

Władysław T. Miodunka

**POLSKIE I ZAGRANICZNE PODRĘCZNIKI
DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
NA POZIOMIE ŚREDNIM**

1. Każdy z nas, wybierając podręczniki dla grup średnich, w których wypadło mu prowadzić zajęcia, zadaje sobie pytania, czy te właśnie będą odpowiadać poziomem i programem naszym studentom. Znacznie rzadziej, jeśli w ogóle, zadajemy sobie natomiast pytania o to, co to właściwie znaczy podręcznik dla średnio zaawansowanych: z myślą o jakich studentach pisał go autor, jak określał stopień ich dotychczasowej znajomości języka polskiego, czego właściwie chciał nauczyć, które umiejętności kształcić a których znajomość tylko podtrzymywać. Zobaczmy, jak ta sprawa wygląda w kilku najpopularniejszych podręcznikach dla poziomu średniego.

1.1. „Ten zbiór polskich opowiadań – pisze A. Schenker, autor *Fifteen Modern Polish Short Stories*, wydanych w 1970 r. przez Yale University Press – może być używany jako tom uzupełniający do mojego podręcznika *Beginning Polish* (New Haven: Yale University Press 1966, 1967). Został on przeznaczony do użytku studentów pierwszego i drugiego roku języka polskiego” (Schenker 1970: IX). Ta opinia autora musi zastanowić, jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że w zbiorze zamieszczono opowiadania takich autorów jak Jerzy Szaniawski, Michał Choromański, Tadeusz Różewicz, Jarosław Iwaszkiewicz, Stanisław Dygat, Sławomir Mrożek, Marek Hłasko, Jerzy Andrzejewski. Są to wprawdzie „short stories”, ale jednak trudne i zamieszczone w całości. Podane pod tekstem przypisy wyjaśniają niektóre słowa, objaśniają polskie realia i zjawiska z polskiej kultury, ale to tylko w niewielkim stopniu ułatwia ich lekturę. Warto pamiętać, że A. Schenker pisał swój *Beginning Polish* dla amerykańskich slawistów, którzy znają już język rosyjski, co znacznie ułatwia im naukę polskiego, także czytanie polskiej prozy w oryginale, co jednak nie usuwa do końca podniesionych tu wątpliwości.

Wątpliwości tych nie usunięto także w tomie ćwiczeń L. Polakiewicza zatytułowanym *Supplemental Materials for Fifteen Modern Polish Short Stories*, wydanym w 1994 r. w Lublinie. We wstępie do niego L. Polakiewicz pisze o potrzebie ćwiczeń w rozumieniu tekstów, w rozbudowie słownictwa, w zakresie synonimii syntaktycznej itd., ani jednym słowem nie wspomina jednak o poziomie językowym studentów korzystających ze zbioru Schenkera i jego materiałów pomocniczych. Sprawę wyjaśnia dopiero nadruk na każdej stronie ćwiczeń, informujący o poziomie właśnie. Brzmi on *Advanced Polish*, co jednoznacznie sytuuje materiały Polakiewicza na poziomie dla zaawansowanych.

Nasz przegląd zaczęliśmy od wyboru opowiadań Schenkera, ponieważ autor przeznaczają go m. in. dla studentów II roku. Poza tym mówimy tu o pracy cieszącej się popularnością wśród studentów i uczących od 27 lat. Wydanie materiałów pomocniczych przez Polakiewicza w 1994 r. potwierdza tę popularność. Już tu jednak pojawiają się pierwsze ważne dla naszych rozważań pytania: Co to znaczy podręcznik czy materiały dla średnio zaawansowanych? Kogo właściwie i czego uczy się w trakcie drugiego roku nauczania polskiego? Jaki jest stopień przydatności tekstów oryginalnych, w tym – wartościowych tekstów literackich?

1.2.1. Problemów z określeniem właściwego poziomu nie powinien przysparzać podręcznik, który jest drugą częścią podręcznika tego samego autora i został zatytułowany *Intermediate Polish*. Mowa tu o podręczniku O. Swana wydanym przez Slavica Publishers Inc. w 1986 r. Jego autor tak widzi przeznaczenie podręcznika: „Niniejsza praca, dalszy ciąg *First year Polish* tego samego autora, została przygotowana z myślą o używaniu jej pod koniec drugiego (in the late second) i na trzecim roku nauki” (Swan 1986: X). Jak więc widać, także w tym przypadku sprawa nie jest ani tak prosta, ani nie funkcjonuje tak automatycznie, jakby się można było spodziewać. Po prostu autor podręcznika – będącego kontynuacją podręcznika dla początkujących – zakłada, że zostanie on przerobiony w całości niezależnie od tego, czy zajmie to studentom rok, półtora czy nawet więcej czasu. Autor dwu podręczników przeznaczonych dla dwu poziomów ma niewątpliwie rację, ale czy prowadzący nie powinni zaczynać drugiego roku nauki z nowym podręcznikiem? Czy nie tego oczekują od nich studenci, przekonani, że polski dla początkujących mają już definitywnie za sobą? W tym i podręcznik, który towarzyszył im w trakcie pierwszego roku nauki?

1.2.2. W pewnym stopniu podobnie wygląda sprawa z podręcznikiem J. Kucharczyka *Już mówię po polsku* (1995), który – a dowiadujemy się tego z informacji na okładce – „jest przeznaczony dla osób, które opanowały podstawowe słownictwo i zasady gramatyczne języka polskiego, przygotowuje do samodzielnego czytania i rozumienia tekstów ogólnych w języku polskim i jest kontynuacją podręcznika *Zaczynam mówić po polsku*”. Ponieważ oba

wymienione tu podręczniki J. Kucharczyka są przerabiane w ciągu roku nauki w Polsce, drugi z nich, *Już mówię po polsku*, może być uważany za podręcznik dla średnio zaawansowanych za granicą. Wymaga on jednak od nich dość dobrego opanowania języka polskiego, gdyż jest w całości po polsku. Nie zawiera wprawdzie komentarza gramatycznego po polsku, ale i tak stawia studentom wysokie wymagania z tego względu, że jego pierwotnymi odbiorcami byli obcokrajowcy uczący się w Polsce, w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.

Trudno określić relacje czasowe między podręcznikiem *Zaczynam mówić po polsku* i *Już mówię po polsku* z tego względu, że J. Kucharczyk pisze swe podręczniki niejako poza tradycyjnym podziałem na poziomy początkujący i średni. Skoro jednak pierwszy z nich „po kilku tygodniach umożliwia porozumiewanie się w typowych sytuacjach życia codziennego” (1992: 176), musi być używany w Polsce około 8–10 tygodni, za granicą zaś – przez jeden lub półtora semestru. W tej sytuacji, podręcznika *Już mówię po polsku* można by zacząć używać za granicą pod koniec pierwszego roku. Z tego względu między podręcznikiem J. Kucharczyka i O. Swana istnieje duża różnica zarówno w zakładanej znajomości materiału językowego, jak też w określaniu celów, które osiągną studenci po przerobieniu drugiego podręcznika.

1.3. „Dość trudno jest określić stopień średni – piszą W. Przywarska i M. Grala, autorki podręcznika *Z polskim na co dzień. Cours moyen de langue polonaise pour les francophones* (1979) – Grupy średnie składają się często z fałszywych początkujących („faux debutants”), studentów kształconych różnymi metodami i w różnych instytucjach, uczniów, którzy nie mieli kontaktu z językiem przez kilka lat i powracają do jego nauki. Ta książka została pomyślana specjalnie dla nich” (Przywarska, Grala 1979: 9). Autorki zaczynają więc swój podręcznik od części znajdującej się poza lekcjami, czyli od powtórzenia gramatyki, które może się przydać studentom uczonym „różnymi metodami i w różnych instytucjach”, może zostać „opuszczone, lub włączone częściowo [bądź w całości] do programu zajęć”.

W. Przywarska i M. Grala, znane jako autorki dwu podręczników języka polskiego, tak dobrze rozumieją kłopoty z określeniem poziomu średniego, gdyż ich „kurs średni” ukazał się jako pierwszy, wyprzedzając o kilka lat podręcznik dla początkujących *W Polsce po polsku* (1981). Mamy tu zatem do czynienia z przypadkiem odwrotnym w stosunku do przypadku podręcznika O. Swana czy J. Kucharczyka: autorki najpierw przygotowały podręcznik dla grup średnich, a dyskontując jego sukces i opierając się poniekąd na sprawdzonej metodologii, postanowiły dopisać doń podręcznik dla początkujących. Omawiany podręcznik dla grup średnich zawiera tylko teksty preparowane, związane z typowymi sytuacjami, co rzeczywiście czyni zeń pomoc przydatną dla wielu różnych grup. Po tekście

wprowadzającym, zamieszczono w nim jego tłumaczenie na angielski lub francuski (w zależności od wersji), co pozwala nam na postawienie kolejnego pytania o miejsce tłumaczenia w nauczaniu studentów średnich: zarówno tłumaczenia, które ma pomagać czy nawet zastępować proces rozumienia, jak też tłumaczenia rozumianego jako odrębna sprawność, która może być kształcona w procesie nauczania języka. Ponieważ sześć z dziesięciu analizowanych podręczników uwzględnia ćwiczenia w tłumaczeniu, pytanie to nabiera większego znaczenia.

Tu wypada także zapytać o celowość przygotowywania osobnych wersji językowych dla studentów średnich. Nie dziwi ono w wypadku podręczników przygotowanych i wydanych za granicą, jednak w wypadku pracy przygotowanej i wydanej w Polsce może budzić wątpliwości, wynikające z faktu, że studenci początkujący winni na tyle poznać polszczyznę, żeby móc korzystać z podręcznika w całości wydanego po polsku.

1.4. Tak właśnie postąpił J. Kucharczyk oraz autor następnego z omawianych tu podręczników, W. Martyniuk, którego praca *Mów do mnie jeszcze* (1984) jest znana jako pierwszy komunikacyjny podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego. Ukazała się ona wprawdzie na długo przed opracowaniem i wydaniem programów komunikacyjnych (Miodunka red., 1992), jednakże autor korzystając z wzorów zagranicznych zaproponował tu i zrealizował, swą wersję takiego programu. W. Martyniuk bardzo wyraźnie określił odbiorców swego podręcznika, pisząc: „Niniejszy podręcznik przygotowany został z myślą o studentach obcokrajowcach uczących się języka polskiego w Polsce, na rocznych kursach przygotowujących do przyszłych studiów w naszym kraju. Przeznaczony jest w zasadzie do pracy w drugim semestrze nauki i obliczony został na ok. 150 godzin zajęć” (1984: 4). Mimo że autor tak precyzyjnie określał odbiorców swego podręcznika, z doświadczenia wiadomo, iż rekrutowali się oni z wielu krajów, zwykle nie brali udziału w kursie przygotowawczym i nie mieli zamiaru kończyć studiów w naszym kraju. Odpowiadało im natomiast to, że w tekstach ukazano bez zafałszowań realia lat osiemdziesiątych i że w tekstach preparowanych udało się autorowi stworzyć typy jakby żywcem wzięte z naszych realiów. To wszystko oraz fakt, że był to pierwszy podręcznik komunikacyjny, zapewniło mu dużą popularność w Europie.

To, że pierwszym podręcznikiem komunikacyjnym był podręcznik dla grup średnich, nie było przypadkiem. Uważano bowiem wówczas, że skomplikowana struktura gramatyczna języka polskiego, a w szczególności przypadki, uniemożliwiają stosowanie podejścia komunikacyjnego w nauczaniu początkujących. Można je było zastosować wtedy, gdy studenci poznali już przypadki w sposób tradycyjny, czyli dopiero na poziomie średnim. Dlatego też autor wiele uwagi poświęca funkcjom językowym, przedstawiając ich realizacje w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych. Podaje także wiele

ciekawych i różnorodnych ćwiczeń, aby pokazać, jak się używa ich eksponentów oraz by sprawdzić ich opanowanie.

Na uwagę zasługuje jeszcze i to, że w podręczniku W. Martyniuka nie umieszczono żadnego komentarza gramatycznego, zadowolając się indeksem problemów gramatycznych (1984: 187) i przenosząc całe nauczanie gramatyki na pomoce uzupełniające. Można zatem powiedzieć, że jest to podręcznik komunikacyjny pierwszej generacji, kiedy wydawało się, że nauczanie gramatyki nie tylko powinno być podporządkowane nauczaniu intencji i pojęć, ale że może być ono traktowane jako rzeczywiście drugorzędne.

Autor omawianego podręcznika zamieszcza w nim teksty literackie, ale podaje je dopiero w dodatku zatytułowanym *Poczytajmy!* W lekcjach pojawiają się teksty preparowane oraz zwykle krótkie teksty prasowe, które w pierwszym wydaniu cechowała duża aktualność, zmniejszająca się wraz z latami, a także wraz z przemianami społecznymi i ekonomicznymi w Polsce.

Do naszego rejestru problemów związanych z podręcznikami dla grup średnich możemy dodać pytanie o typ aktualności tekstów prasowych, które powinny się znaleźć w podręcznikach dla obcokrajowców. Musimy także zapytać o relacje między nauczaniem intencji komunikacyjnych i pojęć a nauczaniem gramatyki, zastrzegając wszakże, iż, w rozumieniu piszącego te słowa, żaden nowy podręcznik dla grup średnich nie może pomijać programu komunikacyjnego.

1.5. Do pytań o istotę poziomu średniego wracamy, omawiając drugą część podręcznika *Wśród Polaków* B. Rudzkiej (1988). Autorka powiada o niej po prostu, że „kontynuując zamiar uczenia mowy potocznej, wprowadza jednocześnie w zasady języka literackiego pisanego i prezentuje wybór łatwiejszych tekstów z tego zakresu” (1988: 11). Warto przy tym zwrócić uwagę na to, co B. Rudzka mówi o wartości tekstów literackich w nauce języków obcych. Jej zdaniem uczący się wolą „tekst naszpikowany nowymi, nieznanymi słówkami, ale noszący znamiona oryginalności. Daje im to bowiem satysfakcję i poczucie rzeczywistego uczestnictwa w procesie poznawania obcego języka w jego wersji autentycznej, a nie wypreparowanej” (1988: 11). Dalej zwraca ona uwagę na konieczność szybkiej rozbudowy znajomości słownictwa, gdyż „dopiero przy znajomości co najmniej 4000 słów można się porozumiewać swobodnie w danym języku i rozumieć tekst na tematy ogólne, nie specjalistyczne” (1988: 13–14). Ale nawet po wyrażeniu tak głębokiego przekonania, autorka uważa za stosowne zastrzec w przypisie, że „niektóre słowa występują w tekstach niniejszego tomu są jednak tak rzadkie i mało przydatne poza terenem wąskiej specjalizacji, że nie powtórzono ich w ćwiczeniach” (1988: 14).

Tym, co jest godne uwagi w drugiej części podręcznika *Wśród Polaków*, jest taki dobór tekstów preparowanych i autentycznych, w tym prasowych i literackich, że stanowią one w sumie jakby dossier ukazujące rozważane

zagadnienie z wielu punktów widzenia, co rzeczywiście dowodzi bogactwa kultury i powiązania poszczególnych jej zjawisk ze sobą. Tak jest np. w lekcji piątej *O szczęściu*, czy w lekcji dziewiątej *Smacznego!*

Ciekawe jest także zderzenie mowy potocznej z językiem literackim, gdyż mogłoby ono służyć do nauczania języka literackiego na zasadzie derywacji stylistycznej. Skoro jednak lepiej i skuteczniej jest uczyć derywacji stylistycznej pierwszego stopnia (jej pojęcie wprowadza W. Miodunka 1996a) jak np. wtedy, gdy student przekształca teksty nieoficjalne w oficjalne, dysponując podobnym zasobem słów i struktur gramatycznych, trzeba stwierdzić, że podręcznik B. Rudzkiej ani nie bierze pod uwagę takich możliwości, ani nie stwarza na to szans.

1.6. Inaczej postępują autorzy drugiej części podręcznika *Uczymy się polskiego* B. Bartnicka, G. Dąbkowski i W. Jekiel (1994), którzy zderzają „naturalną polszczyznę mówioną” ze stylem popularnonaukowym języka pisanego. Ten ostatni prezentują zwłaszcza teksty w części drugiej podręcznika, gdzie znajdujemy informacje o języku polskim, początkach państwa polskiego, kulturze odrodzenia w Polsce, Adamie Mickiewiczu, Jasnej Górze i Henryku Sienkiewiczu (takie są tytuły lekcji 36–42).

W kilku z pokazanych dotąd podręcznikach dla grup średnich autorzy zdecydowanie wyrażają przekonanie, że poziom średni powinien stanowić etap przejściowy od ogólnego języka mówionego (stylu potocznego) do „języka literackiego pisanego”, bądź też do stylu popularnonaukowego języka pisanego. Stąd następane pytanie o to, co wydaje się bardziej realne na tym poziomie. Stosując doń swą koncepcję derywacji stylistycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, piszący te słowa wyraża przekonanie, że łatwiejsze do osiągnięcia jest przejście do stylu popularnonaukowego, gdyż język literacki pisany, podobnie jak i styl naukowy stanowią derywaty drugiego stopnia w stosunku do języka potocznego i jako takie mogą być nauczane na poziomie dla zaawansowanych.

1.7. Wydaje się, że pozytywnej odpowiedzi na pytanie o przejście od języka potocznego zarówno do języka literackiego, jak i stylu popularnonaukowego udzielają autorki podręcznika języka polskiego dla Czechów, zatytułowanego *Coraz bliżej Polski* (1997) K. Pösingerová i A. Seretny. Teksty wstępne i teksty uzupełniające w tym podręczniku to fragmenty tekstów literackich i prasowych, natomiast tzw. teksty informacyjne, przynoszące wiadomości o Polsce, odpowiadają tekstom popularnonaukowym z podręcznika *Uczymy się polskiego*. Warto jednak zwrócić uwagę na dwie sprawy: Autorki uważają swoją pracę za kontynuację podręcznika *Czy Czechów jest trzech?* i przeznaczają ją dla średnio zaawansowanych i zaawansowanych (středne pokročile a pokročile studenty; 1997: 9). Po drugie – jest to podręcznik dla Słowian, dla których, ze względu na podobieństwo języków, polszczyzna jest łatwiejsza i to, co w wypadku innych grup

cudzoziemców powinno być realizowane na poziomie dla zaawansowanych, z nimi może być przerabiane na poziomie średnim.

Specyfika nauczania polszczyzny Czechów odpowiada specyficie nauczania Słowian i pozwala wprowadzić następny wątek do naszych rozważań: problem zróżnicowania programów nauczania w zależności od języka ojczystego studentów. Nie ulega wątpliwości, że Słowian można uczyć polskiego słownictwa i gramatyki szybciej, wolniej trzeba ich natomiast uczyć wymowy i redakcji tekstów pisanych (stylistyki), gdyż tu dochodzi do transferu negatywnego i podobieństwa raczej przeszkadzają niż pomagają.

1.8. Poza naszymi rozważaniami pozostawała dotychczas druga część programu wideo *Uczmy się polskiego / Let's learn Polish* (Miodunka 1996b). Stało się tak dlatego, że w przypadku tego programu, to część filmowa stanowi prymarny materiał dydaktyczny, podręcznik zaś jest materiałem wtórnym w tej części, gdzie przynosi tylko zapis kwestii aktorskich wypowiedzianych w filmie, prymarnym zaś w części gramatycznej, nadbudowanej niejako nad częścią komunikacyjną. Przy okazji warto podkreślić, że poza podręcznikiem W. Martyniuka program ten jest drugą pomocą dydaktyczną opartą w całości na programie komunikacyjnym, któremu podporządkowano program gramatyczny. Dla studentów uczących się polskiego poza Polską jest to pomoc bardzo cenna, gdyż przynosi ona kontekst społeczny i kulturowy, towarzyszący każdej wypowiedzi, kontekst, którego nie jest w stanie dać żaden tradycyjny podręcznik. W omawianym programie na kontekst kulturowy składają się informacje o kulturze życia codziennego Polaków, jak też odwołania do kultury tzw. wysokiej, w tym – do historii kultury.

Jeśli pierwsza część programu wychodziła od typowych sytuacji i pojęć, podstawą części drugiej są intencje. Autorzy chcieli tu bowiem „pokazać funkcjonowanie języka w sytuacjach bardziej skomplikowanych, gdy prosimy o pomoc, wyrażamy pretensje o coś, sprzeczamy się, wyrażamy swoje opinie i dyskutujemy z opiniami innych. Także wówczas, gdy rozważamy różne możliwości, jeśli zostanie spełniony określony warunek” (Miodunka 1996b: XIII).

Ponieważ prymarnym materiałem dydaktycznym są tu części filmowe, składające się na 15 półgodzinnych lekcji, pozwolimy sobie w związku z tym programem postawić problem używania filmów i innych materiałów wideo w kształceniu studentów średnich: i to zarówno filmów fabularnych, jak też krajoznawczych oraz oświatowych; także kaset wideo zawierających zapisy przedstawień teatralnych. Na płaszczyźnie językowej mamy tu do czynienia bowiem z tekstem literackim przeważnie wysokiej jakości. Film natomiast, czy realizacja teatralna przynosi semantyzację tekstu, co powinno ułatwić studentom jego zrozumienie.

W zakresie metod nauczania, chcielibyśmy postawić tu stosowanie metod komunikacyjnych, takich jak np. granie ról, rozumiane jako odtwarzanie

gotowego materiału, ale także jako improwizowanie zachowania językowego w określonej z góry sytuacji, w której nieznanym elementem będzie zawsze reakcja językowa partnera.

Oczywiście, w tle naszych rozważań pozostaje zawsze kultura polska, rozumiana dwojako: już to jako wiedza o kulturze i jej twórcach, już to jako obcowanie z dziełami kultury polskiej: dziełem literackim, filmowym, czy wreszcie teatralnym. Zadaniem studentów będzie najpierw zrozumienie tych dzieł, a potem ich interpretacja, która swym bogactwem może zaskoczyć Polaków przyzwyczajonych niejako do ich powielania w zgodzie z tradycją kulturową.

1.9. Poza dotychczasowym przeglądem znalazł się podręcznik *Kiedyś wrócisz tu* E. Lipińskiej i G. Dąbskiej (1997) częściowo dlatego, że się jeszcze nie ukazał, częściowo dlatego, iż jest tematem rozważań E. Lipińskiej. Gdyby jednak zapytać o to, jak widzą autorki sprawę odmian języka, którego uczą, trzeba by odpowiedzieć, że w ich ujęciu język na poziomie dla średnio zaawansowanych stanowi przejście od języka ogólnego mówionego do języka literackiego, reprezentowanego przez łatwiejsze teksty literackie. Pomost między tymi dwiema odmianami języka stanowią teksty prasowe, dobrane tak, by tworzyły w każdej lekcji zbiór ukazujący różne punkty widzenia na jakiś temat i przez to – zachęcający do dyskusji.

Osobno warto odnotować to, że podręcznik *Kiedyś wrócisz tu*, to podręcznik komunikacyjny drugiej generacji, gdzie program komunikacyjny sąsiaduje z programem gramatycznym, uzupełniając go i rozwijając.

2. Ograniczenia objętości artykułu nie pozwalają na dokładną analizę podręczników, np. na analizę profilową, zaproponowaną za H. E. Piepho przez W. Martyniuka. Mimo to, do tekstu dołączono zestawienie, w którym starano się scharakteryzować wszystkie podręczniki według tych samych kryteriów.

Warto przypomnieć, że, z wyjątkiem trzech, prawie wszystkie podręczniki oparte są na programie gramatycznym, co oznacza, iż nauczanie gramatyki i słownictwa stawiają sobie za główny cel. W związku z tym warto zwrócić uwagę na to, że nauczanie gramatyki odbywa się w sposób tradycyjny, przez co rozumiemy tu koncentrację na formie, przy dużo mniejszym zwracaniu uwagi na jej znaczenie (leksykalne i syntaktyczne) i pragmatykę jej użycia (kontekst społeczny i językowy, presupozycje; zob. Larsen-Freeman 1990). Częściowe uwzględnienie tych danych proponuje Z. Kaletowa (1995). Pełne ich opracowanie jest natomiast warunkiem koordynacji programu komunikacyjnego z programem gramatycznym, bez której nie może się dokonać dalszy postęp w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego.

3. Przegląd podręczników pozwolił nam na postawienie wielu pytań, które oczekują odpowiedzi. Ich charakter jest różny i waha się od zupełnie podstawowych do bardziej szczegółowych. Oto niektóre z nich:

Co znaczy w rzeczywistości poziom średni? Kogo uważa się za studenta średnio zaawansowanego? Dla kogo naprawdę są przeznaczone podręczniki dla średnio zaawansowanych? Jak dobierać teksty dla poziomu średniego? Czym kierować się przy doborze tekstów prasowych, literackich i popularnonaukowych? Czy można przyjąć, że poziom średni stanowi przejście od stylu potocznego do języka literackiego pisanego i/lub popularnonaukowego? Jeśli tak, to czy i w jaki sposób wprowadzić do nauczania derywację stylistyczną? Czy i jak korzystać wreszcie z materiałów wideo, filmów i kaset wideo z zapisami np. przedstawień teatralnych? Jak najlepiej łączyć nauczanie języka z nauczaniem wiedzy o kulturze polskiej i z obcowaniem z wytworami tej kultury?

W omawianych tu podręcznikach autorzy udzielali odpowiedzi na niektóre z postawionych pytań. Nigdy nie były to jednak odpowiedzi jednoznaczne. Warto o tym pamiętać w trakcie trwania konferencji i prowadzenia dyskusji, kiedy zostanie podjętych wiele problemów szczegółowych.

4. Na koniec do omówienia pozostaje sprawa wspólnego programu dla grup średnich, rozumianego jako punkt odniesienia a nie jako program obowiązujący w różnych krajach i instytucjach kształcących studentów. Otóż programy takie zaproponowano w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania* (W. Miodunka, red. 1992). Warto tu jednak zwrócić uwagę na fakt, że programy leksykalny i gramatyczno-syntaktyczny zostały opracowane z myślą o trzech poziomach, podczas gdy inwentarze tematyczny i intencjonalno-pojęciowy tylko dla poziomu progowego, który obejmuje mniej więcej półtora poziomu tradycyjnego. Oznacza to, że według programu komunikacyjnego można uczyć przeciętnie dwa lata, rozwijając i modyfikując zagadnienia zaproponowane przez W. Martyniuka.

Ponieważ programy te opracowano przy końcu lat osiemdziesiątych, w części komunikacyjnej odnoszą się one do minionej już rzeczywistości pozajęzykowej i w związku z tym wymagałyby drobnych zmian i uzupełnień. Aktualizacji wymagają też programy leksykalny i gramatyczno-syntaktyczny ze względu na nagromadzone w ciągu pięciu lat doświadczenia, z których wynika, że nie wszystkie ustalenia teoretyczne sprawdzają się równie dobrze w praktyce.

Osobną sprawą jest ustalenie ekwiwalencji między różnymi programami, na którą tak wyraźnie wskazała zaprezentowana wcześniej analiza podręczników. Dobry punkt wyjścia do dalszej dyskusji powinna stanowić propozycja systemu certyfikatowego, przedstawiona przez W. Martyniuka (1992b), który podzielił całe możliwe nauczanie polszczyzny jako języka obcego na osiem poziomów (od sytuacji komunikacyjnych do poziomu biegłości native speaker), proponując najogólniejszy opis ich zawartości i wzajemnych relacji. W tym ujęciu mówi się o dwu poziomach średnich: pierwszym, obliczonym na 3500–4000 słów, a także na „opanowanie umiejętności

adekwatnego zachowania się językowego w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych oraz udziału w dyskusji”, jak też „opanowanie umiejętności rozumienia dłuższych tekstów informacyjnych” (W. Martyniuk 1992b: 163), oraz drugim, obliczonym na opanowanie około 6000 słów (w tym 500–1000 słów specjalistycznych), „opanowanie umiejętności rozumienia dłuższych tekstów specjalistycznych” i „opanowanie umiejętności kompozycji wypowiedzi pisemnych na tematy specjalistyczne” (W. Martyniuk 1992b: 164). Jeśliby przyjąć, że przez teksty specjalistyczne autor rozumie teksty popularno-naukowe, niniejszy artykuł można by uważać za próbę odpowiedzi na pytanie, jak istniejące podręczniki dla grup średnich mają się do proponowanego systemu certyfikowanego.

LITERATURA

- Bartnicka B., Dąbkowski G., Jekiel W., 1994, *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców 2. Część I: Teksty, Część II: Komentarz językowy i ćwiczenia*, Agencja Komputerowa Grzegorz Dąbkowski, Kielce
- Grała H., Przywarska W., 1978, *Z polskim na co dzień. An Intermediate Polish Course for English Speakers*, PWN, Warszawa
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, UJ, Kraków
- Kucharczyk J., 1992, *Zaczynam mówić po polsku*, Wing, Łódź
- Kucharczyk J., 1995, *Już mówię po polsku*, Wing, Łódź
- Larsen-Freeman D., 1990, *Grammar. Annual Revue of Applied Linguistics X*, Cambridge University Press, Cambridge
- Lipińska E., Dąbbska G., 1997, *Kiedyś wrócisz tu. Podręcznik języka polskiego dla grup średnich*, Universitas, Kraków
- Martyniuk W., 1984, „*Mów do mnie jeszcze!*” *Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych*, UJ, Kraków
- Martyniuk W., 1991, *Grundbaustein Polisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, UJ, Kraków
- Martyniuk W., 1992a, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania*, red. W. Miodunka, UJ, Kraków
- Martyniuk W., 1992b, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikowanego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania*, red. W. Miodunka, UJ, Kraków
- Miodunka W., (red), 1992, *Język polski jako obcy. programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN, UJ, Kraków
- Miodunka W., 1996a, *Derywacja stylistyczna w nauczaniu obcokrajowców różnych odmian współczesnej polszczyzny*, „*Stylistyka*” t. 5, s. 39–51
- Miodunka W., 1996b, *Uczymy się polskiego. Let's learn Polish. Część druga*. Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa
- Polakiewicz L. A., 1994, *Supplemental Materials for Fifteen Modern Polish Short Stories*. Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, Lublin

- Pösingerová K., Seretny A., 1997, *Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy. Część II*. UK-UJ, Praha-Kraków
- Przywarska W., Grala M., 1979, *Z polskim na co dzień. Cours moyen de langue polonaise pour les francophones*. PWN, Warszawa
- Rudzka B., 1988, *Wśród Polaków. Polish for foreign students. Part II*. KUL, Lublin
- Schenker A. M., 1970, *Fifteen Modern Polish Short Stories. An Annotated Reader and a Glossary*. Yale University Press, New Haven and London
- Swan O. E., 1986, *Intermediate Polish*, Slavica Publishers, Inc., Columbus