnym wizerunkiem. Powracający do Polski muszą liczyć się z okrutnym zderzeniem z rzeczywistością, w której kraj przez nich przedstawiany jest daleki od tego z dawnych wizji. Polonia ukraińska, szczególnie ta najmłodsza, nie odczuwa jednak tego problemu, traktując lekcje o Polsce jak pewnego rodzaju tradycję rodzinną, coś, czego winni się nauczyć, by zrozumieć, kim są i skąd się wywodzą. Owa niewinność i krótkowzroczność zdecydowanie okazuje się pomocna nauczycielowi, który przybywa na Ukrainę z chęcią promowania własnego kraju (daleka jestem od używania słowa „misja”, które w zestawieniu z nauczycielami polonijnymi bywa nadużywane; z misją w moim rozumieniu nie wiążą się korzyści materialne i w moim nieco naiwnym jeszcze spojrzeniu, misja nie jest odpowiedzią na bezrobocie).

## **Polskość wśród Ukraińców – miejsce nauczania wiedzy o Polsce**

Promowanie Polski w kraju, gdzie język polski jest językiem mniejszościowym, a nauczyciel ma możliwość nauki jedynie z podręczników (z licznymi błędami) zaaprobowanych przez Ministerstwo Oświaty Ukrainy jest nie lada wyzwaniem. Pierwszym problemem, często nieuświadomianym sobie przez nas samych, jest zróżnicowanie kulturowe jeszcze dogłębniej potęgujące różnice pomiędzy członkami wspólnoty szkolnej. Przystępując do nauki języka polskiego, historii czy tradycji, winno się pamiętać, że dziecko: „reprezentuje inną kulturę, nosi w sobie kulturę kraju, w którym wyrosło, i nie zawsze (dodałabym, że wręcz nigdy) ma świadomość, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętego w polskiej szkole” (Białek 2015, 12). Kolejnym problemem staje się podział przedmiotowy istniejący w ukraińskim systemie oświaty. Nauczanie wczesnoszkolne w szkołach państwowych oferujących naukę języka polskiego, obejmujące klasy 1-4, dotyczy głównie takich przedmiotów związanych z Polską, jak: polskie czytanie i język polski (gramatyka). Pewne elementy związane z polską geografią odnaleźć można także na lekcjach przyrodoznawstwa. Pozostałe godziny to jednak lekcje, na których o Polsce się nie uczy, gdyż ta tematyka lub chociażby jej elementy obce są obowiązującej podstawie programowej. Co ciekawe, nie wprowadza się także historii Polski, o ile nauczyciel sam nie zdecyduje się tego zrobić podczas lekcji czytania czy przy okazji świąt rocznicowych (o których także mówi się na czytaniu właśnie). Pozbawiając dzieci tak istotnego elementu polskości, uczniowie uczą się o naszym kraju w jeszcze większym oderwaniu od rzeczywistości, często traktując lekcje podobnie jak te z angielskiego czy

rosyjskiego. W alienacji od kultury i tradycji okazuje się więc językiem, którego z wielu powodów warto się uczyć. Oczywiście te problemy nie powstrzymują przed nauką języka na Ukrainie, czego dowodem są kolejni zgłaszający się nauczyciele, chętne dzieci oraz liczne dyskusje pojawiające się w środowisku glottodydaktycznym. Tworzenie podręczników kursowych oraz tych przeznaczonych dla najmłodszych uczniów zdaje się hołdować zasadzie, że „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” (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, 179). W podręcznikach zaakceptowanych przez Ministerstwo Oświaty Ukrainy wielokrotnie bowiem występują treści nieaktualne, z archaizmami, przez co mówienie o współczesnym obliczu Polski okazuje się jeszcze trudniejsze.

Tekstem, który nieodzownie towarzyszy nauce dzieci w Polsce i poza jej granicami, jest *Katechizm małego Polaka* Władysława Bełzy. Wiersz przez wielu traktowany jest jako wzorzec wychowania patriotycznego, zdaniem Gabrieli Kobieli pozwala on: „zachęcić do kochania tego, co nasze, by zaszczyć w człowieku nieustanne pragnienie poznawania otaczającej rzeczywistości, by wreszcie rozmiłować w polskiej literaturze, która wnosi tak wiele ponadczasowych wartości w rozwój emocjonalny i umysłowy człowieka, humanizując jego zachowania” (Kobiela 2004–2005, 396). Przy jego omawianiu bardzo pomocny może okazać się film o polskich symbolach narodowych dla najmłodszych *Polak mały*, do którego powstania przyczynił się Instytut Pamięci Narodowej. Wprowadzając kolejne elementy polskiej symboliki, warto także zagrać z dziećmi w grę o tym samym tytule, z której to poznają historię i tradycje polskie. Uwieńczeniem lekcji mogą być kolorowanki, znajdujące się na stronie <http://www.pamiec.pl/historiawkolorach/>. To wszystko to jednak elementy dodatkowe, o które wzbogacić można zawierające liczne błędy podręczniki do nauki w klasach 1-4 (lista rekomendowanych podręczników do nauki języka polskiego jako rodzimego w państwowych szkołach z ukraińskim językiem nauczania znajduje się na stronie Ministerstwa Oświaty Ukrainy). Zadaniem nauczyciela jest zatem umiejętne korzystanie z różnego rodzaju podręczników i innych pomocy dydaktycznych tak, aby stworzyć coś w rodzaju: „kuferka kulturowego, w którym znajdują się materiały graficzne, dźwiękowe, teksty oraz przedmioty związane z ważnymi datami polskiego kalendarium, które nie tylko ubarwią, ale i pomogą w zapamiętywaniu prezentowanych treści” (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, 183.). Nie ma bowiem podręczników, które byłyby efektem świadomie przemyślanego programu wiążącego treści kulturowe, realia polskie oraz cele językowe. Jak podkreślają autorzy poradnika metodycznego *Co warto wiedzieć*, „[...] nie ma podręczników bez nawiązań do polskiego kontekstu kulturowego, ale nie ma również leksykonów czy opracowań o świecie języka polskiego, kierowanych do cudzoziemców uczących się języka polskiego, które mogłyby stać się podstawą do układania takich tekstów. Język polski i jego świat są nierozłączne, dlatego można i należy sprawdzać elementy kompetencji kulturowej czy socjokulturowej, objawiające się w języku” (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, 189).

Warto zatem rozglądać się za nowymi sposobami wprowadzania i utrwalania wiedzy o Polsce. Internet oraz podręczniki kursowe, również te dla dorosłych, mogą okazać się doskonałym uzupełnieniem lekcji prowadzonych zgodnie z obowiązującymi w danym kraju przepisami.

Przykładowy konspekt lekcji wpisujący się w tematykę polskości przeznaczony dla dziecka klasy 2 (uczącego się języka polskiego jako dodatkowego poza Polską):

**Temat:** Gdzie jesteś?

**Czas trwania lekcji:** 45 minut

4. Cele lekcji:

- wzbogacanie słownictwa,
- nazywanie kierunków,
- rozwijanie leksyki dotyczącej geografii i turystyki,
- dobieranie podpisów do ilustracji,
- czytanie globalne,
- umiejętność czytania z mapy,
- rozumienie poleceń i wykonywanie zadań.



6. Metody i techniki aktywizujące:

- prezentacja multimedialna,
- podająca (objaśnianie),
- praca w grupach,
- gra dydaktyczna,
- burza mózgów,
- metoda tekstu przewodniego.

Formy pracy z uczniami:

- indywidualna,
- zbiorowa.

Przebieg lekcji:

I Faza Wstępna:

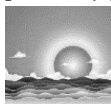
- Przedstawienie tematu zajęć.
- Prezentacja kierunków świata na slajdzie prezentacji/w książce. Powtarzanie za prowadzącym.

II Faza Główna:

- Sprawdzanie znajomości polskojęzycznych nazw kierunków geograficznych na mapie w podręczniku: *Gdzie leżą Mazury?, Gdzie leżą Tatry?*
- Pisanie ze słuchu - Wypisz nazwy miast, które pojawią się w piosence *Jestem Polakiem* – <https://www.youtube.com/watch?v=plug6OIrRM>. Podpowiedź: będzie 5 miast (Zakopane, Warszawa, Kraków, Toruń, Gdańsk).
- Uzupełnianie mapy o nazwy miast zgodnie z poleceniami nauczyciela: slajd 1. *Na południu od Krakowa leży miasto Zakopane. 2. Na południe od Gdańska, a na północny zachód od Warszawy leży miasto Toruń.*



- Slajd: W kopercie 1 znajdują się obrazki przedstawiające: morze, góry i jeziora. Powtarzanie nazw za prowadzącym. Przyklejanie na mapie danych elementów: 1. Na południe od Krakowa, tam gdzie leży Zakopane, są góry. 2. Na północy tam, gdzie leży Gdańsk, jest morze. 3. Na północny wschód od Warszawy są jeziora.
- Opowiadanie o stworzonej mapie. Slajd.
- Sprawdzanie wiedzy uczniów. Zamykanie książek. Slajdy. Powtarzanie za prowadzącym.



- Koperta 2. Dobierz rysunki do odpowiednich nazw.
- Wykonywanie poleceń nauczyciela: Proszę pokazać mi... (np. morze)

### III Faza Końcowa:

- Przedstawienie i wyjaśnienie zadania domowego.

Jak widać, chcąc zaciekawić uczniów Polską, warto sięgnąć po elementy spoza podręczników nam zalecanych. By uniknąć nudy na zajęciach oraz by polskość budziła skojarzenia pozytywne, najlepiej wykorzystać metody aktywizujące tak, aby dzieci nie były jedynie biernymi odbiorcami. Dobrze jest w tym celu tworzyć prezentacje multimedialne, organizować konkursy i nagradzać uczestników. Tym samym prowadzący połączy zabawę z edukacją, czyli spełni jedno z podstawowych założeń edukacji wczesnoszkolnej. Innym ciekawym dopełnieniem lekcji może być przystąpienie do któregoś z programów edukacyjnych oferowanych na przykład przez liczne fundacje czy Instytut Pamięci Narodowej. Jeśli nauczyciel nie znajdzie odpowiedniego dla swych uczniów programu, zawsze może pokusić się o stworzenie własnego. Taka sytuacja miała miejsce w Średniej Szkole Ogólnokształcącej nr 3 w Iwano-Frankiwsku na Ukrainie. Jedna z uczących tam Polek postanowiła przybliżyć uczniom walory jednego z regionów, realizując autorski projekt „W sercu Wielkopolski”. Podstawowym założeniem miało być zaprezentowanie podopiecznym Wielkopolski z rodzinnym miastem nauczycielki Kościanem na czele. Program składał się z dwóch etapów. Pierwszy z nich związany był z blokiem zajęć lekcyjnych dotyczących Wielkopolski (obejmującym takie przedmioty, jak: przyrodoznawstwo, język polski, plastyka). Podczas kolejnego etapu dzieci zmierzyły się z dyktandem na temat Kościana. Uzupełnieniem projektu były dwa konkursy: plastyczny i literacki, oceniane w dwóch grupach wiekowych (w klasach: 1-4 i 5-10). Zajęcia podsumowujące pokazały, iż: „projekt przyniósł oczekiwany rezultat, bowiem dzieci tak były nim zachwycone, że chętnie przekazywały wiedzę na temat miasta swym rodzicom i dziadkom, dla których owo miejsce było do tej pory nieznanne. Wszystkie maluchy za swe ogromne zaangażowanie uhonorowane zostały wydawnictwami Towarzystwa

Miłośników Ziemi Kościańskiej, które stanowić miały zarówno nagrodę, jak i zadanie czytelnicze na wakacje” (Bączyk 2016, 171).



#### W sercu Wielkopolski. Program autorski wprowadzony w jednej ze szkół na Ukrainie

Czy polskość to coś, czego można nauczyć? Zdaje się, że nie, gdyż zapamiętanie wierszy czy czytanie w języku polskim nie są jedynymi elementami, które na polskość mogą się złożyć. Dzięki nim jednak można zachęcić uczniów do poznania jednego z sąsiadujących krajów, do przyjrzenia się jego historii, kulturze i tradycjom. I w tym zapewne tkwi największy cel mówienia o polskości na Ukrainie. Asumptem do mówienia o Polsce jest pragnienie, by przedstawiciele mniejszości polskiej, Polacy oraz wszyscy ci, którzy chcieliby poznać Polskę, mieli do tego możliwość... by zatem nie było granic nie tylko tych dosłownych, ale przede wszystkim tych światopoglądowych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Baliński 2011** – Baliński, Wojciech. Kultura pamięci i wychowanie patriotyczne, *Pressje*, nr 26/27, 2011, [http://pressje.pl/media/pressje\\_shop/article/article\\_\\_issue\\_87.pdf](http://pressje.pl/media/pressje_shop/article/article__issue_87.pdf) [dostęp 15.10.2015].
- Bączyk 2016** – Bączyk, Klaudia. Kościan w kontekście nauczania języka polskiego na Ukrainie, Witkowski Z. (red.). Utrwalanie śladów społecznej tożsamości. Pamiętnik Towarzystwa Miłośników Ziemi Kościańskiej, Kościan: TMZK, 2016. S. 169–173.
- Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010** – Dąbrowska, Anna, Dobesz, Urszula, Pasięka, Małgorzata. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.
- Encyklopedia PWN 2001** – *Encyklopedia PWN*, t. 3., Warszawa: PWN, 2001.
- Kobiela 2004–2005** – Kobiela, Gabriela. Patriotyzm polski – wychowanie patriotyczne, *Studia Warmińskie* XLI–XLII, 2004–2005. S. 391–399.
- Konstytucja RP** – *Konstytucja RP*, art. 6, ust. 2.
- Białek 2015** – Białek, Kinga. (red.). Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

- Tomańska, Totoszko 2014** – **Tomańska, Justyna, Totoszko, Mariusz.** Jestem Polakiem, *Niezwykłe lekcje rytmiki. Śpiewamy i tańczymy. Jestem Polakiem*, Universal Music Polska, 2014.
- Tytko 2013** – **Tytko, Marek Mariusz.** Teoria patriotyzmu i terminologia patriologiczna (pedagogika kultury narodowej), *Pedagogika Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny*, nr. 1, 2013. S. 213–223.

#### **„Mēs esam poļi”: par poliskuma veicināšanu Ukrainas sākumskolas izglītībā**

Jau vairākus gadus notiek diskusija par to, ka trūkst piemērotu un vispusīgi informatīvu grāmatu par Poliju, jo īpaši, mācot bērnus un bēgļu un imigrantu pēctečus. Šā pētījuma mērķis ir analizēt *poliskuma* būtību, īpašu uzmanību pievēršot izglītības iestādēm ārzemēs. Mūsdienu pieeja Ukrainas sākumskolas izglītībā rakstā aplūkota arī identitātes meklējumu globalizētā pasaulē kontekstā.

#### **“We are Polish”: Cultivating Polishness in Ukrainian Early School Education**

For several years there has been a debate on the lack of textbooks that would provide for comprehensive knowledge about Poland. The situation gets even more complicated when learners are children, the next generation of exiles and migrants. The research largely aims at analysing the essence of Polishness in general, and in educational institutions abroad, in particular. Moreover, the modern approach of early school education in Ukraine is considered as another factor contributing to identity quest in a globalized world.



# Specyfika nauczania języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie

Dorota Prążyńska

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą  
dorota22564@poczta.onet.pl

Celem referatu jest pokazanie specyfiki nauczania języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie. Spostrzeżenia oparte są na doświadczeniu autora z pracy w Państwowym Polskim Gimnazjum w Rezekne oraz w Ryskiej Średniej Szkole Polskiej im. Ity Kozakiewicz i w Domu Integracji Społecznej Miasta Jelgawy. W polskich szkołach na Łotwie obowiązuje łotewski system oceniania, funkcjonuje dziennik elektroniczny, cechą uczniów jest bilingwalność, a język polski ulega interferencji międzyjęzykowej. Uczniowie uczą się języka polskiego od jego rodzimych użytkowników – nauczycieli z Polski, w klasopracowniach bogato wyposażonych w multimedialne pomoce dydaktyczne i podręczniki dostarczane bezpłatnie przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Rolą nauczycieli jest dostosować wymagania do różnorodnych potrzeb uczniów oraz indywidualizować poziom nauczania w oparciu o *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*.

**Słowa kluczowe:** *system oceniania, dziennik elektroniczny, bilingwalność, interferencja międzyjęzykowa, programy nauczania*

## Ogólna charakterystyka polskich szkół na Łotwie

Na Łotwie są cztery szkoły uczące języka polskiego około tysiąca dwustu uczniów. Z językiem polskim jako rodzimym są Ryska Średnia Szkoła Polska im. Ity Kozakiewicz i Polskie Gimnazjum im. Józefa Piłsudskiego w Daugavpils. Uczy się w nich również historii, geografii Polski oraz kulturologii w języku polskim, a liczba godzin nauki o języku i literaturze to łącznie 5–6 tygodniowo. Państwowe Polskie Gimnazjum w Rezekne uczy języka polskiego jako obcego. Są w nim po 4 godziny języka polskiego do dziewiątej klasy i po 3 godziny w klasach licealnych. Lekcje historii odbywają się fakultatywnie dla uczniów starszych klas, którzy wybierają się na studia do Polski. W łotewskiej szkole w Jekabpils, dawniej polskiej szkole, pozostało tylko siedemnaścioro uczniów uczęszczających na lekcje języka polskiego. W Jelgawie do ubiegłego roku szkolnego uczono języka polskiego w szkole rosyjskiej. Obecnie nauka tego języka odbywa się w Domu Integracji Społecznej Miasta Jelgawy. Szkoły polskie współpracują z Ambasadą Polski w Rydze, przygotowują uczniów do zdania egzaminu na Kartę Polaka oraz do egzaminu kwalifikującego na studia do Polski. Prowadzenie nauki od przedszkola w języku polskim oraz zwiększona liczba godzin nauki o języku gwarantują szybkie nauczenie się języka polskiego.

## Nauczyciele

W wymienionych placówkach w roku szkolnym 2014/2015 pracowało ośmioro nauczycieli z Polski oddelegowanych do pracy w nich przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. W pierwszych dniach swej pracy muszą oni poznać łotewski system oceniania różniący się znacznie od polskiego systemu oraz zasady funkcjonowania dziennika elektronicznego. Nowością dla nich są głównie skala ocen od 1 do 10, oceny *i* – zaliczył, *ni* – nie zaliczył wystawiane zanim uczeń napisze sprawdzian z danej partii nauczanego materiału. Istotnymi problemami są różnice programowe w nauczaniu języka polskiego i łotewskiego, a co za tym idzie trudności w odwoływaniu się na języku polskim do wiedzy zdobytej na języku łotewskim. Nauczyciele mają możliwość podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, korzystania z kursów on-line organizowanych przez Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie oraz zasobów internetowych portalu *Włącz Polskę!* Dzięki nauczycielom z Polski uczniowie mogą uczyć się języka polskiego od jego rodzimych użytkowników.

## Podręczniki

Polskie szkoły są zaopatrywane bezpłatnie w podręczniki i pomoce dydaktyczne przez ORPEG. Są to podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego w Polsce, głównie *Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego* i wydawnictwa *Nowa Era* oraz podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, przede wszystkim wydawnictwa *Universitas*. Poza tym książki i pomoce dydaktyczne dostarczają: *Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie*, liczni goście z Polski i sponsorzy, wśród których jest *Bractwo Inflanckie*.

Podręczniki służące do nauki o języku dopuszczone do użytku szkolnego w Polsce operują trudną leksyką, a teksty przeznaczone do analizy gramatycznej poruszają tematykę ogólnoeuropejską. W małym stopniu pokazują kulturę polską. Uczenie z podręczników, które poziomem zaawansowania językowego przewyższają poziom uczniów, utrudnia poznawanie przez nich podstawowych zagadnień gramatycznych. Z kolei poziom uzupełniających podręczników wydawnictwa *Universitas* można dobrać do poziomu językowego uczniów, ale są one przeznaczone dla studentów. Dlatego tematyka ćwiczeń raczej nie przystaje do świata dzieci. W tej sytuacji rolą nauczyciela jest umiejętnie dobieranie tekstów do czytania ze zrozumieniem i analiz literackich oraz ćwiczeń gramatycznych, aby zbyt wysokim poziomem trudności nie zrażać uczniów.

## Multimedialne pomoce dydaktyczne

Polskie szkoły na Łotwie wyróżniają się bardzo dobrym wyposażeniem w multimedialne pomoce dydaktyczne. Pracownie języka polskiego i historii, jak inne pracownie w szkołach, posiadają telewizory, magnetowidy, komputery, tablice interaktywne, rzutniki, odpowiednie nagłośnienie oraz podręczne biblioteczki kaset video, edukacyjnych programów multimedialnych, płyt CD i DVD. Pomoce te

często oznakowane są nalepką z napisem: *Dar Rzeczypospolitej Polskiej. Ambasada RP w Rydze*. Oprócz stosowania multimedialnych gier dydaktycznych, prezentacji multimedialnych dają one możliwość korzystania ze słowników obrazkowych, z panoramicznego zwiedzania muzeów i zabytków kultury polskiej. Dzięki nim lekcje mogą imponować młodym ludziom nowoczesnością i tym zachęcać do nauki przedmiotu. Wyposażenie klasopracowni w środki audiowizualne umożliwia podnoszenie jakości nauczania i uczenia się, a także ułatwia realizację celu, jakim jest kształtowanie w uczniach umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji. Szkoły są również bogato wyposażone w polskie stroje ludowe, polskie stroje szlacheckie, mundury legionowe, fraki i suknie do walca. Dzięki nim uroczystości z okazji polskich świąt patriotycznych mają bogatą oprawę artystyczną i lepiej spełniają swoją rolę uczenia kultury polskiej.

*Tab. 1. Przykład lekcji z wykorzystaniem multimedialnych środków dydaktycznych*

**Przykład lekcji z wykorzystaniem multimedialnych pomocy dydaktycznych**

*Temat: Opis obrazu Jana Matejki pt. „Bitwa pod Grunwaldem”*

Pomoce dydaktyczne: tablica interaktywna, trójwymiarowa reprodukcja obrazu Jana Matejki, aparat fotograficzny, prezentacja multimedialna przebiegu lekcji.

Ogólny przebieg lekcji: pokaz obrazu 3D, nazywanie postaci, w grupach wchodzenie w role, odtwarzanie scen obrazu, ustny opis tych scen, fotografowanie uczniów w rolach, opis obrazu według podanego planu, stworzenie prezentacji multimedialnej z przebiegu lekcji zawierającej również najwyższej oceniony opis obrazu, pokaz prezentacji w celu utrwalenia wiadomości zdobytych na lekcji.

## Przyczyny, cel uczęszczania do polskich szkół

Rodzice zapisują swe dzieci do polskich szkół głównie z powodu polskiego pochodzenia. 2,2% łotewskiego społeczeństwa to Polacy. Największa Polonia mieszka w rejonie polskiej szkoły w Daugavpils. Polacy to 15% mieszkańców tego miasta. Z kolei wśród ryskiej Polonii pojawiają się częściej Polacy czasowo przebywający na Łotwie, którzy planują powrót do Polski, a więc ich dzieci będą wracały do polskiego systemu nauczania. O uczęszczaniu do polskich szkół decydują też przyczyny materialne i praktyczne. Uczniowie, uzyskawszy Kartę Polaka, mogą iść na bezpłatne studia do Polski i otrzymywać wysokie stypendium Rządu Polskiego. Szkoły polskie są bardzo dobrze wyposażone w nowoczesne środki dydaktyczne, co daje obraz pozostań Polski i zachęca do uczenia się języka tego kraju. Język polski jako jeden z języków europejskich może się również przydać za granicą w pracy z Polakami. Szkoły polskie organizują dla uczniów bardzo atrakcyjne wyjazdy do Polski finansowane dzięki projektom unijnym umożliwiające poznawanie kultury kraju i praktykę językową. Poza tym język polski jest jeszcze jednym językiem obcym, którego dziecko, niekoniecznie polskiego pochodzenia, może się w nich uczyć

oprócz łotewskiego, rosyjskiego, angielskiego i niemieckiego. Zadaniem nauczycieli języka polskiego jest więc dostosować wymagania do różnorodnych potrzeb uczniów oraz być elastycznym i indywidualizować poziom nauczania.

## Bilingwalność

Polskie szkoły na Łotwie są wielonarodowościowe. Chodzą do nich Polacy, a także Rosjanie, Łotysze, Ormianie, Białorusini, Ukraińcy, Romowie, Żydzi z polskimi korzeniami, często uczniowie z rodzin mieszanych, w których jedno z rodziców jest Polakiem, a drugie Rosjaninem albo rzadziej Łotyszem. Wśród uczniów często obserwuje się dwujęzyczność, inaczej bilingwalność. Jest to umiejętność posługiwania się dwoma językami jako ojczystymi, osadzenie w kulturze dwóch narodów, myślenie w dwóch językach. W ostatnich latach 20% mieszkańców Łotwy emigrowało do krajów Unii Europejskiej w poszukiwaniu pracy. Zdarza się, że dzieci powracające na Łotwę z anglojęzycznych szkół posługują się bardzo dobrze trzema językami. Kształtowaniu bilingwalności uczniów sprzyja bilingwalność nauczycieli, jak również prowadzenie uroczystości szkolnych w dwóch językach – polskim i łotewskim, nauczanie jednych przedmiotów w języku polskim, innych w łotewskim, poznawanie w szkole kultury polskiej i łotewskiej. Corocznie w Rydze organizowany jest konkurs piosenki polskiej i łotewskiej, podczas którego uczniowie śpiewają po jednej piosence w każdym z tych języków. Bilingwalność ma swoje dobre i złe strony. Jak można zaobserwować podczas lekcji w polskich szkołach, dzieci dwujęzyczne cechuje duża kreatywność językowa, a także łatwość w przechodzeniu z jednego języka na drugi. Owocuje to większymi predyspozycjami do wykonywania w przyszłości zawodu tłumacza, w szczególności specjalizującego się w tłumaczeniach symultanicznych. Negatywna strona dwujęzyczności to problemy z tożsamością narodową. Zdarza się, że uczeń z polskimi korzeniami nie wie, który język jest dla niego rodzimy i najważniejszy, który ma znać najlepiej, żadnego nie zna biegle. W szkole polskiej mówi na lekcjach po łotewsku i polsku, z wychowawcą w zależności od jego narodowości po rosyjsku, łotewsku albo polsku, z kolegami po rosyjsku, w szkole plastycznej po łotewsku, w klubie tanecznym po rosyjsku, w domu z rodzicami po rosyjsku, z babcią po polsku. Wielojęzyczność, uczenie się dwóch, trzech języków jednocześnie powoduje też mieszanie się tych języków, popełnianie błędów w mowie i na piśmie w każdym z nich.

## Typowe błędy językowe i potrzebne ćwiczenia

Wśród rosyjskojęzycznych użytkowników języka polskiego zidentyfikowano 6200 błędów językowych. Dużą rolę przy ich powstawaniu odgrywa interferencja międzyjęzyczna. Popędzają je uczniowie polskich szkół, ponieważ posługują się prawie tak samo często językami podobnymi pod względem strukturalnym. Leksykalne błędy powstałe na skutek interferencji trudno wyeliminować. Uczniowie mówią na przykład: *Pojechałem do Krakowa **zwiedzać** rodzinę. Czy pani **wie** nauczyciela, który uczy informatyki? O godzinie 20.00 **patrzyłem** telewizor. **Mnie trzeba** jechać do lekarza. **Mnie każe się**, że już był dzwonek. Aloszy **było** trzy lata.* Trudno

też nauczyć poprawnego zwracania się do osób starszych. Ponieważ w języku rosyjskim nie ma przypadku wołacza, uczniowie mówią i piszą w nagłówkach listów, na przykład: *Pani Dorota! Pan Henryk!* zamiast *Pani Doroto! Panie Henryku!* Mimo wielu uwag zdarza się im zwracać do nauczycieli na „wy”, na przykład: *Pani, ja wam oddałem zeszyt. Czy wy mnie sprawdzili zadanie?* Błędy gramatyczne wynikające z interferencji występują w czasie przeszłym. Uczniowie na początku każdego zdania próbują używać zaimków osobowych i czasowników bez końcówek czasu przeszłego, na przykład: *Ja był na wycieczce. Ja widział zamek. Ty mnie opowiadał.* Poza tym końcówki czasowników rodzaju niemęskoosobowego dobierają na zasadzie analogii do języka rosyjskiego. Dlatego pojawiają się wypowiedzi typu: *Delfiny płynęli po morzu. Matki, żony wyszywali.*

Spośród wszystkich przypadków gramatycznych najtrudniejszy wydaje się celownik rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej. Uczniowie używają rosyjskiej końcówki *-u* zamiast najczęstszej w języku polskim końcówki *-owi* i mówią: *Daję zadanie panu Danielu. Młodemu człowieku marzy się lot na skrzydłach.* Tymczasem w języku polskim jest tylko 13 rzeczowników w celowniku rodzaju męskiego z końcówką *-u*. Narzędnik bywa z kolei nadużywany, kiedy uczniowie opowiadają o zawodach rodziców: *Moja mama pracuje fryzjerką, a tata policjantem.*

Uczniowie na wyższym poziomie zaawansowania językowego popełniają błędy we właściwym dopasowaniu form rzeczowników i przymiotników liczby mnogiej. W ich wypowiedziach może się pojawić zdanie: *To są dobre specjaliści.*

Kłopoty sprawiają też długie zaimki osobowe, których w języku polskim używa się na początku zdania, po przyimkach w przypadkach dopełniacza, celowniku i bierniku, a także jeśli wskazują na własność. Błędne wypowiedzi mogą być takie: *Zapamiętałam go orli nos. Kocham ciebie.*

Dosłowne tłumaczenie zdań z języka rosyjskiego powoduje też błędy w użyciu przyimków i pojawiają się zdania: *Przez dwa lata po ślubie była w ciąży. Obudziłem się od strachu. Postanowiłem wziąć u kogoś numer telefonu. Wąż ukąsił mnie za nogę. Jechałem na samochodzie.*

Spośród błędów fonetycznych najdłużej utrzymują się problemy z wymową grup spółgłoskowych: *wł, św.* Zdanie: *Właśnie Władek włożył sweter.* uczniowie wymawiają: *Łaśnie Ładekłożył sweter.* Trudno im wymówić głoskę *w* w sąsiedztwie *ł*, które wymawiają błędnie jako przedniojęzykowo zębowe, bo to wymaga bardzo szybkiej zmiany miejsca artykulacji. Najpierw więc należy dobrze wyćwiczyć wymowę *ł*. W Polsce już zanika wymowa głoski *ł* tak zwana kresowa albo aktorska, ale jest ona dopuszczalna jako poprawna i nietraktowana jako błąd podczas międzynarodowego konkursu recytatorskiego *Kresy* organizowanego corocznie dla Polonii przez Wspólnotę Polską w Białymstoku. Poza tym w języku polskim w sąsiedztwie głoski bezdźwięcznej nie wymawia się dźwięcznego *w*, a głoskę bezdźwięczną *f*, na przykład w wyrazie *swoje* (*sfoje*). W języku rosyjskim i łotewskim głoska *w* pozostaje dźwięczna, na przykład w rosyjskim wyrazie: *swajo* (*swajo*) i w łotewskim *sveika* (*swejka*). Dlatego osoby znające język rosyjski i łotewski polskie słowa z głoską *w* w sąsiedztwie głoski bezdźwięcznej wypowiadają niepoprawnie.

Tab. 2. Przykład ćwiczeń wymowy głosek *wł***Przykład ćwiczeń:**

1. Proszę poprawnie wymówić: *wła, wle, wło, włu, wły.*
2. Proszę poprawnie wymówić słowa: *Władek, włożył, władca, własność, włosy, Pawłem.*
3. Proszę poprawnie wymówić zdania: *Właśnie Władek włożył włoski sweter z włóczki. Władca zawładnął własnością Władka. Zwłaszcza włosy Władek umył. Władek zna się z Pawłem.*
4. Proszę znaleźć w słowniku 10 wyrazów, które mają *-wł-*, ułożyć z nimi zdania i nauczyć się je czytać.

Język łotewski nie wpływa w tak znacznym stopniu na język polski jak rosyjski. Zdarza się, że uczniowie myślą alfabetu i zmiękczejają głoski kreską na dole, zamiast u góry, głoskę *ą* zapisują jako *on*, a *ę* jako *en*. Często też w pisowni, zwłaszcza w klasach najmłodszych, zamiast polskich miękkich *ć, ś* stosują dwuznaki *cz, sz*, ale zapisany błędnie wyraz odczytują poprawnie, np. *szpiewał* – czytają *śpiewał*. Poza tym nie słyszą dobrze głoski *y* i piszą ją jako *i*, a także niepoprawnie ją wymawiają, gdyż nie ma jej w alfabecie łotewskim.

Tab. 3. Różnice między alfabetem polskim a łotewskim i wiążące się z nimi błędy w pisowni polskich słów

ŋ ğ k l / ć, ś, ź, dź, ń	i / i, y
ŋ → ń	i → y
słońce?      słońce!	złoti?      złoty!

Usłyszenie niewłaściwej wymowy głosek wymaga bardzo dobrego słuchu fonetycznego. Rolą nauczyciela z Polski jest dawanie wzoru poprawnej wymowy, zwracanie uwagi na wszystkie niedociągnięcia i przygotowanie uczniów do poprawnego i starannego mówienia, czytania i recytowania. Temu służą między innymi ćwiczenia kontrastywne pokazujące różnice w wymowie i ćwiczenia automatyzujące. Rolą nauczyciela jest też umiejętne dostosowanie programu nauczania i poświęcenie większej liczby ćwiczeń na te trudności językowe, które występują najczęściej, a także dostosowanie kryteriów oceniania wypracowań i wypowiedzi ustnych do poziomu zaawansowania językowego ucznia, łagodniejsze ocenianie niż w Polsce.

## Podstawa programowa. Ramy programowe. Programy nauczania

W celu nauczania w polskich szkołach poza granicami Polski zostały stworzone odpowiednie dokumenty. Najważniejszym z nich jest *Podstawa programowa z 2010 r. dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Różni się ona od *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, gdyż kładzie główny nacisk na kształtowanie umiejętności i znajomości języka polskiego oraz wiedzy o Polsce, na wyposażenie

ucznia w narzędzia umożliwiające mu samodzielne zdobywanie wiedzy o kraju i języku przodków oraz zainteresowanie Polską. *Podstawa* ta jest wyznacznikiem do tworzenia lokalnych programów nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski oraz wiedzy o współczesnej Polsce. W Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie opracowano *Program nauczania języka polskiego poza granicami Polski* przeznaczony dla przedszkola i szkoły podstawowej. Cechuje go eklektyczne podejście do nauczania języka polskiego poza Polską. Oznacza to, że próbuje się w nim połączyć uczenie kompetencji komunikacyjnej z poznawaniem oraz rozumieniem kultury i realiów polskich. Jest też *Program nauczania: Moja polska kulturoteka* autorstwa Joanny Zaremby. Zawiera on ogólne cele kształcenia w zakresie języka polskiego w grupie wiekowej powyżej 14 roku życia. W Państwowym Polskim Gimnazjum w Rezekne przetłumaczono na język polski dokument łotewski *Standardy nauczania języków mniejszości narodowych dla klas 1-9*. Można w nim przeczytać, że zadaniem nauczania języka mniejszości narodowej jest rozwój kompetencji językowych uczniów w języku ojczystym w celu całkowitego porozumiewania się w tym języku, uświadomienie roli języka w rozwoju osobowości, zachowaniu tożsamości narodowej, poznanie kultury danej mniejszości oraz tworzenie dialogu międzykulturowego. Rolą nauczyciela w polskiej szkole na Łotwie jest stworzenie na podstawie istniejących dokumentów tematycznego planu pracy dostosowanego do specyfiki uczniów – do ich potrzeb i możliwości. Potrzeby uczniów są związane z celem nauki, na przykład z tym, czy chcą oni kontynuować naukę w polskim systemie oświaty albo z ich aspiracjami. Możliwości uczniów w specyfice kształcenia uzupełniającego to między innymi ich sprawność posługiwania się językiem polskim – poziom znajomości języka w mowie i na piśmie, umiejętność czytania ze zrozumieniem. Ponadto każdy ma swój profil uczenia się, warunki, w których uczy się efektywniej, w końcu różnorakie zdolności i zainteresowania. Plan pracy czy też autorski program nauczania powinien być też uzupełniony w oparciu o program nauczania języka polskiego jako obcego. Przed jego napisaniem powinno się zdiagnozować potrzeby i poziom uczniów testem diagnostycznym.

## Wnioski

Nauczyciele języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie pracują z dużym zaangażowaniem, aby sprostać nowym zadaniom dostosowanym do potrzeb uczniów. Starają się szybko poznać swoich uczniów i zrozumieć to, że nie mogą oni uczyć się z polskich podręczników tak sprawnie jak uczniowie w Polsce. Oprócz błędów zazwyczaj popełnianych, popełniają jeszcze błędy wynikające z mieszania się języków. Dobra znajomość problemów językowych uczniów jest niezbędna, by nauczyciel z góry był przygotowany do objaśniania różnic między poszczególnymi językami. Dużą zaletą polskich szkół na Łotwie jest bardzo dobre wyposażenie w multimedialne środki dydaktyczne. Uczniowie przyzwyczajeni są do twórczego wykonywania zadań przy pomocy techniki internetowej i multimedialnej, co daje większe możliwości atrakcyjnego i skutecznego nauczania.

Tab. 4. Zestawienie cech uczniów polskich szkół na Łotwie z cechami ich nauczycieli

<b>Uczeń polskiej szkoły na Łotwie</b>	Jest bilingwalny, uczy się jednocześnie alfabetu łotewskiego i polskiego, które są oparte na alfabecie łacińskim, popełnia błędy wynikające z interferencji międzyjęzykowej, chętnie stosuje technikę multimedialną i internetową, twórczo rozwiązuje zadania, poznaje język polski również podczas wycieczek do Polski w kontakcie z polskimi uczniami, ma rozwinięte zdolności wokalne i taneczne charakterystyczne dla narodu łotewskiego, wykorzystuje możliwość tańczenia polskich tańców w polskich strojach narodowych pod opieką choreografów zatrudnianych w szkole, uczy się śpiewać polskie piosenki.
<b>Nauczyciel w polskiej szkole na Łotwie</b>	Jest tolerancyjny, elastyczny, zna podstawę programową, programy nauczania, również metodykę nauczania języka polskiego jako obcego, umie napisać program nauczania, plan pracy z blokami tematycznymi integrującymi wszystkie sprawności językowe, umie dokonać trafnego wyboru podręczników, dostosować treści nauczania do poziomu językowego uczniów, umie wytłumaczyć różnice między językami i zastosować odpowiednie ćwiczenia w celu wyeliminowania błędów interferencyjnych, dostosowuje kryteria oceniania do poziomu językowego uczniów, zaciekawia nauczaniem przedmiotem poprzez zastosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych, naukę polskich piosenek, tańców, przygotowuje uczniów do prestiżowych polskich konkursów z atrakcyjnymi nagrodami, wyjeżdża z uczniami na wycieczki i obozy językowe do Polski.

## BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska, Pasięka, Dobesz 2010** – Dąbrowska, A., Pasięka, M., Dobesz, U. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.
- Janowska 2010** – Janowska, I. Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych. Kraków : Universitas, 2010.
- Seretny, Lipińska 2005** – Seretny, A., Lipińska, E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków : Universitas, 2005.
- Wróblewska-Pawlak 2013** – Wróblewska-Pawlak, K. Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci *Języki Obce w Szkole* Tom 1/2013 r. 2013, str. 88–97.

**Poļu valodas mācīšanas īpatnības poļu skolās Latvijā**

Pētījuma mērķis ir parādīt poļu valodas mācīšanas īpatnības poļu skolās Latvijā. Autores novērojumu pamatā ir četru gadu darba pieredze – trīs gadus mācot Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā, vienu gadu – Rīgas Itas Kozakēvičas Poļu vidusskolā, kā arī pasniedzot poļu valodu Jelgavas pilsētas domes Sabiedrības integrācijas pārvaldē. Poļu skolas Latvijā darbojas saskaņā ar Latvijā pieņemtu novērtēšanas kārtību, un tajās ir ieviesta elektroniskā dienasgrāmata, savukārt skolēniem ir raksturīga divvalodība, bet poļu valoda ir pakļauta starpvalodu interferencei. Skolēniem poļu valodu māca skolotāji no Polijas, mācību klases un kabineti ir teicami aprikoti ar multivides didaktiskajiem līdzekļiem, mācību grāmatas bez maksas nodrošina „Poļu izglītības ārzemēs attīstības centrs”. Skolotāju uzdevums ir



piemērot prasības skolēnu atšķirīgajām vajadzībām, kā arī individuāli pielāgot mācību līmeni, pamatojoties uz programmu, kas paredzēta poļu skolēniem, kuri mācās ārzemēs.

### **The Specifics of Teaching the Polish Language in Latvia**

The study examines the specifics of teaching Polish in Polish schools in Latvia. The observations are based on a 4-years' teaching experience – 3 years at Rezekne State Polish Gymnasium, followed by teaching Polish at Riga Ita Kozakiewicz Secondary School, as well as providing courses of Polish at Jelgava Social Integration Centre in the academic year 2014/2015. Polish schools in Latvia operate in accordance with the Latvian evaluation system, an online electronic diary is available, the students are generally bilingual and the Polish language is cross-referenced. Students learn the language from native speakers, classrooms and labs are well-equipped with multi-media and teaching equipment, text-books are free and supplied by the “Centre for the Development of Polish Education Abroad”. The task of the teacher is to adjust requirements to the varying needs of students, as well as to individually adjust the level of studies based on the program designed for Polish students studying abroad.

## IV

Избранные проблемы дидактики

Wybrane zagadnienia dydaktyczne

Vybrané problémy didaktiky



## K interferenci češtiny, ruštiny a lotyštiny v jazykové výuce

Nadežda Kopolovca

Latvijas Universitāte  
nadezda.kopolovca@lu.lv

Článek je věnován zvláštnostem výuky českého jazyka pro studenty Lotyšské univerzity, stejně jako interferenčním jevům, které se nevyhnutelně objevují během vzdělávacího procesu. Studium slovanského jazyka jako cizího na LU probíhá ve smíšených skupinách (studenti s mateřskou lotyštinou, ruštinou a dalšími evropskými jazyky), proto se interference v tomto kontextu vyznačuje přítomností několika jazyků, na fenomény a fakta kterých studenti se snaží spoléhat během studia češtiny jako cizího jazyka. Článek popisuje konkrétní příklady interference zaznamenaných během výuky v učebně.

**Klíčová slova:** *interference, čeština jako cizí jazyk, lotyština, ruština*

V Lotyšsku se čeština vyučuje na jediné vysoké škole, a to na Lotyšské univerzitě v Rize. Výuka češtiny na Lotyšské univerzitě (LU) probíhá v podmínkách, které mají následující specifika. Český jazyk nejčastěji studují studenti Oddělení rusistiky a slavistiky Fakulty humanitních věd LU, kteří se češtinu učí jako druhý slovanský jazyk v rámci jazykovědného zaměření ruské filologie. Ve skupinách jsou vždy studenti s rodným jazykem ruským i lotyšským, což odráží specifickou jazykovou situaci Lotyšska<sup>1</sup>. Příležitostně se do skupin zapojují též studenti, kteří v Rize studují v rámci programu Erasmus (k roku 2017 se ve skupinách studentů češtiny na LU objevili studenti z Polska, Německa, Maďarska, Gruzie a Itálie). Studenti, kteří se zapojí do výuky Oddělení rusistiky a slavistiky, obvykle ovládají ruštinu, což dovoluje v průběhu vyučování používat kromě češtiny také tento jazyk. S ohledem na fakt, že jde o studenty filologického zaměření, lze také využívat jiné jazyky. Výuka češtiny začíná vždy od nulové úrovně a trvá čtyři semestry. Po dobu prvních tří semestrů v rozsahu dvou vyučovacích bloků po 90 minutách týdně, v průběhu čtvrtého semestru jeden blok o délce 90 minut týdně plus samostatná domácí práce studentů. Celkem studenti absolvují 224 akademických hodin, čímž během čtyř semestrů dosáhnou dle Společného evropského referenčního rámce pro

---

<sup>1</sup> Jazyková situace v Lotyšsku – dle oficiálních údajů pro rok 2002 v Lotyšsku žilo 58,2% Lotyšů, 29,2% Rusů, 4,0% Bělorusů, 2,6% Ukrajinců, 2,5% Poláků a další národnosti menšiny. Pro obyvatele Lotyšska je charakteristická neshoda mezi národností uváděnou v úředních dokumentech a mateřským jazykem. Většina zástupců národnostních menšin Lotyšska má mateřský jazyk ruský. Jediným státním jazykem je lotyština, takže každý obyvatel Lotyšska musí ovládat státní jazyk a podle dalších podmínek může užívat ruštinu či jiný jazyk (Dostupné z: [http://www.vvk.lv/doc\\_upl/Valodas\\_Latvijaa\\_LV.pdf](http://www.vvk.lv/doc_upl/Valodas_Latvijaa_LV.pdf)).

jazyky úrovně B1. Kromě praktické výuky jazyka se počítá také s kursem „Úvod do bohemistiky“, který dává možnost osvojit si češtinu na profesionální úrovni z hlediska historického vývoje jazyka, jazykové kultury, výukových metod atd. Studenti mají možnost aplikovat praktické znalosti v rámci kursů „Teorie a praxe překladu“ a „Překladačské praktikum ve slovanských jazycích“.

Výuka češtiny v Lotyšsku se orientuje na konkrétní teorie výuky cizího jazyka, které jsou populární i v České republice. Mezi tyto teorie patří *korpusový přístup*, či *metoda jazykového výzkumu* založená na textových korpusech a orientovaná na praktickou výuku jazyka, jeho fungování v reálných prostředích a textech, které je pro výuku jazyka důležité (Cvrček 2010); V *komunikativní metodice* se jazyk považuje za způsob a prostředek komunikace, a proto se za nejlepší způsob výuky jazyka pokládá samotný proces komunikace (Hrdlička 2002). Cílem výuky je naučit se používat jazyk jako prostředek vyjadřování svých myšlenek a záměrů a používat jej v různých situacích v procesu interakce s ostatními účastníky komunikace<sup>2</sup>. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* má za úkol komplexně popsat, co musí znát student každé úrovně, jaké znalosti a kompetence musí mít, aby mohl jazyk využívat pro komunikaci, a jaké vědomosti a návyky potřebuje k efektivní účasti v různých komunikačních situacích (Šindelářová 2010, SERR 2002). Popisuje také kulturní kontext, v němž se konkrétní jazyk používá. Tento systém též pomáhá rozlišovat úrovně ovládnutí jazyka, což dovoluje hodnotit postup studenta mezi stádii osvojování jazyka.

Jazykové pozadí, na němž probíhá výuka češtiny pro filology Fakulty humanitních věd LU, je mateřský jazyk ruský nebo lotyšský (kromě studentů programu Erasmus). Existuje poptávka po studiu třetího či čtvrtého cizího jazyka (obvykle je to angličtina, němčina, francouzština). Jazyková situace Lotyšska určuje, že pro obyvatele země je typická vícejazyčnost, tj. že jedna osoba či skupina osob zná a střídavě používá několik různých jazyků, a také obecná připravenost k přepínání mezi jazykovými kódy, což podstatně ulehčuje učení se novému cizímu jazyku, stejně jako skutečnost, že studenti si už přibližně dovedou představit univerzální systém struktury indoevropského jazyka a znají specifické termíny.

Pro studenty filologických oborů je též důležité uvědomování si vlastních chyb, protože jim je vlastní kritický přístup k osvojování cizího jazyka, takže v souvislosti s tím se při opravě písemných prací a při hodnocení zvládnutí osvojování češtiny využívají následující přístupy: srovnávací analýza, která využívá prvky kontrastivní gramatiky s možností typologických i kontrastivních pozorování; přímá analýza faktických chyb ve všech jazykových rovinách – fonetické, gramatické, syntaktické a stylistické; introspekční metoda je spojena se strategiemi introspekce studenta, metoda je úzce spojena se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

Základní přístupy ke klasifikaci a objasnění chyb v ústní či písemné komunikaci jsou analýza chyb z hlediska systému, normy a obvyklého užití; výklad chyb při modelování procesu tvorby řeči a také strategie pomáhající vyvarovat se spontánních chyb; rozeznávání chybně užitých slov cestou objasňování jejich přesné sémantiky a určování jazykových jevů, na jejichž základě taková chyba vznikla; chyby spojené se strukturou lexika – např. jevy mezijazykové homonymie a paronymie.

Vznik interferencí při studiu cizího jazyka je popsán dostatečně důkladně. V našem případě interference vznikají při kontaktu tří jazyků, a to mateřského (ruštiny nebo lotyštiny), cizího jazyka č. 1 (lotyštiny nebo ruštiny), cizího jazyka č. 2 (angličtiny nebo němčiny) a cizího jazyka č. 3 (češtiny), tj. pod vlivem jedné jazykových úrovní se narušuje norma jiné jazykové struktury. Příčinou vzniku interferencí je skutečnost, že člověk konstruuje řeč podle zákonitostí mateřského jazyka, popřípadě cizího jazyka č. 1 nebo č. 2 a ustanovuje spojení a vztahy mezi samostatnými jazykovými skutečnostmi cizího jazyka č. 3. Vědecké výzkumy ukazují, že problémy vícejazyčné výuky jsou velmi složité, zasahují všechny roviny (fonetickou, lexikální, gramatickou i ortografickou) a zásadně ovlivňují produktivní a repetitivní řečovou aktivitu při výuce cizího jazyka č. 2, č. 3 atd.

V rámci současného výzkumu byly zobecněny skutečnosti interference jazykových chyb, jež jsou typické pro studenty na počáteční úrovni výuky češtiny, tj. od nulové úrovně do úrovně A1.

K nejčastějším projevům interference ruštiny, lotyštiny a češtiny při osvojování češtiny jako cizího jazyka patří zaprvé chyby ve fonologické rovině, např. akání, typické pro výslovnost nepřízvučných samohlásek v ruštině, užívání protetických samohlásek z důvodu artikulační neschopnosti vyslovit skupiny souhlásek, záměna tvrdých a měkkých souhlásek před samohláskou „e“, výslovnost měkkého „t“ ve slovesných infinitivech místo tvrdého „t“ analogicky dle ruštiny; přesouvání pevného slovního přízvuku v češtině na jinou než první slabiku, palatalizace souhlásek za nevyhovujících fonetických podmínek. K zajímavým případům patří též interference s angličtinou při vyslovování neobvyklých skupin souhlásek, např. ch, nebo vliv němčiny při vyslovování příliš měkkého „l“ za nevyhovujících fonetických podmínek, či vyslovování počátečního „s“ před samohláskami jako „z“, nebo vyslovování počátečního „s“ jako „š“ před souhláskami „p“ a „t“.

V gramatické rovině patří při užívání podstatných jmen k nejčastějším jevům chybné určení rodu u slov „tramvaj“, „skříň“, kterým je přisuzován mužský rod jako v ruštině a lotyštině místo ženského rodu v češtině a naopak, přisuzování ženského rodu místo mužského u slov typu „turista“, „optimista“ atp., přisuzování mužského rodu místo středního u slov gymnázium, centrum. Časté jsou také problémy s určením rodu u slov *chleba, soudce, kolega, kancelář, židle* atd.

Při odvozování tvarů ženského rodu od slov rodu mužského se studenti opírají o nejčastější model proměny tvarů a tvoří varianty typu *sportovec – sportovka, přítel – přítelka*.

Obecně známá je též skutečnost, která se objevuje ve všech učebnicích češtiny jako cizího jazyka, a to je tvoření tvarů množného čísla slov *člověk a přítel*.

Chyby při tvoření tvarů adjektiv jsou především spojeny s dvěma typy těchto slovních druhů v češtině, což je jev, který nemá analogii ani v ruštině, ani v lotyštině. Jedná se o tvrdý a měkký typ adjektiv. Studenti často analogicky s tvrdým typem tvoří např. tvary *inteligentná žena* či *moderné auto*. Druhý typ chyb představuje především nesprávné odvozování rodu podstatného jména, a tím pádem i výběr nesprávného rodu adjektiva. Pozorujeme také pokusy o unifikaci koncovek adjektiva a podstatného jména ženského rodu ve tvaru akuzativu singuláru,

neboť pro studenty působí dvojhlaska ve funkci koncovky nezvykle, např. *Chceš bramborovu polévku?*

V jistých případech mohou některé gramatické jevy lotyštiny fungovat jako příklady transference, či tzv. pozitivní interference. Lotyština například stejně jako čeština vyžaduje pro vyjádření plnohodnotné věty užití slovesa: *Esmu* (1. os., přít. čas, sloveso „být“) *students/Jsem* (1. os., přít. čas, sloveso „být“) *student/Я* (os. zájmeno, 1. os.) *cmuđenm*. Je zajímavé, že lotyšskojazyční studenti se často opírají o své znalosti ruštiny, chápou, že čeština patří do stejné skupiny, a tvoří stejné chybné konstrukce jako studenti ruští, např. místo *Jsem student* – *Já student*; místo *Odkud jste/jsi?* – *Odkud vy/ty?*

Vynechávání osobních tvarů sponového slovesa *být* v jednoduchých větách je patrně nejčastější chyba v počáteční etapě výuky češtiny, což se projevuje zvláště ve spontánně mluveném jazyce. Jakmile však studenti pochopí, že k vytvoření věty je nutně potřeba sloveso, začínají dělat chybu další úrovně, a to užívat sponu i tam, kde se již nachází plnovýznamové sloveso, např. *Studuju jsem, obědvám jsem*. Později tato chyba z řeči mizí.

S tvorbou slovesných tvarů souvisí ještě jedna chyba, a to nadměrné užívání zájmen. Tento jev pramení ze skutečnosti, že ruština zájmena u sloves v přítomném čase vyžaduje, neboť často hrají významotvornou roli v homonymických tvarech sloves, např. při tvorbě tvarů času minulého, či u frází pro ruštinu a lotyštinu typických: *Я учусь/Es mācos*, v češtině *Studuji/Studuju*, nebo *Я uz Ламбуу* na rozdíl od lotyšského a českého *Esmu no Latvijas/Jsem z Lotyšska*.

Chyby v užívání sloves mohou také pramenit z chybného určení typu časování konkrétního slovesa – *pracovaju, obědvaju, odpočivaju, hrám, plavám* atd.

K častým chybám patří také používání chybných tvarů *Petr rád studovat, rád nakupovat* apod., což je příklad interference jevu typického pro ruštinu, kde se v obdobné konstrukci užívá infinitiv, např. *Рад Вач будемь*. Podobné konstrukce se často zaměňují a následně chybně používají: srov. *Mám rád studovat* vs. *Rád kávu* namísto kodifikovaných *Rád studuji/Mám rád kávu*.

Pro ruskojazyčné studenty je nezvyklé rozlišování rodu ve zdvořilostní formě druhé osoby formálně množného čísla v čase přítomném – nesprávné *Máte rádi* namísto *Máte rád/Máte ráda* a v čase minulém – chybné *Kde jste pracovali* namísto *Kde jste pracoval/Kde jste pracovala*.

Těžko se osvojují pravidla užívání sloves s tvary jednotného a množného čísla v případě konkrétních číslovek nebo jejich absence: *Je tam stůl a židle* namísto *Jsou tam stůl a židle*; *Je tam dva studenta* namísto *Jsou tam dva studenti*.

V lexikální rovině jsou základní chyby spojeny s poměrně velkým počtem mezijazykových homonym, tj. slov, která znějí stejně, avšak v různých jazycích mají různé významy, např. *okurek, pozor, krásný, pádlo, úžasný, voňavky*; také s paronymií, která spočívá v podobných formách slov s navzájem rozdílnými významy: *jet – jít, snít – sníst*; a se synonymií, kdy slova nejsou absolutní synonyma a při jejich užívání je třeba umět jemně rozlišit kontext, což často vyžaduje velmi vysokou úroveň znalosti jazyka. Kvůli podobnému znění souhláskových skupin

studenti také zaměňují tvary slov *Lotyšsko*, *z Lotyšska*, *Lotyška* a tvoří konstrukce typu *Jsem Lotyšska*, *mluvím lotyšsky* nebo *Jsem z Lotyška*.

V syntaktické rovině vyplývají základní chyby z nedodržování některých pravidel větného slovosledu. Na rozdíl od ruštiny, kde je slovosled zcela volný, existují v češtině jistá pravidla týkající se syntaxe minulého času, bývají chybně tvořeny záporné konstrukce, ve větě se vynechává sloveso, což je možné v ruštině, avšak nikoliv v lotyštině ani v češtině. K nejčastěji pozorovaným chybám patří buď úplná absence sponového slovesa při tvoření tvarů minulého času u druhé osoby singuláru či plurálu, např. při odpovědi na otázku „Co jste dělali o víkendu?“, kdy student vytvoří konstrukci (*V*) *Tento víkend studoval/-a a pracoval/-a*, nebo vnímání nutnosti nějak oddělit osobu subjektu děje a tím pádem užívání osobního zájmena ve sdělení typu (*V*) *tento víkend já studoval/-a a pracoval/-a*.

Ve větném slovosledu se také objevují chyby v umístění sponového slovesa v čase minulém nebo zvrtných zájmen *se* a *si* (nejčastěji v sousedství slovesa, a nikoliv na druhém místě dle významu), nebo jeho užití na samotném počátku věty: *Se jmenuju*, *Jsem pracoval/-a...*

V oblasti předložek se pod vlivem mateřského jazyka nejčastěji objevují chyby ve slovesných vazbách. K nejčastějším patří záměna předložek *do*, *na*, *k*, *v* – odsud pochází chybná spojení typu *jdu v obchod*, *jsem v univerzitě*, *dívám se televizi*, *jdu do lékaře...*

Na textové úrovni studenti poměrně často chybují v tzv. zdvořilostních frázích. Tyto chyby jsou nezřídka přímo spjaty s jazykovou interferencí. Tak například v zadání písemného testu, kdy studenti měli vytvořit reakce na různé výroky, reagovali nezávisle na sobě na frázi *Mějte se hezky* odpovědí *Mi taky*. Přání *Mějte se hezky* patří pro začátečníky k nejobtížnějším frázím z hlediska chápání a používání, neboť v ruštině ani v lotyštině neexistují strukturálně obdobné konstrukce. Srov. ruské *Хорошего дня*, lotyšské *Lai jauka diena*, *Lai veicas!* Studenti si také snadno zapamatují fráze pozdravu, avšak obtížně si v aktivním užívání osvojují zdvořilostní otázku *Jak se máš/Jak se máte*.

Na otázku *Kolik je vám let/Kolik je ti let* se poměrně dlouhou dobu (až do úrovně A2) objevuje odpověď *Mám se .... let* (zřejmě analogicky pro studenty s nedostatečně srozumitelným *Mám se dobře*).

Jev transference nebývá v jazykovědných výzkumech popisován tak často jako interference, i když jeho aplikace je zvláště důležitá ve výuce cizích jazyků včetně češtiny. Tímto termínem se označuje kladný vliv mateřského jazyka či prvního cizího jazyka na druhý (třetí atd.) cizí jazyk. Transference je „přenos, při němž působící jazyk nevyvolává v osvojovaném jazyce narušování normy, nýbrž stimuluje zákonitosti, které v něm už existují.“ Kladný přenos může probíhat ve čtyřech rovinách: a) v rovině řečově myšlenkové aktivity, totiž čím větší počet jazyků člověk ovládá, tím více jsou rozvinuty jeho řečově myšlenkové mechanismy (např. krátkodobá paměť, mechanismy zrakového a sluchového vnímání, mechanismy volby, kombinace, produkce při ústním a písemném projevu atp.); b) v rovině jazyka: obdobné jazykové jevy v mateřském jazyce a v prvním cizím jazyce se přenášejí na druhý cizí jazyk, čímž se ulehčuje jejich osvojování; c) v rovině studijních



schopností, kterými student disponoval v procesu osvojování rodného jazyka a zvláště prvního cizího jazyka a které se přenášejí do procesu osvojování druhého (třetího a dalšího) cizího jazyka a tím také tento proces podstatně usnadňují; d) v sociokulturní rovině: sociokulturní znalosti získané v procesu osvojování prvního nematěřského jazyka a nové sociokulturní návyky také mohou být objekty přenosu, zvláště v blízkosti západoevropských kultur.

Na závěr je vhodné uvést skutečnosti, které činí z češtiny jeden z nejobtížněji osvojovaných cizích jazyků: 1) zvláštnosti historického vývoje způsobené přetržkou v přirozeném vývoji literárního jazyka a v 18. století následným přijetím literární normy jazyka Bible kralické z 16. století; 2) velké množství neslovanských konstrukcí (hlavně německých) vyplývajících z dlouhodobé dominance němčiny nad češtinou na území dnešní České republiky; 3) relativně pevný větný slovosled, který při ústním i psaném projevu vyžaduje zvažování mnoha skutečností; 4) velké množství výjimek v deklinačních a konjugačních paradigmatech; 5) purismus českých vědců na jedné straně (snaha vyhýbat se vypůjčeným slovům) a nízká schopnost češtiny asimilovat převzatá slova na straně druhé (Šindelářová 2007, Čechová 2004).

## BIBLIOGRAFIE

- Cvrček 2010** – Cvrček, Václav. *Mluvnice současné češtiny a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Praha, 2010.
- Čechová 2004** – Čechová, Marie. *Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců*. Bohemistyka 4, 2004, č. 3, s. 203–211.
- Hrdlička 2002** – Hrdlička, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha, 2002.
- Krashen and Terrell 1983** – Krashen, D. Stephen and Tracy D. Terrell. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press. 183pp. 1983.
- SERR 2002** – *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, Univerzita Palackého 2002.
- Šindelářová 2007** – Šindelářová, Jaromíra. *Multicultural Education and Communication Competences of the Pupils in a Multiethnic Classroom in the Czech Republic*. Communications. Scientific Letters of the University of Žilina, 2/2007, s. 24–29.
- Šindelářová 2010** – Šindelářová, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk dle SERR*. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/> (dostup 14.04.2013.).
- Šindelářová 2011** – Šindelářová, Jaromíra. *Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu*. Slovo o slove, roč. 15, Prešov 2009, s. 36–48.

## Čehu, krievu un latviešu valodas interference mācišanas procesā

Raksts ir veltīts čehu valodas mācišanas Latvijas Universitātes (LU) studentiem īpatnībām, ka arī tām interferences parādībām, kas nenovēršami parādās svešvalodas apguves procesā. Čehu valodas kā svešvalodas mācišana LU notiek jauktās grupās (studenti ar dzimto latviešu, krievu valodu, kā arī citām Eiropas valodām), tādēļ interferences parādība šajā kontekstā atšķiras, ņemot vērā dažādu valodu esamību, uz kuru likumsakarībām un faktiem studenti mēģina balstīties čehu valodas kā svešvalodas apguves laikā. Rakstā aplūkoti konkrēti interferences piemēri, kas ir fiksēti mācību procesa gaitā auditorijā.

### **Czech, Latvian and Russian Language Interference in Teaching Process**

The article focuses on the peculiarities of teaching the Czech language to students at the University of Latvia, as well as on the interference phenomenon that inevitably appears in the learning process. The Czech language at the UL is delivered to mixed groups (students with native Latvian, Russian and other European languages), which allows exploring L1 interference as students tend to build on the regularities of their respective languages when learning Czech as a foreign language. The article specifies examples of interference noted during the teaching process in the classroom.

# Výuka odborných předmětů pro cizince

**Ida Kulhánková**

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze;  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě  
*kulhankova.ida@seznam.cz*

Příspěvek se zabývá otázkou vlivu legislativních opatření na rozvoj komunikativní jazykové kompetence v češtině jako cizím jazyce dle koncepčních materiálů schválených pro období 2013–2020 podporujících společné vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem různé jazykové úrovně. Cílem práce bylo: a) objasnit legislativně-koncepční dokumenty pro období 2013–2020 podporující princip společného vzdělávání s ohledem na výuku odborných předmětů; b) vysvětlit rozdílnost pojmů žák-cizinec/ žák s odlišným mateřským jazykem používaných v přehledových zprávách vzdělávacích a odborných institucí; c) zpracovat údaje o žácích-cizincích ze statistické ročenky ministerstva školství pro období 2010–2015 a identifikovat kraje, kterých se nárůst žáků-cizinců dotýká. Závěry z uvedených zjištění jsou vodítkem pro provedení výzkumného šetření v daných krajích za účelem zhodnocení aplikace legislativních opatření do školského terénu.

**Klíčová slova:** *komunikativní jazyková kompetence, žák cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, legislativní podpůrná opatření.*

## Úvod

Komunikativní jazykovou kompetenci lze definovat dle Bytešnickové (Bytešnicková, 2007) jako schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely, o čemž se vyjadřuje také Kocurová (Kocurová, 2002). Vybíral (Vybíral, 2005) dodává, že psychologicky kompetentním účastníkem komunikace je ten, kdo disponuje sumou znalostí (včetně znalostí jazykového systému), má dostatek informací a umí (může) je adekvátně využít. Na rozvoj komunikativní jazykové kompetence má vliv dle Novákové Suchardové (Nováková Suchardová, 2014) sociokulturní prostředí, ekonomické zázemí či samotné lingvistické aspekty. Neméně významným uváděným faktorem je i systém vzdělávání dané lokality či země, s čímž souvisí i samotná školská legislativa, kterou se budeme zabývat v následující části.

## Legislativně – koncepční dokumenty 2013–2020

Novela školského zákona číslo 82/2015 Sb. spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných má přinést změnu v oblasti vzdělávání žáků – cizinců.

Podle tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2015) dochází k situaci, že školská zařízení (druhý stupeň základní školy) navštěvují žáci – cizinci bez

předchozí znalosti českého jazyka, kteří jsou zařazeni do prostředí běžné školní třídy druhého stupně základní školy dle věku (+/- jeden rok). Od září 2016 má být dle školského zákona číslo 82/2015 Sb. účinný systém pěti podpůrných opatření, přičemž první tři podpůrná opatření se přímo týkají podpory rozvoje komunikační jazykové kompetence v češtině jako odlišném jazyce. Rozdíl mezi podpůrnými opatřeními se odvíjí od stupně znalosti češtiny jako cizího jazyka dle Společného evropského referenčního rámce (SERR, 2006) a formy navázání spolupráce se školským poradenským zařízením.

Novela školského zákona je v souladu prioritami stanovenými v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 (MŠMT, DZ, 2015), který poukazuje na mezinárodní souvislosti, hlavní trendy v oblasti ekonomiky a vzdělávání v ČR, přičemž popisuje i demografický vývoj na jednotlivých úrovních vzdělávání.

Podpůrná legislativní opatření podle České školní inspekce (ČŠI, 2015) mohou umožnit zapojit žáka s odlišným mateřským jazykem do běžné výuky, tak aby byl aktivním účastníkem komunikace v odborných předmětech, protože žák – cizinec se setkává s odborným českým jazykem a je vyučován dle rámcových vzdělávacích plánů (MŠMT, DZ, 2015).

## **Žák – cizinec versus žák s odlišným mateřským jazykem**

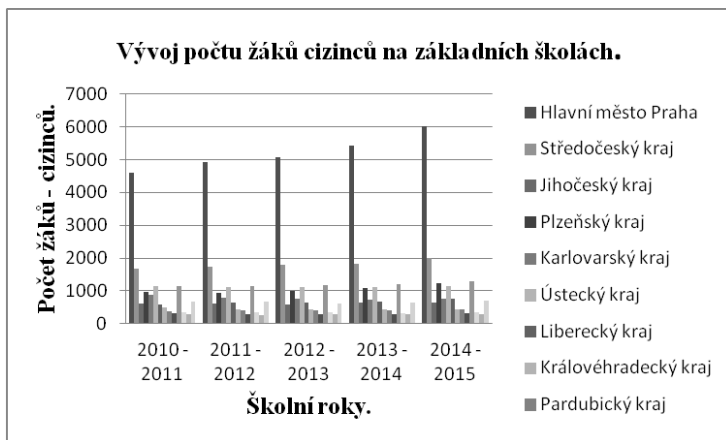
V koncepčních dokumentech, případně výročních zprávách školských zařízení se termín žák – cizinec opisuje slovy žák s odlišným mateřským jazykem.

Pojem žák s odlišným mateřským jazykem využívá organizace Meta, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů se zdůvodněním, že termín lépe vystihuje děti/žáky, kteří přicházejí z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Pojmenování žák s odlišným mateřským jazykem dle Meta, o.p.s. – Společnosti pro příležitost mladých migrantů, podporované ministerstvem školství (Program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci VII), nevymezuje úzce cizí státní příslušnost a zároveň jde o odborný výraz opisný (Meta, 2015).

Aplikace sousloví žák s odlišným mateřským jazykem do školského prostředí je značně komplikovaná, což dokazuje zpráva české školní inspekce (ČŠI, 2015), protože ve výročních zprávách školských zařízení či ročenkách se uvádí, jaké je národnostní složení žáků, nikoli jaká je komunikační znalost českého jazyka daného žáka. Údaje schází o době seznamování se s českým jazykem před nástupem do školského zařízení, případně identifikace žák – cizinec se znalostí českého jazyka dle úrovně podle Společného evropského referenčního rámce (SERR, 2006).

## **Statistická ročenka ministerstva školství (2005–2015)**

Ve sledovaném období (2010–2015) je možné pozorovat nárůst počtu žáků cizinců v České republice. Důvodem pro zvolené období (2010–2015) je fakt, že v této době dochází ke stanovení strategií dlouhodobého vzdělávání a postupnému zavádění podpůrných opatření. Školní roky 2013/2014 a 2014/2015 dokazují, že k nárůstu počtu žáků cizinců dochází a týká se to zejména Prahy a Středočeského kraje.



Graf číslo 1. Vývoj počtu žáků-cizinců na základních školách (2010–2015)  
(uloženo v souboru: Graf číslo 1 Vývoj počtu žáků cizinců na základních školách)

## Souhrnné zhodnocení

Práce dává do kontextu výuku odborných předmětů pro cizince a změny v českém vzdělávacím systému z pohledu novely školského zákona číslo 82/2015 Sb., vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a Tematické zprávy České školní inspekce k vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (2015).

Přínosem zkoumání je zpřístupnění problematiky nově definovaných pěti stupňů podpůrných opatření s ohledem na trend společného vzdělávání. Dalším podstatným výsledkem analýzy dokumentů je vysvětlení proměny pojmů žák – cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem (Meta, 2015), což umožnilo zpracovat údaje vyskytující se v souhrnných dokumentech ministerstva školství (MŠMT, Statistická ročenka MŠMT, 2005-2015) a zprávách České školní inspekce (ČŠI, 2015), a poskytl data pro přehled vývoje počtu žáků – cizinců v letech 2010–2015.

Ze získaného komplexního grafu je patrné, že v průběhu let 2010–2015 nedochází k masivnímu nárůstu počtu žáků – cizinců na základních školách napříč celou Českou republikou. Výrazný vzestup zaznamenávají pouze kraje: Praha, Středočeský a Jihomoravský. Uvedené poznatky podložené potřebnými daty jsou vodítkem pro provedení výzkumného šetření v daných krajích za účelem zhodnocení aplikace legislativních opatření do školského terénu.

## BIBLIOGRAFIE

- Bytešníková 2007** – **Bytešníková, Ilona**. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- Kolektiv autorů 2006** – **Kolektiv autorů**. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak je hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

- Kocurová 2002 – Kocurová Marie.** Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002.
- Malá 2013 – Malá, Zdena.** Výuka odborné češtiny na studijním středisku ÚJOP UK Praha Krystal. In Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2013. s. 283–286.
- Nováková Suchardová 2014 – Nováková Suchardová, Jitka.** Nerovnosti v procesu učení se cizímu jazyku (Disertační práce). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2014.
- Tupý 2018 – Tupý, Jan. (2018).** Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017. Brno: Masarykova univerzita, 2018.
- Vybíral 2005 – Vybíral, Zdeněk.** Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005.
- Ústav jazykové a odborné přípravy. Praha, 2015.  
[10. Října 2015]. Dostupné: <http://ujop.cuni.cz>
- Česká školní inspekce. Praha, 2015.  
[3. Července 2019]. Dostupné: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlismym>
- Meta, o.p.s. – Společnosti pro příležitost mladých migrantů. Praha, 2015.  
[3. Července 2019]. Dostupné: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu-a-legislativa>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2015.  
[3. Července 2019]. Dostupné: <http://vzdelavani2020.cz>
- [3. Července 2019]. Dostupné: [www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016)
- [3. Července 2019]. Dostupné: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

### Specializētu priekšmetu mācīšana ārzemniekiem Čehijas Republikā

Specializētu priekšmetu mācīšanai ārzemniekiem Čehijas Republikā ir senas tradīcijas, jo īpaši universitātēs. Ņemot vērā, ka vidusskolās palielinās to ārzemju skolēnu skaits, kuriem nav pieredzes pamatskolas izglītības ieguvē čehiski, arī pamatskolās māca specializētus priekšmetus. Pētījuma mērķis: salīdzināt a) iestādi, kurā specializētus priekšmetus ārzemniekiem pasniedz ilgstoši (Kārļa Universitātes Valodas un profesionālās sagatavošanas institūts) ar b) vidusskolu, ko apmeklē ārzemnieki bez pamatzglītības pieredzes čehu valodā. Pēc aptaujas/pētījuma veikšanas varēs noteikt šo vai līdzīgu ārzemniekiem mācītu/pasniegtu priekšmetu klāstu un salīdzināt materiāli didaktiskās prasmes, pasniedzot specializētus priekšmetus ārzemniekiem.

### The Teaching of Specialised Subjects for Foreigners

The teaching of specialised subjects for foreigners in the Czech Republic has a long tradition, primarily at universities. Given the rising number of foreign students at secondary schools, without experience of education in Czech at primary school, specialised subjects are now also being taught at secondary schools. The research aimed at comparing an institution engaged in teaching specialised subjects for foreigners over the long term (Institute for Language and Preparatory Studies at Charles University) to a secondary school attended by foreigners without prior experience of basic education in the Czech language. The data gathered during the research allowed to identify a range of the same or similar subjects for foreigners and compare the material-didactic facilities for teaching specialised subjects for foreigners.

# Текстовый корпус учебников «Для инородцев Лифляндии» И. Дависа как дидактический дискурс

Розанна Курпнице  
Латвийский Университет  
rozanna.kurpniece@gmail.com

В статье рассмотрен текстовый корпус учебников «для инородцев» Лифляндии И. Дависа, выявлен их прагматический потенциал, определяющий дидактическое своеобразие «проекта Дависа», обозначены главные ценностные установки, которые формируют особый план дискурса, коррелирующий с высокими гуманитарными смыслами.

**Ключевые слова:** *И. Давис, учебно-методическая деятельность, «Родной мир», «Доброе слово», обучение неродному языку*

Появление в начале XX века учебников И. Дависа «Родной мир» и «Доброе слово» имело социально-историческую предпосылку: книги создавались для православных школ Лифляндии, а определяющим фактором стал переход латышей из лютеранства в православие (во многом обусловленный надеждами крестьян на землю).

Учебно-методическую деятельность И. Дависа можно назвать новаторской для своего времени: учитель и латышский православный деятель, для которого русский язык не был родным, создал учебный комплекс, куда входили два учебника, предполагающие освоение неродного языка на разных уровнях по т.н. «наглядно-практическому методу», элементарный курс практической русской грамматики и методическое руководство с изложением сути метода и его основных дидактических принципов. О значимости учебников И. Дависа свидетельствует, прежде всего, факт их множественного переиздания (28 раз!), а также то, что именно эти пособия Министерство Народного Просвещения Латвии рекомендовало в качестве основных для школ и гимназий Риги и Латвии.

В качестве главного средства обучения языку в книгах И. Дависа выступает чтение. Между тем в методическом руководстве основной акцент делается на специфике использования грамматического материала. Тексту же автор совсем не уделяет внимания. Это обстоятельство делает актуальным осмысление специфики текстового материала как дидактического дискурса (о дидактическом дискурсе см., напр. в: (Олешков 2006, 79–80), который позволяет автору решать главные задачи: чему и как учить своего адресата.

Представляется, что в книгах И. Дависа дидактика чрезвычайно прагматична, и факт этот обусловлен потребностями конкретного адресата.

Адресатом учебников И. Дависа «Родной мир» (далее РМ) и «Доброе слово» (далее ДС) является крестьянин или сельский деревенский житель (подробней об этом в: (Пярт 2014)). Можно заключить, что контекстом обучения неродному языку здесь служит привычный «родной» мир, его традиционные ситуации. Эта особенность хорошо отражена в заголовочном корпусе. Так, заголовочный корпус книги «Родной мир» представлен такими вариантами обозначения ситуаций: «На поле», «На дворе», «У пруда», «В саду», «На огороде», «На пашне» и др., а в книге «Доброе слово» встречаем: «Рыбная ловля», «Обработка поля», «Деревня и село» и др.

Дискурс одновременно представляется и целостным, и предметно вариативным. Одним из главных факторов вариативности служит наличие учебного материала, ориентированного на разный возраст и интересы адресата. Это может быть:

- а) ребенок дошкольного возраста (напр., тексты «Игрушки Мани», «Детские игры», «Малютка Таня»; «Приглашение в школу», «Пора в школу» и др.);
- б) школьник младшего и среднего возраста / звена (напр., тексты «Наш класс», «В школе», «Школьник», «В классе», «После уроков»);
- в) молодой человек, стоящий на пороге самостоятельной жизни (напр., тексты «Молодость», «Кузнец», «Море», «Как жена образумила мужа», «Я не пью вина»).

В текстах, адресованных дошкольникам, фокусным центром выступает главный для маленького ребенка мир семьи, щедрый на доброту и ласку:

*а) Петя спит в постельке. Солнышко поднимается все выше и выше на небо. Оно приятно светит через окно в постель Пети и своими лучами будет крошечного (маленького) мальчика. Петя просыпается и слышит ласковый голос матери: «Встань с постели, крошка! Солнышко взошло – и глядит в окошко ласково, светло» («Утром», ДС);*

*б) В хорошем домике живет Таня. Отец любит, и мать ласкает ее. Оттого Тане живется очень хорошо. Поэтому она часто поет песенку:*

*Во саду садочке  
Выросла малина.  
Солнце ее греет,  
Дождичек лелеет.  
В светлом теремочке  
Выросла Танюша.  
Тятя ее любит,  
Маменька голубит («Малютка Таня», ДС).*

Автор наглядно представляет обыденные ситуации из мира детских игр и забав:

*в) Маня больше всего играет куклами. Качает и укладывает их в постель и поет («Игрушки Мани», РМ).*

*г) Вот мальчик на коне,  
Держит хлыстик он в руке,*



*хлыстиком коня он бьет,  
Но конь его не везет.  
Мальчик сам бежит.  
И коню громко кричит:  
«Но-но-но! Гоп-гоп-гоп!» («На коне», РМ)*

В текстовых сценах представлена идеальная модель бесппроблемно-бесконфликтного счастливого детства, жизнь ребенка в кругу любящих родных: матери, отца, сестер, братьев, бабушки и дедушки. Локутивный уровень текстовых единиц изобилует экспрессивными, эмотивными прагматическими элементами и формами; в функции номинации лиц здесь «работают» имена собственные – единицы «детской» семантики, в основном коннотативно (эмоционально-экспрессивно) маркированные: *крошка, мальчик, девочка, малютка Таня, девочка Маня, мальчик Ваня, дитя* и др.

Можно заключить, что в этом блоке в качестве дидактически значимого автор использует прием эмоционального узнавания-подключения, в том числе посредством дискурса самоидентификации: *Я еще дитя. У меня есть отец и мать. Я их называю папашей и мамашей, а также папенькой и маменькой...* (Наша семья, РМ).

Центром сформированного детского мира является ребенок, который часто выступает в роли говорящего, выражая концептуально значимые смыслы и идеи, например:

- а) Мы еще дети. Господь любит нас и охраняет. Мы любим и слушаем своих родителей. Родители позволяют нам петь, играть, бегать по двору и саду.*
- б) Мы еще малы. Господь Бог любит нас и охраняет.*
- в) Наш класс помещается в большой светлой комнате. В этой комнате есть потолок и четыре стены....;*
- г) Я живу в комнате. У комнаты есть четыре стены. Четыре угла. Пол. Потолок. Двери. Окна и печь.*

В текстах основной группы (школьник младшего и среднего возраста), преобладающей в количественном плане в двух учебниках, автор тоже использует прием эмоционального подключения, однако значительная часть материала уже предполагает когнитивный эффект – развивает знания о мире, расширяет кругозор. Говорящий часто берет на себя роль мудрого всезнающего взрослого, который открывает ребенку неизвестный мир и готов ответить на самые разные вопросы. Эту ситуацию отражает и корпус заголовков: «Капустная бабочка», «Репка и пшеница», «Почему улетают от нас птицы осенью», «Голоса животных». «Деревья весной и летом», «Куда девается вода из моря» и др. В качестве номинации лиц в этой группе текстов используются *брат, сестра, ученик, ученица*, а кукол и лошадок заменяют более взрослые игры в прятки и жмурки. Говорящий-ребенок здесь может быть представлен

как член социального коллектива – класса: *Наш класс помещается в большой светлой комнате...* («Наш класс», ДС).

В последней «взрослой» группе в функции номинации лиц используются лексемы: *юноша, взрослый парень*, профессиональная номинация *кузнец*, а в дискурсе самопрезентации фигурирует единица «строгой» семантики *человек* («Я – человек», ДС). Меняется, «взрослеет» и проблематика текстов. Значительная часть учит жизненной философии и далеко не детской правде жизни. Важно, что тексты этой группы маркированы наличием особой интенции – намерением предостеречь от пороков, главными из которых, согласно авторским установкам, являются пьянство и курение.

Иллюстрацией может служить начало следующих текстов:

*а) Один раз в году бывает лето красное, один раз цветут цветы, растут ягоды. И человек дважды молод не бывает. Молодость – наше лето. ... И человек должен в молодости запастись знанием и добрыми делами на всю жизнь. Без этого он пропадет в жизни* («Молодость», ДС).

*б) Федор Петров любит пить. Каждое воскресенье проводит он в трактире, возвращается оттуда пьяный и начинает буянить. Жена Федора – кроткая терпеливая женщина. Она без ропота переносит побои пьяного мужа и часто молится Богу: «Господи, помоги мне! Господи, научи меня исправить моего мужа!...»* («Как жена образумила мужа», ДС).

*в) Я хочу, чтобы голова моя никогда не болела, чтобы ум всегда хорошо работал, и поэтому я не пью вина.*

*Я хочу, чтобы руки мои всегда хорошо работали, чтобы глаза мои всегда зорко следили за работой, и потому я не пью вина.*

*Я знаю, что если я буду пить вино, то желудок мой испортится, сердце перестанет хорошо работать, кровь станет плохо двигаться по телу, разные болезни станут подтачивать мое здоровье, и потому я не пью вина.*

*Мне дорог каждый сантим. Он мне нужен, чтобы поддержать мое здоровье, чтобы лучше накормить, одеть, обууть мою семью: жену и детей, и потому я не бросаю денег на вино.*

*Я не хочу, чтобы мои дети, глядя на отца, тоже стали бы пить. Я их должен учить только добру и разуму. И поэтому я не пью вина.*

*Мне дорога моя душа, которую дал мне Бог. Я берегу свою душу, от всякого греха, и потому я не пью вина.*

*Я знаю, что все пьяницы начали пить с одной рюмочки. И потому я не пью ни одной рюмки вина и всем говорю: «Если ты себе не враг, не пей вина».*

*Я не пью вина, потому что знаю, что без вина:*

*Я здоровее,*

*Ум у меня яснее,*

*Сердце веселее,*

*Карман тяжелее* («Я не пью вина», ДС).

Последний текст может быть выделен как особо значимый в ценностной системе И. Дависа, который боролся с пьянством как с одним из злейших человеческих пороков. Не случайно текст реализуется в заклиательной стилистике, близкой к речевой манере заговора.

Таким образом, точно выдержанная прагматичность дидактического дискурса служит одним из главных признаков учебного комплекса И. Дависа: во всех группах автор строит коммуникацию (содержание текста и система вопросов) с учетом возрастных особенностей адресата. Это справедливо и по отношению к жанровой палитре текстовых материалов.

В первой книге самым распространенным жанром является рассказ по картинке. Жанровая парадигма второй книги чрезвычайно разнообразна. Автор использует небольшие сюжетные рассказы (в основном собственного сочинения). Большая часть из них имеет характер нарративов, т.е. представляет собой «...истории с началом, серединой и концом, которые содержат вывод или некий опыт рассказчика» (Карабаева 2003, 89) с выраженным в заголовке назидательным смыслом, например:

*Чужого не желай, своего не теряй. Собака шла по кладочке через ручей. В зубах она несла кусок мяса. В воде она увидела свою тень и подумала, что это другая собака. Она бросилась в воду отнимать мясо у другой собаки. Но ни собаки, ни мяса она в воде не нашла, а свой кусок потеряла («Чужого не желай, своего не теряй» ДС).*

В обучающих целях автор использует короткие стихи, песенки, прибаутки, басни, сказки, загадки, пословицы, поговорки, народные песенки, притчи. Есть большой блок рассказов о животных и о природе. При этом многим текстам для «младшего» адресата свойственна наивная энциклопедичность, напр.:

*Курица, гусь, утка, индейка полезные домашние птицы. Они дают нам яйца, мясо и пух. Мясо и яйца употребляют в пищу, а пухом набивают подушки («Домашние птицы», ДС).*

Главным говорящим субъектом педагогического дискурса, безусловно, является автор, который выступает в роли мудрого взрослого, воспитателя, учителя. Он учит хорошему и старается уберечь от плохого, точно расставляя акценты. Данное намерение может получать реализацию в констативах с общеоценочными предикатами: *Таня хорошая девочка. Ваня добрый мальчик.*

Автор использует прием демонстрации «перлокутивного эффекта» речевых действий, сообщающих о хороших или неблагоприятных поступках:

*...Мальчики покраснели от стыда и не знали, куда деваться...*

Во многих текстах он прибегает к прямому назиданию:

*а) Так-то и вы, дети: если будете жить в согласии, никто вас не одолеет, а если будете ссориться, то всякий вас легко погубит;*

*б) Если любит кто трудиться,  
Тот и может отдохнуть,  
Погулять и порезвиться  
Да и в книжку заглянуть.*

Часто использует призывы, скрыв их под формой эмоционального сообщения:

*Дети!*  
*Божьи птички*  
*Умоляют вас:*  
*Пожалейте, дети,*  
*Не губите нас* («Пожалейте птичек», ДС).

Интересно, что в ситуациях, демонстрирующих нежелательные поступки, проводником нужных Учителю смыслов часто служат вопросительные высказывания, в которых назидательность практически сведена к нулю, а правильный ответ является естественной импликацией из сказанного:

*Деточки играли,*  
*Бабочку поймали,*  
*Ножки оторвали,*  
*Крылья обломали,*  
*Голову сдавили...*  
*Хорошо ли, дети,*  
*Вы так поступили?* («Бабочка»)

Или

*И кто же его, малого, от худа укроет и уму-разуму научит?* («Сирота Ваня»)

Корпус текстов позволяет анализировать и концептуальные, ценностные основания «проекта Дависа».

В учебнике «Доброе слово» особой ценностью наделена идея действенности доброго слова, которая последовательно реализуется в пространстве книги в нескольких плоскостях.

В первую очередь обращает на себя внимание вариативный повтор единиц с корнем -добр- (носителем вещественного значения) в составе заголовков. Таких единиц семь: *Добрая дочь, Добрая девочка, Добрый брат, Добрая сестра, Добрый совет, Добрый нищий и Ссора до добра не доводит*. Тексты с этими заголовками автор распределяет по всем разделам, что позволяет говорить о реализации своего рода сетевой модели, которая способствует актуализации концепта в сознании учащегося.

Объективация концепта происходит также косвенно, посредством использования в заголовках и внутри текстов аксиологически близких единиц: *прилежный, честный, благодарный, умный* (*Прилежная девочка, Честная девочка, Благодарная Таня, Умный отец*).

При том, что представленные в учебнике формы проявления доброты достаточно вариативны, их путь к адресату основан на действенности очень простых, понятных ученику сценарных схем. Так, добрая дочь предлагает

выпить вместо мамы очень горькое лекарство (терпит страдания), добрая девочка подкармливает зимой птичек, добрый брат сидит с младшей сестренкой, когда другие дети играют во дворе, добрый совет предостерегает от заносчивости и чванства, добрая сестра щедро делится с братом перьями для письма, ссора не случается, спор разрешается мирным путем.

Можно заключить, что путь к адресату лежит главным образом через представление ему в текстах правильных поступков и их оценивание, а также через эффект воздействия добрых слов: вежливых, нежных, а также верных, справедливых, наставляющих. Основная тональность дискурса – мелиоративная, с учеником о важном говорят исключительно по-доброму, а слово-понятие «добрый» служит ключевым концептом всего дискурса.

**Главными ценностными установками учебников служат:**

1. семья и доброе отношение в семье;
2. добросердечное отношение к другому: к богу, другу, к обездоленному человеку, к сиротам (концепт милосердия);
3. доброе отношение к живому вокруг: растениям, животным;
4. знание, чтение;
5. разумное и бережное отношение к своему здоровью.

**В числе отрицательно оцениваемых явлений жизни и пороков могут быть выделены:**

1. недоброе/жестокое отношение к другому (человеку, животному);
2. ложь;
3. лень;
4. воровство;
5. пьянство.

Очевидно, что хорошие дела и поступки подпадают под характеристику добрых дел, угодных Богу. Это относится в полной мере и к дискурсу учебников И. Дависа, предназначенность которого – нести свет знания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Давис 1912** – Давис, И. Родной мир. Книга для обучения русскому языку в инородческих училищах. Азбука и первая после азбуки книга для чтения с материалом для устных и письменных упражнений. Ч. 1., Рига, Изд. К. Г. Зихмана, 1912. 93 с.
- Давис 1914** – Давис, И. Элементарный курс практической русской грамматики для инородческих училищ. Рига.: Изд. К. Г. Зихмана, 1914. 90 с.
- Давис 1930** – Давис, И. Доброе Слово. Второй год обучения чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига: Изд. Акц. Общ. Вальтерс и Рапа, 1930. 72 с.
- Карабаева 2003** – Карабаева А. Г. Нарратив в науке и образовании. В: Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», вып. 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 89–96.
- Карасик 1999** – Карасик В. И. Характеристика педагогического дискурса. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Сб. науч. труд. Волгоград, перемена, 1999. С. 3–18.

- Олешков 2006** – **Олешков, М. Ю.** Моделирование коммуникативного процесса. Нижний Тагил, 2006. С. 79–80.
- Пярт 2014** – **Пярт, И. П.** Учебная литература в православных школах Лифляндии во 2-й половине XIX – начале XX вв. как способ включения инородцев в имперское пространство. Проблемы современного образования № 4, 2014, С. 98–121, Доступен: <http://www.pmedu.ru>.

#### **Jāņa Dāvja mācību grāmatu Livonijas ārzemniekiem teksta korpus kā didaktiskais diskurs**

Rakstā aplūkots Jāņa Dāvja mācību grāmatu teksta korpus Livonijas (Vidzemes guberņas) ārzemniekiem, atklājot to pragmatisko potenciālu, nosakot didaktiskās „Dāvja projekta” īpatnības, nosaucot galvenos mērķus, kas veido īpašu diskursa plānu mijiedarbībā ar augstām humānām vērtībām.

#### **Text Corpus of Jan Davis Textbooks “For Foreigners of Livonia” as a Didactic Discourse**

The article considers the text corpus of J. Davis textbooks “For Foreigners of Livonia”, determines their pragmatic potential, defining the didactic originality of the “Davis project”, and identifies the main values that form a special plan of discourse, correlating with high humanitarian value.







**Slavistica docenda 2.**  
**Slāvu valodas kā svešvalodas: mācību un eksaminācijas aktuālās problēmas, 2020**

---

LU Akadēmiskais apgāds  
Aspazijas bulv. 5-132, Rīga, LV-1050  
apgads@lu.lv



LATVIJAS  
UNIVERSITĀTE

ISBN 978-9934-18-501-4



9 789934 185014 >