

Uniwersytet Warszawski
Wydział Polonistyki

Pamela Kaczmarek
Nr albumu: 348829

Technika porównań międzyjęzykowych w e-nauczaniu języka polskiego Bułgarów

Praca magisterska
na kierunku filologia polska
w zakresie literaturoznawczo-językoznawczym

Praca wykonana pod kierunkiem
dr. Piotra Kajaka
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”

Warszawa, czerwiec 2018

Oświadczenie kierującego pracą

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie tytułu zawodowego.

Data

Podpis kierującego pracą

Oświadczenie autora (autorów) pracy

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca dyplomowa została napisana przez mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja pracy jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data

Podpis autora (autorów) pracy

Streszczenie

Praca magisterska stara się odpowiedzieć na pytanie, jak zainteresować młode pokolenie Bułgarów językiem polskim. W tym celu przedstawione zostają potrzeby uczących się z pokolenia cyfrowych tubylców, generacji Y i Z. Następnie omówiona zostaje historia oraz obecna sytuacja języka polskiego i kultury polskiej w Bułgarii. Ukazane bowiem fakty stanowią dowód na potrzebę zaistnienia w Bułgarii internetowego kursu języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej. Dlatego właśnie druga część pracy stanowi prezentację autorskiego projektu strony internetowej do nauki języka polskiego i kultury polskiej dla Bułgarów. Moduły lekcyjne zostały w niej zbudowane zgodnie z koncepcją inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Ponadto obrona została technika nauczania oparta na podobieństwach międzyjęzykowych oraz stworzono katalog cech łączących język polski i bułgarski, a także miejsc trudnych – błędów interferencyjnych oraz ważnych różnic między oboma językami – z zakresu wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa, jak również kultury.

Słowa kluczowe

Glottodydaktyka, internet, pokolenie cyfrowych tubylców, e-nauczanie, język polski i kultura polska w Bułgarii, język bułgarski, transfer językowy, błąd interferencyjny, technika porównań międzyjęzykowych, słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa, koncepcja inteligencji wielorakich.

Dziedzina pracy (kody wg programu Socrates-Erasmus)

09000 filologia polska

Tytuł pracy w języku angielskim

Cross-language comparison techniques of Polish language e-teaching in case of Bulgarians

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział 1. Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego	9
1.1. Cyfrowi tubylcy	9
1.2. Nauczanie wspomagane komputerowo	13
1.3. <i>E-learning</i> czyli nauczanie na odległość	14
1.4. <i>M-learning</i> czyli edukacja mobilna	17
1.5. Kompetencje uczących się w nauczaniu na odległość	18
1.6. Kompetencje osoby nauczającej w nauczaniu na odległość.....	19
1.7. Znaczenie mediów społecznościowych w edukacji	20
1.8. E-learning w glottodydaktyce	21
1.9. Projekt internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów. Wstępne założenia	23
1.9.1. Dostępność i hipertekstowość.....	27
1.9.2. Hipermedialność	29
1.9.3. Stosunek do odbiorcy.....	31
1.9.4. Media społecznościowe	33
Rozdział 2. Język polski i kultura polska w Bułgarii	33
2.1. Kursy języka polskiego w Instytucie Polskim w Sofii	33
2.2. Szkolne punkty konsultacyjne przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii	35
2.2. Polonistyka w Bułgarii	37
2.3. Bułgarskie polonofilstwo	39
2.4. Nowa perspektywa dla nauki języka polskiego w Bułgarii	40
Rozdział 3. Technika porównań międzyjęzykowych w nauczaniu Bułgarów języka polskiego	43
3.1. Transfer międzyjęzykowy	43
3.2. Interkomprehensja	44
3.3. Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa	46
3.4. Technika bilingwalna. Porównania międzyjęzykowe	47
3.5. Porównania międzyjęzykowe i języki słowiańskie	48
3.6. Techniki bilingwalne w praktyce glottodydaktycznej	49
Rozdział 4. Strona internetowa do nauki języka polskiego dla Bułgarów	52
4.1. Zastosowanie koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w przestrzeni internetowej.....	53
4.1.1. Dźwięk a inteligencja muzyczna	54
4.1.2. Graficzne przedstawienie informacji a inteligencja matematyczno-logiczna oraz inteligencja przestrzenna.....	57
4.1.3. Słowo a inteligencja językowa	63
4.1.4. Gry a inteligencja kinestetyczna	64
4.1.5. Autonomizacja uczącego się a inteligencja intrapersonalna	65
4.1.6. Grupa na Facebooku a inteligencja interpersonalna	66
4.2. Technika porównań międzyjęzykowych w przestrzeni internetowej	68

4.2.1. Świadomość podobieństw międzyjęzykowych	68
4.2.2. Wymowa	71
4.2.3. Pisownia.....	77
4.2.4. Morfonologia	93
4.2.5. Morfologia. Wybrane zagadnienia	96
4.2.6. Składnia. Organizacja linearna wypowiedzi.....	107
4.2.7. Leksyka.....	110
4.2.8. Zagadnienia kulturowe	116
4.2.8.1. Polskie markery językowe.....	117
4.2.8.2. Ciekawostki kulturowe	121
Podsumowanie	124
Bibliografia	126
Spis tabel i ilustracji.....	133

Wstęp

Od początku XX wieku język polski i kultura polska w Bułgarii były niezwykle popularne. Po odzyskaniu przez Bułgarię niepodległości w 1918 r., bułgarscy intelektualiści szukali w polskiej kulturze źródeł do europeizacji własnej tradycji narodowej. Podobnie na początku lat 90. – po transformacji, dla wielu przedstawicieli bułgarskiej inteligencji w postkomunistycznym bałkańskim kraju, Polska ponownie pełniła funkcję pomostu między nowoczesną cywilizacją zachodnią, a nieco zacofaną na własnej drodze do „wysokiej” europejskiej kultury Bułgarią. Były to czynniki, które wywołały dwie fale tzw. bułgarskiego polonofilstwa. Te historyczne i kulturalne stosunki rozwijane są do dziś instytucjonalnie, m.in. przez Instytut Polski w Sofii, prowadzący kursy języka polskiego, oraz uniwersytety, na których w ramach slawistyki można studiować polonistykę. Jednakże zmiany społeczno-polityczne, takie jak wejście w 2007 r. do Unii Europejskiej, sprawiły, że przed Bułgarami – zwłaszcza przed młodym pokoleniem – otworzyły się nowe perspektywy kontaktu z Europą Zachodnią. Język polski i kultura polska w Bułgarii zyskały nową konkurencję, co nie pozostało bez wpływu na ich znaczenie w tym państwie. Poczynione obserwacje stały się dla mnie podstawą do wyciągnięcia wniosku, że istnieje potrzeba zmian w prowadzonej na terenie Bułgarii polityce językowej, jak również wsparcia tamtejszej glottodydaktyki polonistycznej. Tak aby język polski docierał tam, gdzie nie dają radę tradycyjne instytucje i wzbudzał zainteresowanie u osób, które urodziły się po drugiej połowie lat 80.

Osoby te są przedstawicielami pokolenia cyfrowych tubylców – tzw. generacji Y i Z, dla których rzeczywistość zmieniona przez nowoczesne technologie, przede wszystkim internet, jest w pełni naturalna. Oddziałuje to na wszystkie sfery ich życia oraz nieuchronnie wpływa na sposób, w jaki młode pokolenie pragnie pozyskiwać wiedzę. Osoby te nastawione są na jej dostępność – możliwość nauki zawsze i wszędzie, kiedy tego chcą, np. za pomocą smartfonów, jak również na hipermedialność oraz hipertekstowość treści edukacyjnej. Ponadto w internecie cenią sobie blogerów i vlogerów, którzy zmniejszają dystans pomiędzy nimi, a odbiorcami, a dzięki temu pokoleniu cyfrowych tubylców łatwiej się z nimi utożsamić i poczuć, że przynależą do tej samej wspólnoty kulturowej. Ważną rolę odgrywają również media społecznościowe, które sprawiły, że młode pokolenie nie jest już tylko biernym odbiorcą kultury, a ma możliwość uczestnictwa w niej i jej współtworzenia. Odpowiedzią edukacji na opisane zmiany technologiczno-społeczne jest e-learning, czyli nauczanie na odległość za pomocą nowoczesnych technologii informatycznych.

Glottodydaktyka polonistyczna w Bułgarii powinna zatem otworzyć się na narzędzia cyfrowe, dzięki którym przyciągnie jak najwięcej uczących się z generacji Y i Z. Jedną z takich możliwości mógłby być internetowy kurs języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej. W takiej sytuacji mamy więc do czynienia z konkretną grupą docelową pod względem językowym – użytkowników bułgarszczyzny, którzy pragną nabyć nowy język słowiański – język polski. Wojciech Hofmański¹, badacz słowiańskiej komunikatywności językowej, wykazał, że interkomprensja między Słowianami zostaje zaburzona w sytuacji, gdy nie mają oni świadomości podobieństw językowych, a przez to nadmiernie koncentrują się na nieznanach elementach języka. Wspomniany więc kurs powinien opierać się na dodatnim transferze międzyjęzykowym – odwołaniu się do wspólnej tożsamości słowiańskiej i łączących oba języki podobieństwach na wszystkich planach języka – oraz na zwróceniu szczególnej uwagi na miejsca trudne, gdzie zachodzą charakterystyczne dla Słowian modyfikacje interferencyjne.

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej kwestie, postanowiłam zaprojektować stronę internetową poświęconą nauczaniu języka polskiego i kultury polskiej dla Bułgarów. Każdy z modułów lekcyjnych zbudowany został tak, żeby nie tylko odpowiadać potrzebom cyfrowych tubylców i nauczać efektywnie sprawności językowych, lecz także by aktywizowały one kursantów o różnych rodzajach inteligencji (wedle koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera²). Za podstawową technikę nauczania obrałam technikę bilingwalną – porównania międzyjęzykowe. W tym celu stworzyłam zarys cech łączących język polski oraz bułgarski, popełnianych przez Bułgarów błędów interferencyjnych (na podstawie własnej praktyki nauczania Bułgarów języka polskiego oraz prac lapsologicznych Steliany Dankowej³, Anny Kijewskiej⁴, Ryszarda Michalika⁵ oraz Emily Petkovej⁶), a także

¹ Wojciech Hofmański, *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*, Praga 2014.

² Howard Gardner, *The Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork 1983.

³ Steliana Dankowa, *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).

⁴ Anna Kijewska, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 2001.

⁵ Ryszard Michalik, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997.

⁶ Emilya Petkova, *Analiza błędów językowych Bułgarów uczących się języka polskiego*, (praca magisterska), Warszawa 2004.

miejsce trudnych wynikających z ważnych różnic międzyjęzykowych. Na koniec przedstawiam także pomysł, w jaki sposób w przestrzeni internetowej można by nauczać Bułgarów zagadnień związanych z polską kulturą, tradycją i historią.

Prezentowana strona internetowa funkcjonuje już w internecie⁷, a przykłady związane z jej budową czy treścią wybranych modułów pochodzą z opublikowanych w ramach kursu lekcji, z których na co dzień uczą się kursanci (222 osoby obserwują stronę na Facebooku⁸, 67 zasubskrybowało kanał na Youtube⁹, a lekcja 1. ma 1 939 wyświetleń¹⁰ – taki wynik został osiągnięty bez uprzedniego promowania strony). W niniejszej pracy posługuję się jednakże terminem *projekt* strony internetowej, ponieważ do tej pory powstało tylko 7 modułów i nie wszystkie przedstawione pomysły zostały już zrealizowane. Opisane zatem koncepcje i technika nauczania mogą posłużyć w opracowaniu profesjonalnego internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów, który przyciągnąłby wielu uczących się z młodego pokolenia i wpłynąłby pozytywnie na efekty prowadzonej w Bułgarii polityki językowej.

⁷ *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian> [dostęp: 1.06.2018 r.].

⁸ *Полски език за българи*, [w:] *Facebook*, dostępny w internecie: <https://www.facebook.com/Полски-език-за-българи-897925880339217/> [dostęp: 1.06.2018 r.].

⁹ *Полски език за българи*, [w:] *YouTube*, dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/channel/UCpolrzs0DwDCU6jxZOEHSVA>

¹⁰ *Полски език за българи - урок 1: Полска азбука и звуци в полския език*, [w:] *YouTube*, dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=LX-Wgb0ZE2U&t=7s> [dostęp: 1.06.2018 r.].

Rozdział 1

Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego

W XXI wieku jesteśmy obserwatorami, jak również czynnymi uczestnikami przełomowej zmiany technologiczno-społecznej, jaką jest cyfryzacja rzeczywistości. Jest ona jednocześnie jednym z najważniejszych czynników, które współcześni glottodydaktycy powinni uwzględnić w refleksji nad tym, jaki jest dzisiejszy uczący się oraz jaki będzie w najbliższej przyszłości. Współczesne technologie ukształtowały bowiem nowe pokolenie, którego potrzeby i uwarunkowania różnią się od tych, jakimi cechowały się osoby urodzone w epoce precyfrowej. Rodzi to potrzebę zmian, dzięki którym stosowane metody dydaktyczne będą nadal efektywne, a prowadzona polityka językowa będzie osiągać zamierzone cele.

W rozdziale tym postaram się udzielić odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w edukacji, a przede wszystkim w nauczaniu języka polskiego jako obcego, odgrywają współcześnie narzędzia multimedialne oraz internet. Wnioski, które wyciągnę z tych obserwacji będą stanowiły podstawę dla autorskiego projektu strony internetowej do nauki języka polskiego dla Bułgarów.

1.1. Cyfrowi tubylcy

Nowoczesne technologie komunikacyjne, takie jak internet oraz telefony komórkowe, na zawsze zmieniły obraz współczesnej rzeczywistości. Wielu ludzi nie wyobraża sobie życia bez internetu – zwłaszcza bez dostępu do mediów społecznościowych (Facebook, Instagram, Twitter itd.), czy komunikatorów (Messenger, WhatsApp itd.). Potwierdzają to badania przeprowadzone przez We Are Social i Hootsuite¹¹, które pokazują, że w Polsce 78% społeczeństwa korzysta z sieci internetowej, z czego średni użytkownik poświęca na to 5 godzin 55 minut dziennie¹². Ponadto dla młodych osób zdobycze techniki – smartfony, różnego typu programy komputerowe czy aplikacje mobilne, nie stanowią żadnych barier w procesie komunikacji wirtualnej. Rzeczywistość online nie tylko w dużej mierze wypełnia ich czas wolny, ale staje się okazją do kreowania nowej rzeczywistości. Dlatego też młodzi

¹¹ We Are Social i Hootsuite to agencje marketingowe, które corocznie we współpracy m.in. z Międzynarodowym Związkiem Telekomunikacji, Google i Facebookiem, publikują raport na temat stanu internetu, urządzeń mobilnych, mediów społecznościowych i handlu elektronicznego na świecie.

¹² We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 in Eastern Europe Part 1 – West*, dostępny w internecie: <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-eastern-europe-part-1-west-86864848>, [dostęp: 20.05.2018 r.].

ludzie intensywnie korzystający z nowych mediów nazywani są cyfrowymi tubylcami¹³ (*Digital Natives*¹⁴, czyli *native speakerzy* języka cyfrowego, inaczej rodowici cyfrowcy). Określenie to dotyczy osób, które urodziły się po 1980 roku i obejmuje jak na razie dwie generacje. Millenialsów (inaczej generację Y), czyli tych, którzy przyszli na świat w latach 80 i 90 XX wieku¹⁵, i można by rzec, rozwijali się i dojrzewali równoległe do tychże technologii. To na ich oczach pojawiały się pierwsze komputery czy komórki. Coraz bardziej upowszechniał się internet, a komputery przechodziły technologiczną ewolucję, aż wyprodukowano smartfony oraz tablety. Urządzenia *kieszonkowe* z możliwością ciągłego podłączenia do internetu, które stały się nieodzownym elementem codzienności współczesnego człowieka. Cyfrowymi tubylcami przede wszystkim jest są jednak przedstawiciele pokolenia urodzonego już po roku 2000 – generacja Z. Są to osoby, dla których zaawansowana technologicznie rzeczywistość cyfrowa jest oczywistym faktem i towarzyszy im od najmłodszych lat życia. Oddziałuje to niemalże na wszystkie sfery ich codzienności – kontakty międzyludzkie, zakupy, czy formy spędzania wolnego czasu. Nieuchronnie wpływa również na edukację. Stopniowo wykształca się bowiem nowy typ uczącego się nastawionego na narzędzia cyfrowe i odbiór multimedialny, dzięki którym może się uczyć wieloaspektowo.

Po drugiej stronie barykady znajdują się rodzice i nauczyciele osób z tychże generacji – cyfrowi imigranci (*Digital Immigrants*¹⁶), czyli pokolenie epoki precyfrowej. Nowe media nie są dla nich środowiskiem bytowania. Zdecydowanie lepiej pracuje im się na tekście drukowanym, który mogą dowolnie edytować za pomocą długopisu. W cyfrowym świecie brakuje im często odwagi i nie potrafią przyzwyczaić się do nowych zdobyczy techniki. Nowe technologie budzą w nich raczej nieufność¹⁷.

Lechosław Hojnacki w artykule *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*¹⁸ (2006), w którym analizuje możliwości i preferencje percepcyjne młodego pokolenia urodzonego w świecie komputerów i internetu, a obecnie powszechnie używającego

¹³ Zob. Radosław Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci – cz. I*, [w:] „Remedium” 2014, nr 7-8, s. 5.

¹⁴ Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [w:] „On the Horizon. NCB University Press” 2001, tom 9, nr 5.

¹⁵ Radosław Mysior, *dz. cyt.*, s. 5.

¹⁶ Marc Prensky, *dz. cyt.*

¹⁷ Radosław Mysior, *dz. cyt.*, s. 6.

¹⁸ Lechosław Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, [w:] „E-mentor” 2006, nr 1(13), s. 23-27.

telefonów komórkowych, zestawiał ze sobą cechy różnicujące rodowitych cyfrowców od cyfrowych imigrantów:

NAUCZYCIELE CYFROWI IMIGRANCI	UCZNIOWIE RODOWICI CYFROWCY
Mają problemy ze zrozumieniem wirtualnej powierzchni widocznej przez okienko ekranu przesuwane nad nią.	Potrafia wyobrazić sobie i rozumieć wirtualną powierzchnię widzianą przez okienko przesuwane nad nią ekranu.
Potrafia wyobrazić sobie i rozumieć treść długiego, linearnego tekstu czytane z książki.	Mają problemy ze zrozumieniem długiego i skomplikowanego tekstu.
Lepiej rozumieją tekst drukowany.	Z powodzeniem czytają z małego ekranu.
Przedkładają tekst nad obraz i dźwięk.	Przedkładają obraz i dźwięk nad tekst.
Preferują linearne myślenie i szeregowo przetwarzanie informacji.	Preferują swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp oraz równoległe przetwarzanie informacji.
Preferują cierpliwość, systematyczność i oczekiwanie skumulowanych, odroczonej rezultatów.	Preferują akcydentalne, krótkotrwałe uczenie się, eksperymentowanie, wielozadaniowość, oczekują szybkich efektów.
Wykorzystują podstawowe, standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych analogiczne do tradycyjnych. Traktują nowe technologie nieufnie.	Odkrywają wszystkie funkcje posiadanych urządzeń, wymyślają nowe ich zastosowania. Traktują nowe technologie kreatywnie, ufnie. Posiadane urządzenia mobilne traktują jak przedmioty bardzo osobiste.

Tab. 1. Zestawienie wybranych cech i preferencji typowych dla dwóch pokoleń.

Dziś jednak badacze weryfikują niektóre z tych cech. Raport z badań Paula Kirschnera i Pedro De Bruyckere'a¹⁹ (2017) opublikowany w „Teaching and Teacher Education” porusza temat mylnego postrzegania uczniów jako różniących się znacząco od poprzednich pokoleń w zakresie zdolności poznawczego przetwarzania wielu źródeł informacji jednocześnie (tzw. *multitasking*). Wskazuje on na to, że nauczyciele nie powinni traktować młodszego pokolenia jako bardziej kompetentnego w zakresie technologii jedynie dlatego, że jego przedstawiciele urodzili się w dobie cyfryzacji. Co ciekawe, osoby urodzone po 1984 roku nie posiadają

¹⁹ Paul Kirschner, Pedro De Bruyckere, *The myths of the digital native and the multitasker*, [w:] „Teaching and Teacher Education” 2017, volume 67, s. 135-142.

według badaczy pogłębionej znajomości narzędzi związanych z nowoczesną technologią. Umiejętności millenialsów czy przedstawicieli generacji Z ograniczają się zazwyczaj do obsługi podstawowych narzędzi biurowych, przesyłania e-maili, przeglądania sieci za pomocą popularnych przeglądarek, używania mediów społecznościowych i komunikatorów. Często nie rozpoznają nieco bardziej zaawansowanych funkcjonalności aplikacji, których używają każdego dnia²⁰.

Generacje Y i Z uczą się zatem nowych technologii w taki sam sposób jak osoby starsze. Nie oznacza to jednak, że ich zachowania w sieci są takie same jak cyfrowych imigrantów. Niezmienne pozostaje stanowisko badaczy, że cyfrowi tubylcy, którzy od najmłodszych lat korzystają z wielofunkcyjnych i hipermedialnych urządzeń, jak smartfon czy tablet, przyzwyczajeni są do hipertekstu, grafiki i obrazu na urządzeniach multimedialnych. Konwergencja medialna²¹ (zjawisko zacierania się granic funkcjonowania różnych mediów) i technologiczna²² (łączenie różnych funkcji w jednym urządzeniu) nie wywołują u nich zaskoczenia, a wręcz przeciwnie – są w pełni naturalne, a przez to preferowane²³. Specyfika ich uczenia polega również na tym, że jeżeli rodowici cyfrowcy nie potrafią czegoś zrozumieć lub znaleźć, to nie szukają w książkach drukowanych, lecz włączają internet i to w nim szukają potrzebnych informacji. Odpowiedzi otrzymują niemalże natychmiastowo. W taki sam sposób pragną pozyskiwać również szerszą wiedzę – szybko i wtedy, kiedy oni tego chcą. Tego rodzaju czynności potwierdzają, że młode generacje są *always on* – ciągle podłączone²⁴.

Ponadto badania marketingowe pokazują, że młodsze pokolenie ceni w internecie przede wszystkim spontaniczność, naturalność i szczerść²⁵. Dlatego właśnie preferują internetowych influencerów, z którymi łatwiej im się utożsamiać. Ekspertki zauważają, że komunikacja z udziałem blogerów i vlogerów jest szczególnie istotna oraz kształtuje trendy, za którymi podąża młodzież. Cyfrowi tubylcy wprowadzili także pewien nowy trend – są

²⁰ Zob. Krzysztof Hojnacki, *Czy pokolenie Digital Natives... nie istnieje?*, [w:] „Nowy Marketing”, dostępny w internecie: <https://nowymarketing.pl/a/16240,czy-pokolenie-digital-natives-nie-istnieje>, [dostęp: 20.03.2017 r.].

²¹ Opisywana m.in. przez Radosława Mysiora, *dz. cyt.* s. 7.

²² *Tamże*.

²³ Por. Bartek Bobrzyński, *Otwórz się na cyfrowy świat*, [w:] *Raport Edu-Tech 2016. Nowe technologie w świecie edukacji*, s. 6, dostępny w internecie: <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>, [dostęp: 20.05.2018 r.].

²⁴ Zob. Lechosław Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 5.

²⁵ Krzysztof Hojnacki, *dz. cyt.*

prosumenci, chcą mieć realny wpływ na swoje ulubione produkty i marki. Firmy chętnie to wykorzystują, wchodząc z nimi w dialog (szczerzy, gdy pragną utworzyć *fandom*; a niekiedy złudny, gdy zależy im na utworzeniu *brandomu*²⁶) za pomocą mediów społecznościowych. Dają tym samym rodowitym cyfrowcom poczucie (prawdziwe bądź złudne), że ich opinia ma znaczenie i jest istotna w procesie powstawania produktu. Budowanie relacji z tym pokoleniem w mediach społecznościowych ma jeszcze jedną zaletę – sprawia, że stają się oni często ambasadorami marki, polecając ją swoim znajomym i bliskim²⁷. Stąd też wiele marek coraz częściej wykorzystuje internetowych influencerów, płacąc im za reklamę firmy bądź wybranych produktów. Warto w tym miejscu przytoczyć stanowisko Henry’ego Jenkinsa²⁸, który podkreśla, że rozwój współczesnych technologii medialnych doprowadził do konwergencji kultury oraz kultury uczestnictwa. Oznacza to, że w odróżnieniu do kultury tradycyjnej, przestajemy być biernymi odbiorcami, a stajemy się jej współtwórcami²⁹. Jest to szczególnie istotne w kontekście prowadzenia skutecznej polityki językowej.

Jak współczesny system edukacyjny, a przede wszystkim glottodydaktyka, radzi sobie w czasach powszechnej cyfryzacji i dostępu do internetu? W jaki sposób dostosowuje się do potrzeb i uwarunkowań młodego pokolenia uczących się?

1.2. Nauczanie wspomagane komputerowo

Jedną z odpowiedzi na zmiany technologiczne jest nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (*computer assisted language learning – CALL*), które definiuje się jako *każdy proces, podczas którego uczeń/student używa komputera i w rezultacie poprawia swoje umiejętności językowe*³⁰. Pierwszym Polakiem, który już w 1996 roku zagłębił się w tę tematykę, był Robert Dębski. W swojej pracy *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych* przeanalizował możliwości

²⁶ Por. Piotr Kajak, *Fandom czy „brandom”? – glottodydaktyczne spojrzenie na budowanie marki kultury polskiej w kulturze uczestnictwa*, [w:] *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*, pod red. Elżbiety Kaczmarek; Andrzeja Zieniewicza, Warszawa 2014.

²⁷ *Tamże*.

²⁸ Henry Jenkins, *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide*, [w:] „New York University Press”, Nowy Jork, Londyn 2006.

²⁹ Zob. Mariusz Kąkolewicz, *Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learning*, Zbiór materiałów konferencyjnych z konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym V*, Poznań 2008, s. 6.

³⁰ Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *Computer Assisted Language Teaching. Najnowsze pomoce dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nowe perspektywy badawcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pod red. Emilii Kubickiej, Aleksandry Walkiewicz, t. 3, Toruń 2015, s. 247.

przetwarzania języka naturalnego, do nauczania języka polskiego jako obcego, w tym głównie do nauczania takich sprawności pisarskich, jak poprawne użycie ortografii, interpunkcji, składni oraz w nauczaniu tekstów pisanych³¹.

Prawdziwym jednak przełomem technologicznym w nauczaniu wspomaganym komputerowo było pojawienie się i upowszechnienie internetu, który umożliwił przekształcenie komputerów z mediów przekazywania informacji w media uczestniczenia w komunikacji i działaniu³².

1.3. *E-learning* czyli nauczanie na odległość

Polscy badacze są zgodni, że istotą i najważniejszym objawem zmian w edukacji jest możliwość nauczania na odległość z wykorzystaniem współczesnych technologii komputerowych. To właśnie internet stał się środkiem przekazu o nieznanych wcześniej możliwościach, stworzył szczególne i zupełnie inne warunki do dialogu i wymiany myśli niż oferowane przez media dostępne wcześniej. Dzięki temu, że z jego pomocą przekazywana jest duża liczba informacji, używane są pismo, dźwięk i obraz, a jedność miejsca, czasu oraz odległość między porozumiewającymi się nie mają znaczenia, internet może być wykorzystany jako źródło materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania bądź miejsce/sposób nauczania. W tym drugim przypadku mamy właśnie do czynienia z *e-learningiem* (inne określenia stosowane wymiennie to: *e-nauczanie*, *zdalne nauczanie* lub *nauczanie na odległość*)³³.

E-learning jest specyficzną formą edukacji, która dokonuje się na odległość z zastosowaniem sieci komputerowej i mediów elektronicznych, przy jednoczesnym zapewnieniu wzajemnej komunikacji. Kontakt nauczających z kursantami można odbywać się na dwa sposoby: w trybie asynchronicznym, gdy uczestnicy procesu nauczania nie muszą być jednocześnie przed komputerami podłączonymi do sieci³⁴, tylko korzystają z narzędzi komunikacji, jak na przykład e-mail, komunikatory czy media społecznościowe, lub w trybie

³¹ Władysław Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków, 2016, s. 206.

³² *Tamże*.

³³ Zob. Krystyna Dąca, *Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2, Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, pod red. Grażyny Zarzyckiej, Grzegorza Rudzińskiego, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, Łódź 2010, s. 375.

³⁴ *Tamże*.

synchronicznym, bo choć nauczający i kursanci są w różnych miejscach, ich kontakt odbywa się w tym samym czasie, co umożliwia interakcję i wymianę dialogową³⁵.

Treść kształcenia internetowego mieści się zazwyczaj w specjalnie stworzonych partiach materiału edukacyjnego, tak zwanych modułach. Każdy moduł może być w formie opracowania tekstowego, który wzbogacony zostaje wszelkiego rodzaju elementami multimedialnymi, jak grafika, animacje, sekwencje filmowe, przykłady ćwiczeniowe i testy. Niezaprzeczalną zaletą takich materiałów, w porównaniu z drukowanymi, jest ich multimedialność i hipermedialność. Poza bogactwem zasobów w zakresie treści (i ich poziomem) umożliwiają one bowiem także swobodę wyboru formy komunikatu, tak aby była ona zgodna z indywidualnymi preferencjami sensorycznymi i określonymi wymiarami indywidualnego stylu poznawczego. To, co w największym stopniu odróżnia e-learning od edukacji tradycyjnej, to możliwość indywidualizacji przebiegu dochodzenia do wiedzy – zarówno w odniesieniu do treści, jak i do formy komunikatu. Uczący się, nawet nie uświadamiając sobie swoich cech indywidualnych, może korzystać ze swobody i możliwości wyboru – odkrywać, rozwijać i wypracować własny styl uczenia się. Cechy osobowości i styl komunikowania będą również warunkowały świadomy lub nieświadomy wybór określonych metod i narzędzi e-learningu, a także powodzenie oraz efekty uczestniczenia w kursach zdalnych³⁶.

Specyfika nauczania na odległość związana jest także z odmiennym niż tradycyjne podejście do problemu edukacji, zarówno ze strony osoby nauczającej jak i osoby nauczanej. Edukacja na odległość bazuje na koncepcji połączenia pracy samodzielnej uczącego się, jak również opieki dydaktycznej nauczającego. Jednakże osoba ucząca się w dużo większym stopniu decyduje o przebiegu i treści merytorycznej przekazu dydaktycznego, niż ma to miejsce w tradycyjnych metodach nauczania. Uczący się musi wykazać się samodyscypliną, aby jak najefektywniej skorzystać z kursu. Rolą nauczającego jest nie tylko egzekwowanie wiedzy kursanta, lecz przede wszystkim pomoc w opanowaniu materiału³⁷.

³⁵ Jan Grzenia, *Internet jako miejsce dialogu*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie: lingwistyczne aspekty dialogu*, pod red. Jana Grzeni, Małgorzaty Kity, Katowice 2003, s. 82.

³⁶ Zob. Mariusz Kąkolewicz, *dz. cyt.*, s. 5.

³⁷ Zob. Aleksandra Knych, *Wybrane kompetencje nauczyciela w zakresie e-learningu*, [w:] „Journal of Technology and Information Education” 2012, volume 4, issue 3, s. 88.

Jednym z efektów wdrażania e-learningu do edukacji stała się więc potrzeba stworzenia specjalnych narzędzi, wspomagających proces nauczania online³⁸. Jednym z nich są tzw. platformy e-learningowe, czyli rozbudowane aplikacje, która ułatwiają tworzenie, prowadzenie oraz administrowanie kursami oraz szkoleniami edukacyjnymi. Inaczej można określić je jako zintegrowane zestawy narzędzi pozwalające realizować konkretne cele nauczania, w szczególności zarządzanie kursem i zasobami wchodzącymi w jego skład. W trakcie trwania procesu dydaktycznego osoba ucząca się ma stały dostęp do rad i konsultacji udzielanych przez nauczającego. Monitorowanie systemu kształcenia odbywa się dzięki precyzyjnie funkcjonującemu systemowi kontroli postępu uczących się. Najczęściej platformy umieszczane są na osobnych, specjalnie do tego przeznaczonych serwerach. Typowe elementy środowisk wirtualnych tworzonych w celach nauczania stanowią szablony, które pozwalają na stworzenie prostych stron tekstowych lub HTML, ćwiczeń, forów dyskusyjnych i testów. Coraz częściej można zauważyć wpływ tzw. sieci 2.0 (ang. *web 2.0*) – powszechna staje się możliwość prowadzenia na platformie e-learningowej bloga, wykorzystywanego do celów edukacyjnych, takich jak raportowanie postępów projektu lub prowadzenie dyskusji. Platforma stwarza możliwości zapisania studentów na kurs, dzielenia na grupy, oceniania, przeglądania raportów aktywności i określania praw dostępu do kursu. Ostatnia z opcji, w podstawowym ujęciu, pozwala na podział zasobów i funkcji na te dostępne dla prowadzących i dla uczestników kursu. Obecnie rynek oferuje wiele platform e-learningowych, zarówno tych o charakterze komercyjnym, jak i darmowych³⁹. Jedną z najpopularniejszych jest Moodle.

W ostatnich latach obserwuje się, że tradycyjne formy nauczania są wspierane, a czasem zastępowane przez technologię informatyczną. E-learning stanowi formę uzupełniającą i pogłębiającą dla tradycyjnych metod nauczania, zwiększając efektywność procesu nauczania⁴⁰. Wzbogacanie zaś oferty dydaktycznej na poziomie kursów akademickich, poprzez włączanie możliwości uczenia się za pośrednictwem internetu, jest tendencją zauważalną również w polskiej praktyce akademickiej. Z badań wynika, że już

³⁸ Jan Marković, *Założenia e-learningu. Platformy e-learningowe*, [w:] Centrum e-learningu AGH, *Wprowadzenie do e-learningu*, Kraków, 2008, s. 11.

³⁹ *Tamże*.

⁴⁰ Aleksandra Knych, *dz. cyt.*, s. 88.

w 2009 roku w ponad 45% polskich publicznych uczelni wyższych wykorzystywano e-learning⁴¹.

1.4. *M-learning* czyli edukacja mobilna

Badania przeprowadzone przez Global Web Index (2017) na grupie ponad 42 tysięcy internautów w wieku 16-34 lat wskazują na to, że millenialsi spędzają prawie 3 godziny 45 minut w sieci, korzystając ze smartfonu. Generacja Z robi to jeszcze dłużej – 4 godziny 10 minut, co stanowi ponad połowę czasu spędzanego online⁴². Przy tak dużej konsumpcji mediów za pomocą urządzeń mobilnych należy pamiętać, że komunikacja skierowana do tych grup musi być dostosowana do takich właśnie urządzeń.

W nauczaniu na odległość coraz częściej mamy więc do czynienia ze zjawiskiem, jakim jest *m-learning*, czyli edukacja mobilna. Pod tym pojęciem należy rozumieć szeroką gamę możliwości edukacyjnych, które stwarza połączenie technologii mobilnych i komunikacyjnych, bezprzewodowych sieci oraz technologii e-kształcenia⁴³.

Odpowiedzią na to jest bogaty rynek aplikacji mobilnych o charakterze edukacyjnym. Aplikacje są to specjalnie przygotowane programy użytkowe, będące mobilną wersją rozwiązań wykorzystywanych w komputerach, oraz zupełnie nowe, przeznaczone dla konkretnych urządzeń przenośnych, optymalnie do nich dostosowane i wykorzystujące wszystkie ich możliwości (dotykowy ekran, mikrofon, kamera itd.)⁴⁴. Obecnie wiele z nich służy właśnie do nauki języka obcego. Najpopularniejszą aplikacją w tej dziedzinie jest Duolingo⁴⁵, która wyjaśnia zasady gramatyczne, przypomina słówka (a także proponuje nowe), sprawdza rozumienie tekstu przez uczącego się oraz mowy native speaker'a, umiejętności tłumaczenia, a także wymowy. Program ponadto aktywnie analizuje postępy kursantów w nauce języka i prezentuje je w formie punktowej oraz procentowej, a co

⁴¹ Marcin Kraski, *E-edukacja*, [w:] tegoż, *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2009*, Poznań 2010, s. 305.

⁴² Łukasz Majchrzyk, *Generacja Z spędza ponad 4 godziny dziennie online na mobile'u*, [w:] „mobiRANK”, 2017, dostępny w internecie: <https://mobiRank.pl/2017/08/15/generacja-z-spedza-ponad-4-h-dziennie-online-via-mobile/>, [dostęp: 21.05.2018 r.].

⁴³ Lechosław Hojnacki, *dz. cyt.*

⁴⁴ *Aplikacje mobilne – nowy wymiar internetu*, [w:] „PRNews.PL”, dostępny online: <https://prnews.pl/aplikacje-mobilne-nowy-wymiar-internetu-27732>, [dostęp: 20.05.2018 r.]

⁴⁵ Marta Olesińska, *10 najlepszych aplikacji do nauki języków*, [w:] *Raport Edu-Tech 2016...*, s. 43.

najważniejsze – dostosowuje się do poziomu użytkownika⁴⁶. W swojej ofercie ma 30 języków, a w tym język polski.

M-learning opiera się zatem w dużej mierze na wyspecjalizowanych aplikacjach, w których użytkownicy są nauczani i kontrolowani przez algorytmy, a przez to nie mają kontaktu z rzeczywistą osobą nauczającą. Z drugiej jednak strony postęp technologiczny pozwala również na formę m-learningu, która nastawiona jest na kontakt z nauczającym i współuczącymi się. Wówczas jej treści i metody, a co więcej, także organizacja procesu uczenia się, muszą być dostosowane do urządzeń mobilnych.

1.5. Kompetencje uczących się w nauczaniu na odległość

Cały system edukacji na odległość nie mógłby istnieć bez umiejętności posługiwania się technikami informatycznymi przez osoby uczące się. Bez tego trudno zdobywać wiedzę, składować ją i oczywiście efektywnie wykorzystywać. Uczenie się w trybie e-learningowym jest więc w oczywisty sposób uwarunkowane umiejętnościami korzystania z narzędzi i metod technologii informacyjnych oraz innych cyfrowych narzędzi medialnych⁴⁷.

Dla uczących się w korzystaniu z elektronicznych i sieciowych źródeł informacji kluczowy będzie poziom kompetencji medialnych, niezbędnych do odczytywania oraz samodzielnego interpretowania złożonych nieraz komunikatów w dowolnych formach medialnych i strukturach multimediiów. Dotyczyć to będzie zarówno relatywnie prostych komunikatów obrazowych (w tym także schematów i wykresów), animacji, komunikatów audiowizualnych (często bardzo skrótowych), ale także odnajdywania i odczytywania znaczeń wymagających bardziej świadomej analizy syntaktycznej struktury strony ukazanej na ekranie (znaczenia wynikające z syntaktyki języka multimediiów). W komunikowaniu z nauczającym i współuczącymi się istotne będą umiejętności zwięzłego i jasnego wyrażania myśli (najczęściej poprzez słowo pisane), często także poprzez równoważniki zdań, skrótowce czy emotikony⁴⁸.

Korzystanie z nowych narzędzi komunikowania w procesie edukacji zdalnej, niezależnie od tematyki kursu, służy dodatkowo równoczesnemu podnoszeniu umiejętności uczenia się jako takiego poprzez podnoszenie kompetencji językowych i kształtowanie

⁴⁶ Jakub Szczęsny, *Najlepsze aplikacje do nauki języków obcych na Androida*, [w:] „Komputer Świat”, dostępny w internecie: <http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2017/11/najlepsze-aplikacje-do-nauki-jezykow-obcych-na-androida.aspx>, [dostęp: 20.05.2018 r.].

⁴⁷ Aleksandra Knych, *dz. cyt.*, s. 89.

⁴⁸ Mariusz Kąkolewicz, *dz. cyt.*, s. 4.

umiejętności współdziałania w sieci. Rozwijanie i świadomość własnych kompetencji w zakresie uczenia się (podnoszenie poziomu metawiedzy), stanowiące w trakcie kursu wartość dodaną, okazać się często może ważniejsze dla podmiotu niż wartość poznawcza samego kursu⁴⁹.

Podobnie aktywność uczącego się, dzięki kompetencjom w zakresie metod wykorzystywania technologii informacyjnych w e-learningu, powoduje, że zamiast (jak wcześniej) absorbować biernie treści kształcenia, staje się on aktywnym współuczestnikiem procesu kształcenia. Wchodzenie w relacje z nauczającym i współuczącymi się współtworzy przestrzeń wymiany i konstruowania znaczeń⁵⁰. Jak pisze Jerome Bruner: *konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia. W tym sensie edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji zgodnie z własnymi wymaganiami*⁵¹.

Technologie informacyjne w procesie dydaktycznym to zatem nie tylko efektywne wykorzystanie narzędzi komputerowych, lecz także przygotowanie uczących się do życia w zmienionym przez nie świecie.

1.6. Kompetencje osoby nauczającej w nauczaniu na odległość

Jeśli chodzi o modele e-learningowe, w których zakładamy, że po drugiej stronie monitora znajduje się rzeczywista osoba w roli nauczającego (w przeciwieństwie np. do aplikacji mobilnych), to warto zastanowić się również nad jej kompetencjami. Nauczanie bowiem na odległość wymaga niewątpliwie od nauczającego specyficznych kwalifikacji i predyspozycji. Jest to obszar, na którym pojawia się konieczność przejawiania nowych kompetencji informatycznych. Kluczowe jednak w tym zakresie wydaje się stwierdzenie, że osobą nauczającą na odległość nie może być ktoś, kto skrywa swe niedostatki pod zasłoną technologii. W tym specyficznym systemie nauczania powinny się znaleźć osoby, które z powodzeniem sprawdziły się w nauczaniu tradycyjnym⁵².

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 6.

⁵¹ Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 37-38.

⁵² Marek Furmanek, Wielisława Osmańska-Furmanek, *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, Kraków 2002, s. 53.

Nauczający pracujący na odległość musi być dobrym specjalistą w zakresie metodyki kształcenia. Zderza się on bowiem z koniecznością elastycznego stosunku do znanych form pracy i eksperymentowania w tym zakresie. Problem pracy na odległość ma charakter koncepcyjny – jak ukształtować swój profil nauczycielskiego działania, aby przyniosło ono jak największe korzyści dla procesu nauczania. Rola nauczającego w kształceniu na odległość opiera się w gruncie rzeczy na tych samych podstawach, co w nauczaniu tradycyjnym. Odmienność sposobu pracy pedagoga polega jedynie na np. ograniczeniu możliwości tradycyjnego oddziaływania psychospołecznego na rzecz innych, nie do końca rozpoznanych i przetestowanych sposobów oddziaływania⁵³.

Nauczający na odległość musi więc skutecznie połączyć w swoim warsztacie pracy zróżnicowane i pozornie sobie obce elementy jak przygotowanie pedagogiczne i informatyczne, nie zapominając o bazowym przygotowaniu merytorycznym.

1.7. Znaczenie mediów społecznościowych w edukacji

Z raportu *Digital in 2018 Global Overview*⁵⁴ przygotowanego przez We Are Social i Hootsuite wynika, że liczba aktywnych użytkowników mediów społecznościowych na świecie wynosi obecnie 3,196 miliarda, z czego aż 2,549 miliarda korzysta z nich za pomocą urządzeń mobilnych. Jest to wzrost w stosunku do 2016 roku o 21 procent. Najpopularniejszym serwisem na świecie jest Facebook, który w 2017 r. miał już 1,871 miliarda użytkowników. 87 procent korzysta z niego za pomocą urządzeń mobilnych, a 55 procent robi to codziennie. Najliczniejszą grupą użytkowników portalu są osoby w przedziale wiekowym 18-24. Ponadto co trzecia osoba powyżej 65. roku życia również posiada aktywne konto na Facebooku⁵⁵. W Polsce aktywnie z mediów społecznościowych korzysta 17 milionów mieszkańców⁵⁶.

Komunikacja między użytkownikami portali społecznościowych może się odbywać za pomocą różnych technik, kanałów i modalności, jak np.: publikowanie obrazów i filmów, wpisy na forach i tzw. posty, czaty, emaile czy nagrania audio. Daje to ogromne możliwości autoekspresji oraz zachowań twórczych. Komunikacja ta jest w większości publiczna

⁵³ Aleksandra Knych, *dz. cyt.*, s. 89.

⁵⁴ We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 Global Overview*, dostępny w internecie: <https://wearesocial.com/uk/blog/2018/01/global-digital-report-2018>, [dostęp: 21.05.2018 r.].

⁵⁵ We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2017 Global Overview*, dostępny w internecie: <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>

⁵⁶ We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018*.....

i widoczna dla innych użytkowników, choć możliwe są również kanały prywatne. Dobrowolność partycypacji, przejrzystość i jawność przekazu, a także możliwość jego oceny przez innych to kolejne cechy charakteryzujące media społecznościowe. W wielu społecznościach pojawia się przy tym element pewnej hierarchizacji użytkowników ze względu na częstotliwość i/lub jakość ich uczestnictwa w tworzeniu zasobów grupy⁵⁷.

Wszystkie wymienione powyżej możliwości portali społecznościowych sprawiają, że stają się one naturalnym kontekstem do nauki języków obcych. Kara McBride⁵⁸ (2009) podkreśla, że zaangażowanie użytkownika w komunikację oraz jego gotowość do wyrażania siebie, do tworzenia i podtrzymywania relacji międzyludzkich, są jednocześnie podstawą sukcesu w procesie poznawania języka obcego. Ponadto uczucie zaufania i przynależności, które pojawia się w społeczności, ułatwia dzielenie się treściami oraz pokonywanie zahamowań, które zwykle związane są z publiczną prezentacją stworzonych materiałów, zwłaszcza w języku obcym. Media społecznościowe wpisują się ponadto w schematy myślowe oraz potrzeby poznawcze i komunikacyjne cyfrowych tubylców, co czyni je obiecującym narzędziem w pracy z tego typu uczącym się. Co więcej, świadome ich wykorzystanie w kontekście edukacyjnym jest tym bardziej pożądane, im częstsze są głosy, że młodzi użytkownicy być może biegle znają i wykorzystują technologie w celach rozrywkowych, jednak rzadko wiedzą, jak wykorzystać je w pracy i nauce⁵⁹.

1.8. E-learning w glottodydaktyce

Dowodem na atrakcyjność kursów internetowych w świecie polonistycznej glottodydaktyki jest przeprowadzony na Uniwersytecie w Uppsali eksperyment, który odniósł duży sukces. Z powodu oszczędności finansowych i braku odpowiednio dużej liczby studentów polonistyce uppsalskiej groziło realne zagrożenie przeniesienia na Uniwersytet w Sztokholmie⁶⁰. Aby zwiększyć zainteresowanie językiem polskim, a tym samym ocalić

⁵⁷ Zob. Małgorzata Kurek, Sylwia Maciaszczyk, *Media społecznościowe – let's face them*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3, s. 69.

⁵⁸ Kara McBride, *Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation*, [w:] *Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, pod red. Lary Lomickiej, Gilliana Lorda, San Marcos 2009, s. 35-58.

⁵⁹ Małgorzata Kurek, Sylwia Maciaszczyk, *dz. cyt.*, s. 70.

⁶⁰ Zob. Małgorzata Anna Packalén Parkman, *Język polski pod strzechą. Studia polonistyczne w dobie internetowej z perspektywy szwedzkiej*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych na świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. Iwony Janowskiej, Przemysława Gębała, Kraków 2016, s. 61.

mające ponad 130-letnią tradycję studia polonistyczne na tym uniwersytecie, uppsalska grupa wykładowców podjęła się innowacyjnego przedsięwzięcia. Postanowili stworzyć tzw. kursy internetowe, które miałyby przyciągnąć więcej studentów. Zaczęto od krótkich kursów wprowadzających. Pierwszym z nich były zajęcia z tzw. realiów (*Wiedza o Polsce*), wyłącznie po szwedzku i niewymagające znajomości języka polskiego (według nomenklatury szwedzkich uczelni wyższych był to „wolny kurs”). Na tej samej zasadzie, przymierzając się do internetowego świata i chcąc wy badać, jak szeroki może być zasięg tego typu działalności, przygotowano kolejny „wolny kurs”: historię literatury polskiej. Chętnych na oboje tych zajęć nie brakowało. Wtedy zaczęła się żmudna i konsekwentna praca nad budową od podstaw pełnego programu studiów polonistycznych. Pracownicy zakładu musieli włożyć bardzo dużo pracy w zaprogramowanie i przygotowanie kolejno, jednego po drugim, programu dla wszystkich lat studiów⁶¹. I gdy dotarli do najwyższego poziomu, okazało się, że polonistyka uppsalska, jako jedyna do tej pory w Szwecji dysponująca pełnymi studiami „na odległość”, stała się ogromnie popularna. Na pierwszy tego typu eksperymentalny program studiów internetowych w 2008 roku (funkcjonujący wtedy równoległe do tradycyjnego programu studiów) zgłosiło się około 20 studentów. Liczba ta regularnie wzrastała i obecnie (podobnie jak w kilku poprzednich latach) polonistyka w Uppsali otrzymuje ponad 200 zgłoszeń na I rok studiów (limit miejsc jest ograniczony do 50 studentów). W porównaniu ze studiami odbywającymi się według tradycyjnego programu, gdzie zgłaszało się maksimum około 30 studentów, jest to zawrotna liczba. Popularność tych studiów internetowych regularnie wzrasta, ponieważ, jak twierdzi uczona, jeszcze jakiś czas po rozpoczęciu roku akademickiego dzwonią do nich studenci z listy rezerwowej, dopytując się, czy nie zwolniło się przypadkiem jakieś miejsce⁶².

Autorka tego pierwszego w Szwecji całościowego programu internetowych studiów polonistycznych – Małgorzata Anna Packalén Parkman, uważa, że skoro cyfryzacja rzeczywistości sprawiła, że używamy obecnie internetu na co dzień, zarówno jako źródła informacji, jak i w kontaktach międzyludzkich, to w pełni naturalne jest, że stał się on również niezbędnym narzędziem komunikacji na wszystkich prawie uczelniach świata. Żadna szanująca się jednostka szkolnictwa, zwłaszcza wyższego, nie mogłaby dzisiaj funkcjonować bez e-learningu. Badaczka podkreśla jednak, że e-learning nie oznacza digitalizacji tradycyjnego systemu nauczania, chodzi raczej o stworzenie nowego typu edukacji, który

⁶¹ *Tamże*, s. 61-62.

⁶² *Tamże*, s. 62.

pasuje do współczesnej „digitalnej” generacji uczniów i studentów. Pokolenie to, wychowane na internecie, nie odbiera już wiedzy w stary, tradycyjny, *linearny* sposób. Poszukiwanie informacji odbywa się niejako *interaktywnie*, ogromną rolę odgrywają wszystkie narzędzia mobilne temu towarzyszące, takie jak laptop, smartfon, tablet, czytnik e-booków itp., którymi to posługuje się dzisiejsza młodzież od najwcześniejszych lat życia. Stąd współczesne strategie edukacyjne muszą się do tego dostosować. Uczona mówi jasno, że klasyczne normatywne nauczanie, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, coraz bardziej zmuszone jest do koegzystencji z nauczaniem internetowym. Internet, z jego niekończącymi się możliwościami uczenia się, jest obecnie (i powinien być) integralną częścią nauczania na wszystkich poziomach szkolnictwa. E-learning jest tylko jednym z elementów naturalnego rozwoju w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, gdzie tradycyjny monopol wiedzy ulega ciągłemu osłabieniu⁶³.

1.9. Projekt internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów.

Wstępne założenia

Na podstawie zebranych badań o preferencjach i uwarunkowaniach cyfrowych tubylców, jak również o funkcjonowaniu nauczania na odległość, chciałabym zaprezentować projekt kursu języka polskiego dla Bułgarów. Zebrane zostaną w tym miejscu najważniejsze początkowe założenia, a propozycja szczegółowej budowy strony internetowej, jak również opis sposobu jej funkcjonowania i zastosowanej metodyki nauczania, będą rozwijane w dalszej części pracy.

1.9.1. Dostępność i hipertekstowość

Podstawą dla kursu, skierowanego zarówno do cyfrowych tubylców jak i do cyfrowych imigrantów o odpowiednich kompetencjach informatycznych, jest dostępność. Dostępność rozumiana po pierwsze jako możliwość otworzenia lekcji na wszelkich urządzeniach multimedialnych podłączonych do internetu, czyli komputera, smartfonu i tabletu. Po drugie, jako możliwość uczestnictwa w kursie w dowolnym momencie, o dowolnej porze dnia – kiedy tylko uczący się ma na to czas i ochotę. Oznacza to, że lekcje muszą być otwarte przez cały czas i odbywać się w trybie asynchronicznym, co wyklucza np. prowadzenie zajęć na żywo przed kamerką internetową. W podobny sposób, czyli w trybie synchronicznym, mogą mieć tylko miejsce indywidualne konsultacje z osobą nauczającą. Oznacza to, że dany kurs języka polskiego musi zostać umieszczony na platformie


⁶³ *Tamże*, s. 60.

e-learningowej bądź na specjalnie przygotowanej stronie internetowej, a dostęp do każdego z modułów nie powinien być niczym nieograniczony dla uczących się.

W swoim projekcie zdecydowałam się na stronę internetową, na której umieszczone są poszczególne lekcje języka polskiego, które mogą zostać otwarte na każdym urządzeniu bez ograniczenia czasowego. Wyświetlają się według proponowanej kolejności, w której trzeba odbyć cały kurs od poziomu najbardziej podstawowego, czyli od *Lekcji 1: Alfabet i dźwięki w języku polskim*. Ze względu jednak na to, że projekt jest nowy, to moduły wyświetlają się od najnowszego do najstarszego – tak, żeby uczący się mogli łatwo sprawdzić, czy dodana została nowa lekcja. Dlatego też dla tych, którzy na stronie są pierwszy raz, umieściłam na górze po prawej stronie hiperłącze do lekcji pierwszej z podpisem *Почни оттук* (zaczynij stąd):

Урок 6: Съществителните имена от женски род, единствено число. Именителен падеж


20.09.2017 | Pamela



В този урок ще изучаваме съществителните имена от женски род (RZECZOWNIKI RODZAJU ŻEŃSKIEGO), единствено число и именителен падеж (MIANOWNIK) в полския език..


Почни


Почни отгук





Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11/9/2016


Последните уроци


- 

Урок 6:
Съществителните имена от женски род, единствено число. Именителен падеж
09.20.2017
- 

Урок 5:
Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж
09.06.2017
- 

Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми
03.15.2017
- 

Урок 3: Лични местоимения, спрягане в сегашно време на глаголи „być” и „mieć”, образуване на лесни въпроси
02.14.2017
- 

Урок 2:
Представяне, как да започнем разговор и обръщение „Pani/Pan”
11.19.2016
- 

Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11.09.2016

Архив


- 9/2017 (2)
- 3/2017 (1)
- 2/2017 (1)
- 11/2016 (2)

Търси по категория

азбука глаголи думи

Урок 5: Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж

06.09.2017 | Pamela



В този урок ще изучаваме съществителните имена в полския език. За начало мъжки род (RODZAJ MĘSKI), единствено число и основен полски падеж – именителен падеж (MIANOWNIK).

Почни

Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми

Rys. 1. Podstrona z lekcjami oraz zaznaczone hiperłącze do lekcji pierwszej.

W ukończonym projekcie, tj. z przygotowanymi wszystkimi modułami, na pierwszym miejscu powinna wyświetlać się lekcja pierwsza.

Дzięki tagom, do których podporządkowana jest każda lekcja, istnieje także możliwość wyszukania konkretnego modułu lub zbioru lekcji zebranych wokół danego zjawiska językowego bądź tematycznego. Po prawej stronie wyświetla się ramka zatytułowana *Търси по категория* (szukaj według kategorii), a w niej hiperłącza takie jak: *азбука* (alfabet), *глаголи* (czasowniki), *думи* (słownictwo), *изречения* (wyrażenia), *местоимения* (zaimki) itd., które odsyłają do wskazanej / wskazanych lekcji:

Rys. 2. Zaznaczona ramka Szukaj według kategorii.

Tagi znajdują się również na końcu każdej lekcji, więc uczący się może od razu zobaczyć moduły związane z danym zagadnieniem.

Rys. 3. Tagi na końcu modułu lekcyjnego.

Jedną z najważniejszych funkcji w przestrzeni internetowej dla pokolenia cyfrowych tubylców, którzy preferują swobodny dostęp oraz szybkie zdobywanie informacji, jest hipertekst. Dlatego też w prezentowanym projekcie strony internetowej uczący się za pomocą jednego kliknięcia może przenieść się do modułu o zagadnieniu językowym, które wspomina jest w aktualnie przerabianej przez niego lekcji. Tak na przykład z *Lekcji 2: Przedstawianie się, rozpoczęcie rozmowy, zwrot pani/ pan* można od razu przejść do lekcji o odmianie czasowników *być i mieć*.

1. Как се представяме в полския език?

Като се представяме трябва да отворим на поне три важните въпроси:

- Jak się nazywasz? [официално: как се казваш?]
- Jak masz na imię? [неофициално: как се казваш? буквално: какво е твоето име?]
- Ile masz lat? [на колко си години? буквално: колко имаш години?]
- Czym się zajmujesz? [каква е твоята професия? буквално: с какво се занимаваш?]

На тези въпроси отговаряме така:

- Nazywam się Pamela. [казвам се.../ буквално: моето име е...; за спрежение на глагола „mieć” - чети тук]
- Mam na imię Pamela. [казвам се.../ буквално: моето име е...; за спрежение на глагола „być” - чети тук]
- Jestem Pamela. [буквално: съм...; за спрежение на глагола „być” - чети тук]
- Mam 20/21/25/26/27/28/29 lat / Mam 22, 23, 24 lata [аз съм на...години; буквално: имам...години]. Когато единците на наши години са „2, „3, „4 използваме **именителен падеж** – lat – за останалите, използваме **родителният падеж** – lata – по-подробно всичко ще бъде обяснено в урока за числителното име.
- Jestem... [аз съм; в полския можем да кажем само съм, но после трябва да използваме **творителен падеж**. За професии и този падеж чети на скоро тук]

01 Представяне

АРХИВ

Rys. 4. Zaznaczone hiperteksty w obrębie modułu lekcyjnego.

W ten sposób uczący się nie tylko sam decyduje, gdzie i kiedy odbędzie lekcję, lecz także otrzymuje szansę samodzielnego wyboru tematów i ich kolejności.

1.9.2. Hipermedialność

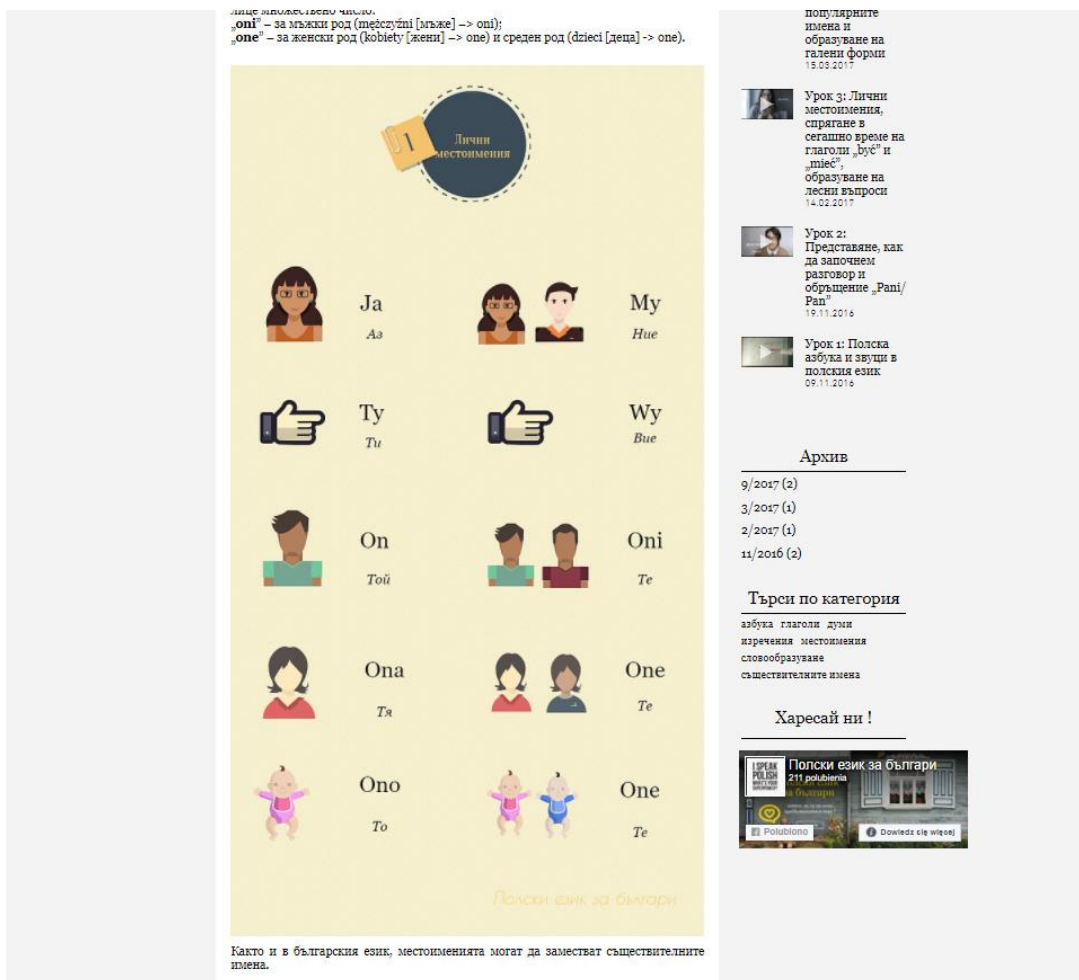
Główną z cech różnicujących rodowitych cyfrowców od pokolenia epoki precyfrowej jest stosunek do tekstu. Generacje Y i Z przekładają bowiem nad tekst informację wizualną oraz dźwiękową – nastawione są na przekaz hipermedialny. Dlatego właśnie internetowy kurs języka polskiego powinien być zbudowany z różnych mediów – filmów, nagrań dźwiękowych, zdjęć oraz grafik komputerowych. Jednakże nie powinien on zostać pozbawiony tradycyjnego tekstu, który stanowiłby wprowadzenie oraz podsumowanie do informacji prezentowanej za pomocą mediów audiowizualnych i graficznych, a także pełniłby

ważną funkcję rozgraniczającą te różnorodne przekazy medialne oraz je porządkującą. Ponadto połączenie w obrębie jednego modułu tekstu, dźwięku i obrazu pozwala na utrzymanie uwagi uczącego się, przełamuje rutynę, a co najważniejsze wpisuje się w koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (zob. rozdział 4.1.).

W projekcie strony internetowej do nauki języka polskiego dla Bułgarów postanowiłam więc zbudować wszystkie lekcje zgodnie z zasadą hipermedialności. Każdy z modułów rozpoczyna się od informacji audiowizualnej pod postacią filmu (ze wcześniejszym wprowadzeniem tekstowym):

Rys. 5. Material audiowizualny na początku modułu lekcyjnego.

Następnie wszystkie najważniejsze informacje zostają ujęte graficznie w formie fotografii bądź projektowanych przeze mnie grafik komputerowych:



Rys. 6. Grafika komputerowa wewnątrz modułu lekcyjnego.

Te różnego rodzaju przekazy medialne oddzielone są partiami tekstu, w którym najważniejsze informacje także wyróżnione zostają graficznie za pomocą innego koloru, pogrubienia czy kursywy.

Na koniec każdego modułu znajduje się formularz kontaktowy, w którym uczący się mogą nie tylko zadać pytania do lekcji, lecz przede wszystkim własnoręcznie tworzą w nich teksty bądź wysyłają mi z jego pomocą różnego typu materiały (np. dźwiękowe), o które ich poproszę jako formę pracy domowej (zob. rozdział 4.1.1.).

W kontekście nauczania najważniejsze jest jednak to, że tak zbudowane moduły lekcji na odległość pozwalają uczącym się na rozwój podstawowych sprawności językowych, takich jak: wyrobienie słuchu fonematycznego i wymowa (materiały dźwiękowe), czytanie (subskrypcja w materiale filmowym, teksty i grafiki) oraz pisanie (formularz kontaktowy, komentarze w mediach społecznościowych).

1.9.3. Stosunek do odbiorcy

Od ponad 20 lat cyfrowi tubylcy nie schodzą z ust marketerów na całym świecie, a specjaliści prześcigają się w nowych metodach docierania do tej grupy i efektywnej komunikacji z nią. Najnowsze badania wykazały jednak, co zostało już wspomniane we wcześniejszym fragmencie pracy, że młodsze pokolenia cenią spontaniczność i naturalność. Przez co wiele firm rezygnuje obecnie z zapraszania do współpracy celebrytów na rzecz blogerów i vlogerów, z którymi odbiorcom łatwiej się utożsamić⁶⁴. Na ich popularność składa się nie tylko wykorzystywanie najpopularniejszych hipermedialnych kanałów komunikacyjnych (media społecznościowe, sieć 2.0), lecz także posługiwanie się językiem generacji Y i Z oraz bezpośrednie zwracanie się do swoich odbiorców. Dzięki temu rozluźniona zostaje więź między nadawcą komunikatu, a widzem/czytelnikiem, a także podkreśla się przynależność do tej samej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Polskim przykładem vloga o wartości edukacyjnej, a zbudowanym na omówionej zasadzie, jest kanał na YouTube Pauliny Mikuły o tym, jak poprawnie posługiwać się językiem polskim – *Mówiąc inaczej*⁶⁵. Vlog obserwowany jest przez 353 363 użytkowników⁶⁶, a wszystkie filmy mają łącznie ponad 28 milionów wyświetleń⁶⁷.

Biorąc pod uwagę tę istotną kwestię oraz fakt, jaka jest tendencja światowa, w autorskim projekcie strony internetowej do nauki języka polskiego również odeszłam od oficjalnej formuły przekazu do próby wyraźnego zbliżenia się do odbiorców – w tym przypadku uczących się. W nagraniach audiowizualnych oraz w tekście używam 2. osoby liczby pojedynczej, tak żeby osoba przed monitorem komputera bądź komórką czuła, że zwracam się konkretnie do niej. Nie stronię także od używania emotikonów – najczęściej jednego lub dwóch na początku i/bądź pod koniec lekcji. Uważam, że przykuwają one uwagę uczącego się, mogą zachęcić do rozpoczęcia modułu, a także wprowadzają szczególnego rodzaju emocje, których najczęściej brak w nauczaniu na odległość. Na stronie stworzyłam także specjalną zakładkę *За мeн* (o mnie), w której oprócz podania informacji zawodowych (z naciskiem na kwalifikacje glottodydaktyczne) mówię kursantom, że będziemy się uczyć od siebie nawzajem, ponieważ dzięki nim i ja będę ćwiczyła mój język bułgarski.

Każde z pokoleń ma zindywidualizowane potrzeby w zakresie konsumowania sieci internetowej. To, czy obrany przez markę sposób informowania o swoich produktach

⁶⁴ Krzysztof Hojnacki, *dz. cyt.*

⁶⁵ Paulina Mikuła, *Mówiąc inaczej*, [w:] *YouTube*, dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/user/PamikuPL>, [dostęp: 3.03.2018 r.].

⁶⁶ *Tamże.*

⁶⁷ *Tamże.*

i usługach będzie efektywny w komunikacji z danym pokoleniem, jest zależne od tego, jak bardzo wsłucha się w te potrzeby.

1.9.4. Media społecznościowe

Dla cyfrowych tubylców szczególne znaczenie mają media społecznościowe. Potwierdzają to także wyniki badań przeprowadzonych na terenie Bułgarii (2018), które pokazują, że na 7 milionów wszystkich mieszkańców, z internetu korzysta 4,66 mln, w tym 3,70 mln z mediów społecznościowych. 75 procent użytkowników korzysta z nich codziennie, a 3,20 mln robi to za pomocą telefonów komórkowych. Najpopularniejszą platformą jest Facebook, a tuż za nim, na miejscu drugim, plasuje się YouTube⁶⁸.

Ze względu na powyższe statystyki, jak również na potencjał mediów społecznościowych w procesie glottodydaktycznym, postanowiłam powiązać moją stronę internetową z Facebookiem, jak również z platformą YouTube, na której publikuję nagrania wideo. Zainteresowani językiem polskim i kulturą polską mogą więc znaleźć moją stronę internetową za pośrednictwem tych dwóch przodujących portali. Jest to ważne również ze względu na fakt, że cyfrowi tubylcy materiałów, marek czy wydarzeń związanych z ich zainteresowaniami poszukują obecnie głównie w mediach społecznościowych. Ponadto, po kliknięciu *lubię to* na fanpage'u strony na Facebooku, czy *subskrybuj* na YouTube stają się oni częścią społeczności, w tym przypadku Bułgarów uczących się języka polskiego, i jeśli tylko wyrażą taką chęć – mogą aktywnie brać udział w lekcjach i nawiązywać kontakty z pozostałymi współuczącymi się (zob. rozdział 4.1.6.). Na bieżąco otrzymują także informację o zamieszczonych nowych lekcjach czy dodatkowych materiałach do nauki.

Fanpage na Facebooku to obecnie jedno z podstawowych narzędzi marketingowych każdej marki. Użytkownicy mogą bowiem udostępniać posty na swojej osi czasu, na grupach, do których należą, a także polecać je swoim znajomym (marketing szeptany). Za opłatą zaś administratorzy fanpage'ów otrzymują możliwość wypromowania wybranych postów i/lub samego fanpage'a, których reklama wyświetlać się będzie sprecyzowanej grupie docelowej.

Podsumowując, zmieniająca się pod wpływem narzędzi multimedialnych i internetu rzeczywistość wymusza na tradycyjnych modelach nauczania niezbędne przekształcenia, tak

⁶⁸ We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 in Eastern Europe Part 2 - East*, dostępny w internecie: https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-eastern-europe-part-2-east-86865266?qid=fb66f3e0-5927-40c9-8442-e62cf9533d39&v=&b=&from_search=1, [dostęp 20.05.2018 r.]

aby były one odpowiednio dostosowane do pokolenia cyfrowych tubylców. Szeroko pojęta edukacja, a w tym nauczanie języków obcych, otwiera się zatem na możliwości zaawansowanych technologii, a tym samym na rozwijany już od parunastu lat na gruncie polskim e-learning. Dzięki czemu nauczanie języka polskiego jako obcego może być dziś wspierane bądź nawet zastępowane przez narzędzia informatyczne, które operują hipermedialnymi i hipertekstowymi materiałami. Jednakże, by taki kurs językowy był w pełni efektywny oraz atrakcyjny dla potencjalnych uczących się, powinien być on dostępny na każdym urządzeniu elektronicznym (komputerze, smartfonie, tablecie itp.), treść kształcenia powinna mieścić się w modułach pod postacią opracowania tekstowego wzbogaconego elementami multimedialnymi, język nauczającego powinien być dostosowany do odbiorców (w tym młodszych pokoleń), a strona internetowa z nauczaniem powinna być powiązana z najpopularniejszymi portalami społecznościowymi, takimi jak Facebook i YouTube.

Rozdział 2

Język polski i kultura polska w Bułgarii

Polskę i Bułgarię łączą stare historyczne stosunki kulturalne, zdefiniowane i rozwijane instytucjonalnie – przede wszystkim przez Instytut Polski w Sofii i Instytut Kultury Bułgarskiej w Warszawie – w różnych sferach życia społecznego od początku XX wieku do dnia dzisiejszego⁶⁹. Kultura polska, szczególnie w poprzednim wieku, była bardzo popularna w Bułgarii. Instytut Polski należał wówczas do tych instytucji zagranicznych działających na terenie kraju, w których widziano drogę do europeizacji bułgarskiej tradycji. Wymiana kulturalna w tym okresie była bardzo intensywna i na najwyższym poziomie twórczym oraz intelektualnym. Również obecnie Instytut Polski ma status ważnej placówki dyplomatycznej i jest katalizatorem współpracy kulturalnej – podtrzymuje stare związki historyczne, symbolizuje osiągnięte sukcesy, a także jest pośrednim narzędziem uzyskania pogłębienia w stosunkach dwustronnych. Główną jego działalnością jest natomiast nauczanie języka polskiego oraz promocja literatury, teatru, kina i nauki⁷⁰. Ważną rolę w nauce języka polskiego i kultury polskiej odgrywają także szkolne punkty konsultacyjne przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii oraz bułgarskie uniwersytety, na których studenci w ramach filologii słowiańskiej mogą podjąć studia polonistyczne.

W niniejszym rozdziale, na podstawie artykułów bułgarskich polonistów, przybliżę historię i analizę działalności wymienionych instytucji. Na końcu zaś wskażę nową perspektywę, jaką mogłyby zacząć realizować, by utrzymać, a przede wszystkim poszerzyć obecne w Bułgarii polonofilstwo, oraz zaszczepić je u młodego pokolenia, określanego mianem generacji cyfrowej.

2.1. Kursy języka polskiego w Instytucie Polskim w Sofii

Działalność Instytutu Polskiego przeanalizowały w artykule *Instytut Polski w Sofii*⁷¹ (2013) Radostina Petrowa oraz Galina Georgiewa. Badaczki zaznaczają, że jest to jeden z najstarszych instytutów kultury w Bułgarii i jednocześnie najstarszy Instytut Polski na Bałkanach. Podstawowym jego celem już na początku działania stało się utrzymywanie

⁶⁹ Galia Symeonowa-Konach, *Polsko-bułgarska i bułgarsko-polska komunikacja kulturowa w kontekście zmian ustrojowych i globalizacji. Obecna, nieznaną, nieodkryta*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne”, 2013, nr 2 (12), s. 20.

⁷⁰ *Tamże*, s. 23-24.

⁷¹ Galina Georgiewa, Radostina Petrowa, *Instytut Polski w Sofii*, [w:] „Postscriptum...”, s. 31-44.

dobrych stosunków polsko-bułgarskich w różnych dziedzinach życia społecznego oraz kontaktów naukowych i kulturalnych. Priorytetem zaś działalności jest promocja współczesnej Polski, jej gospodarki, sztuki i nauki, pokazy filmów, promocje nowych książek, koordynowanie wymiany naukowej i kulturalnej między Polską a Bułgarią⁷². Badaczki podkreślają również, że jednym z najistotniejszych środków popularyzacji kultury polskiej za granicą jest rozpowszechnianie znajomości języka polskiego⁷³. Dlatego właśnie – by poszerzyć wiedzę Bułgarów o Polsce i zainteresować ich kulturą polską, Instytut organizuje kursy języka polskiego.

Co roku, niemalże od początku istnienia Instytutu – od 1949 roku, prowadzone są kursy dla osób, które chcą uczyć się języka polskiego. Od roku akademickiego 1950/51 kursy polskiego są przeznaczone nie tylko dla studentów, lecz także dla wszystkich zainteresowanych językiem polskim. Szybki wzrost zainteresowania kursami spowodował zwiększenie liczby zajęć i zatrudnienie nowych wykładowców. W latach 60. i 70. liczba uczących się wzrosła do 1000, a działalność Instytutu Polskiego wykroczyła poza obszar Sofii i dotarła do Wracy, Burgas, Wielkiego Tyrnowa i Płowdiwu. Po roku 1989 również do innych ważniejszych ośrodków kulturowych w Bułgarii – Szumenu, Dobricza, Ruse, Plewenu, Błagojewgradu, Nowej Zagory i Smolanu⁷⁴.

Kurs – zgodnie ze stanem na 2017 rok⁷⁵ – trwa trzy lata, przy czym zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu. Obecnie prowadzone są kursy na dwóch poziomach – dla początkujących i dla średnio zawansowanych. Zajęcia zaczynają się w październiku i kończą w maju. Wykładowcami są dwaj słynni poloniści i tłumacze: Bożo Bożkow i Julian Bożkow, którzy stosują własne metody, uczą z dużym poczuciem humoru i przy pomocy muzyki. Każdy student, zdawszy ostatnie egzaminy, otrzymuje dyplom, a najlepsza siódemka dostaje stypendium na kurs letni języka i kultury polskiej w Polsce⁷⁶.

Bożo Bożkow to osoba od wielu lat związana z Instytutem Polskim, która stała się zarówno uosobieniem dialogu polsko-bułgarskiego ostatniego półwiecza, jak i samego Instytutu. Jest to wieloletni tłumacz rządowy, konferencyjny i literacki, jest postacią niemalże legendarną, posiadającą niezwykłą wiedzę na temat niuansów języka polskiego. Kursy języka

⁷² *Tamże*, s. 31.

⁷³ *Tamże*.

⁷⁴ *Tamże*, s. 41-42.

⁷⁵ *Kursy języka polskiego*, [w:] *Instytut Polski w Sofii*, dostępny w internecie: http://instytutpolski.org/?page_id=30&lang=pl [dostęp: 15.06.2018r.].

⁷⁶ *Tamże*, s. 42.

polskiego w Instytucie Polskim prowadzi (z przerwami) od 1971 roku. Jego wspomnienia *Od Gomułki do Kwaśniewskiego i od Żiwkowa do Pyrwonowa* (2010) są barwnym świadectwem kontaktów między oboma krajami na szczeblu politycznym, kulturalnym, turystycznym i personalnym. Postać Bożko Bożkowa jest wyrazistym przykładem tego, w jaki sposób działalność Instytutu Polskiego kreuje współczesne bułgarskie polonofilstwo⁷⁷.

Instytut – zgodnie ze stanem na pierwszą połowę 2018 roku⁷⁸ – ściśle współpracuje z wykładowcami na Uniwersytecie Sofijskim oraz z wykładowcami języka polskiego i literatury polskiej na innych uczelniach w Bułgarii – w Wielkim Tyrnowie, Płowdiwie, Błagojewgradzie i w Szumenie. W ramach współpracy organizowane są różne projekty, np. wykłady polskich naukowców, prezentacje książek wykładowców uniwersyteckich, wydane dzięki Instytutowi Polskiemu, warsztaty językoznawcze (w 2013 roku z prof. Jerzym Bralczykiem) i literackie, konkursy translatorskie (w 2012 roku na tłumaczenie Brunona Schulza) oraz wspólne wystawy (np. wystawa literacka poświęcona Januszowi Korczakowi w Wielkim Tyrnowie)⁷⁹.

2.2. Szkolne punkty konsultacyjne przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii

W Bułgarii istnieją dwa szkolne punkty konsultacyjne, które pełnią funkcję szkół polskich. Są nimi Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Władysława III Warneńczyka przy Ambasadzie RP w Sofii oraz Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Adama Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Sofii z siedzibą w Warnie. Obydwa podlegają Ministerstwu Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej, a kształcenie w nich jest nieodpłatne⁸⁰.

Skolny Punkt Konsultacyjny (w skrócie: SPK) w Sofii umożliwia dzieciom obywateli polskich, jak również dzieciom osób niebędących obywatelami polskimi, spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki lub uzupełnianie wykształcenia w zakresie szkoły

⁷⁷ Kamen Rikiew, *Sofijska polonistyka i współczesne bułgarskie polonofilstwo*, [w:] „Postscriptum...”, s. 54.

⁷⁸ *Kalendarz wydarzeń*, [w:] *Instytut Polski w Sofii*, dostępny w internecie: http://institutpolski.org/?post_type=tribe_events&eventDisplay=month&lang=pl [dostęp 15.06.2018r.].

⁷⁹ Galina Georgiewa, Radostina Petrowa, *dz. cyt.*, s. 42-43.

⁸⁰ Wiesława Kumiega-Wataszka, *Skolny punkt konsultacyjny w Sofii*, [w:] *Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii*, dostępny w internecie: http://sofia.ms.z.gov.pl/pl/portal_zrodlowy/informacje/skolny_punkt_konsultacyjny_w_sofii/, [dostęp: 27.02.2018].

podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego⁸¹. W roku szkolnym 2010/2011 zostało zapisanych do SPK 71 uczniów⁸². W szkole zatrudniona jest wykwalifikowana i doświadczona kadra pedagogiczna. Języka polskiego uczą: mgr Danuta Najdenowa (liceum), mgr Joanna Patuła (gimnazjum), mgr Bożena Hristova i Danuta Razmowa (szkoła podstawowa)⁸³. Szkoła powstała 20 stycznia 1975 roku i od 43 lat cieszy się wielką sympatią środowiska. Spełnia ważną misję polegającą na podtrzymywaniu duchowej więzi Polonii bułgarskiej z krajem swoich przodków. Tutaj uczniowie poznają polską literaturę, kulturę, historię, obyczaje – nasiąkają polskością⁸⁴. Uczniowie przyjeżdżają również z dalekich zakątków Bułgarii. Obejmuje ich wtedy kształcenie na odległość – indywidualna nauka oraz konsultacje odbywające się raz w miesiącu. Uczniowie w kształceniu na odległość mają wyznaczone terminy wysyłania prac kontrolnych za pośrednictwem SPK do Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą w Warszawie⁸⁵. Wszyscy, którzy pozytywnie ukończą cykl rocznej nauki, otrzymują świadectwa ukończenia poszczególnych klas i szkoły, wydane przez MEN RP. Wielu uczniów kończących liceum ogólnokształcące podejmuje dalszą naukę na uczelniach wyższych w RP, a ci, którzy kontynuują naukę na uczelniach bułgarskich, mogą ubiegać się o stypendium MEN⁸⁶. SPK od lat współpracuje z polskimi instytucjami działającymi w Sofii – Ambasadą i Konsulatem RP w Sofii, z Instytutem Polskim w Sofii, Parafią Katolicką oraz Polskim Stowarzyszeniem Kulturalno-Oświatowym im. Władysława Warneńczyka (które zrzesza bułgarską Polonię, a jednym z głównych jego zadań jest utrzymanie oraz rozwijanie polskich tradycji kulturowych, historycznych, naukowych i patriotyczno-narodowych wśród Polaków zamieszkałych na terytorium Republiki Bułgarii⁸⁷). Szkoła wydaje gazetkę „Warneńczyk” z artykułami uczniów, nauczycieli, rodziców i członków Polonii bułgarskiej, która została bardzo dobrze przyjęta przez całą społeczność szkolną, a także przez środowisko polonijne, stając się przy tym gazetką środowiskową⁸⁸. SPK organizuje także wiele imprez oraz konkursów, których laureaci otrzymują nagrody w dużej części sponsorowane przez konsulat RP, PSKO „Warneńczyk”

⁸¹ *Tamże.*

⁸² Mimo prób kontaktu z SPK w Sofii, nie udało się pozyskać świeższych danych.

⁸³ *Tamże.*

⁸⁴ *Tamże.*

⁸⁵ *Tamże.*

⁸⁶ *Tamże.*

⁸⁷ *Statut*, [w:] *Polonia w Bułgarii*, dostępne w internecie: <https://polonia-bg.org/stowarzyszenie/statut>, [dostęp: 27.02.2018].

⁸⁸ Wiesława Kumiega-Wataszka, *dz. cyt.*

i rodziców⁸⁹. Szkoła przyjmuje, co roku nowych uczniów do wszystkich klas. Chętni składają podanie oraz świadectwo z ostatniej klasy w sekretariacie szkoły. Następnie przeprowadzana jest rozmowa kwalifikacyjna, która pokazuje poziom wiedzy i umiejętności językowych (oprócz przedszkola i zerówki). Nauka wszystkich przedmiotów odbywa się wyłącznie w języku polskim⁹⁰.

SPK im. Adama Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Sofii z siedzibą w Warnie również obejmuje zajęcia edukacyjne w zakresie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Obowiązkowymi przedmiotami są: język polski (którego uczą mgr Aleksandra Drużyłowska, mgr Urszula Janota-Christow oraz mgr Elżbieta Sroczyk-Peew), historia Polski, geografia Polski oraz WOS⁹¹. W roku szkolnym 2009/2010 naukę pobierało 54 uczniów⁹². Szkoła organizuje imprezy okolicznościowe, konkursy i in. Współpracuje z szeregiem polskich i bułgarskich instytucji. Chętnym proponowane są konsultacje, pozwalające wyrównać braki i przygotować się na studia w Polsce⁹³. Ważnym elementem życia szkoły jest kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich oraz kultywowanie polskich tradycji⁹⁴.

2.3. Polonistyka w Bułgarii

Historia bułgarskiej polonistyki sięga roku 1888. W nowo założonej Szkole Wyższej w Sofii (dzisiejszy Uniwersytet Sofijski im. św. Klemensa z Ochrydy) otwarto wówczas dwa kierunki: filologię słowiańską i historię. Od wtedy po dziś dzień nauczanie języka polskiego i kultury polskiej na poziomie akademickim funkcjonuje tu (jak również na pozostałych uniwersytetach w Bułgarii) w ramach szerzej rozumianej slawistyki. Bułgarscy poloniści są zatem absolwentami filologii słowiańskiej, a polonistyka jest wpisywana do dyplomu jako specjalność⁹⁵.

Język polski został wprowadzony jako obowiązkowy dla studentów slawistyki Uniwersytetu Sofijskiego w 1938 roku. Kolejną ważną datą w historii nauczania języka

⁸⁹ *Tamże*.

⁹⁰ *Tamże*.

⁹¹ *Szkolny Punkt Konsultacyjny w Warnie*, [w:] *Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii*, dostępny w internecie: http://sofia.msz.gov.pl/pl/portal_zrodlowy/informacje/szkolny_punkt_konsultacyjny_w_warnie/, [dostęp: 27.02.2018 r.].

⁹² Mimo prób kontaktu z SPK w Warnie, nie udało się pozyskać świeższych danych.

⁹³ *Tamże*.

⁹⁴ *Tamże*.

⁹⁵ Kamen Rikiew, *dz. cyt.* s. 49.

i kultury polskiej był rok 1953, który przyniósł podział filologii słowiańskiej na bułgarystykę i slawistykę o trzech profilach, w tym polonistycznym. Od tego roku zaczął się rozkwit sofijskiej polonistyki jako kierunku prestiżowego i dającego kwalifikacje ogólnoslawistyczne oraz z zakresu polskiego języka, literatury i kultury. W obecnym programie studiów polonistycznych na Uniwersytecie Sofijskim, oprócz praktycznej nauki języka i historii literatury polskiej (od średniowiecza do XXI wieku), obowiązkowymi przedmiotami nadal są: historyczne i kulturowe realia Polski, fonetyka i fonologia, morfologia, słowotwórstwo i leksykologia polska, stylistyka, gramatyka historyczna i historia języka polskiego⁹⁶.

Na początku XXI wieku, w związku z restrukturyzacją szkolnictwa wyższego i synchronizacji bułgarskiego systemu edukacji z wymogami europejskimi, polonistyka stała się jednym z nielicznych kierunków w Bułgarii, na którym ukończone studia gwarantują bezpośrednio uzyskanie tytułu magistra⁹⁷.

Ważną rolę w nauczaniu języka polskiego na Uniwersytecie Sofijskim od 1954 roku odgrywają wykładowcy wysyłani przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jedną z lektorek była Anna Szwed, dzięki której pomysłowi w 2000 roku założono nowoczesny Gabinet Polonistyczny im. Adama Mickiewicza. Wyposażony on został w najnowszy sprzęt i imponującą bibliotekę, jak również przestrzeń do pracy indywidualnej, a w ostatnich latach zyskał także małą salę dydaktyczną. W ciągu ostatnich 13 lat jest również miejscem wykładów otwartych, promocji książek, wieczorów autorskich i wystąpień teatryku polonistów pod kierownictwem długoletniej wykładowczynie języka polskiego, Antoanety Popowej⁹⁸.

Szczególne miejsce w rozwoju bułgarskiej humanistyki sofijscy poloniści zyskali przede wszystkim dzięki swojemu olbrzymiemu dorobkowi naukowemu, w tym wybitnym monografiom przybliżającym kulturę polską czytelnikom. Obecność sofijskiej polonistyki w bułgarskim życiu kulturalnym jest pośrednio widoczna także dzięki wybitnym polskim naukowcom i działaczom kultury, którzy uzyskali tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Sofijskiego⁹⁹.

Polonistykę – w ramach slawistyki – można studiować również na Uniwersytecie Płowdiwskim im. Paisija Chilendarskiego (od 1991 r.; studia pięcioletnie) oraz na Uniwersytecie Wielkotyrnowskim (od 1993 r., aczkolwiek lektorat języka polskiego i kultury

⁹⁶ *Tamże*, s. 50.

⁹⁷ *Tamże*.

⁹⁸ *Tamże*, s. 51.

⁹⁹ *Tamże*, s. 53.

polskiej funkcjonował od roku akademickiego 1973/1974¹⁰⁰). W Szumenie natomiast nie ma samodzielnego kierunku „filologia polska”, jednak jej elementy pojawiają się w trakcie kursów takich, jak dzieje literatur słowiańskich czy gramatyka porównawcza języków słowiańskich. Przedmioty te prowadzą przeważnie poloniści (albo filolodzy polskiego pochodzenia), którzy zwracają szczególną uwagę na historię literatury polskiej, gramatykę języka polskiego oraz polską historię i kulturę¹⁰¹.

2.4. Bułgarskie polonofilstwo

Jak wskazuje Kamen Rikew¹⁰² nowoczesne bułgarskie polonofilstwo niewiele się różni od polonofilstwa pierwszych entuzjastów, założycieli Towarzystwa Polsko-Bułgarskiego (powstałego w 1918 r.) i „Przeglądu Polsko-Bułgarskiego” (czasopisma poświęconego przyjaźni między oboma krajami, wychodzącego w latach 1919–1925, 1931–1935). Prof. Bojan Penew i jego żona, poetka i tłumaczka Dora Gabe stali na czele grupy intelektualistów, którzy szczerze szukali w polskiej kulturze źródeł do europeizacji własnej tradycji narodowej. Na początku lat 90. dla wielu przedstawicieli bułgarskiej inteligencji w postkomunistycznym bałkańskim kraju Polska ponownie pełniła funkcję pomostu między nowoczesną cywilizacją zachodnią a nieco zacofaną na swojej własnej drodze do „wysokiej” europejskiej kultury Bułgarią. Przekonanie, że *to co dzieje się w Polsce, wcześniej czy później będzie miało nieuchronnie miejsce i w Bułgarii*¹⁰³, uwydatniło nowoczesne figury polskości, które w swojej bułgarskiej recepcji miały uosabiać skuteczne modele okcydentalizacji, akceptację kultur słowiańskich przez Zachód. W taki sposób funkcjonowanie wybitnych Polaków z końca XX wieku w „imaginariu” Bułgarów zaczęło różnić się od swojego oryginalnego kontekstu¹⁰⁴.

Pierwsza fala współczesnego bułgarskiego polonofilstwa uwidoczniła się w zachwycie Lechem Wałęsą i pozostałymi działaczami opozycji demokratycznej. Równoległe z nim rósł autorytet Jana Pawła II. Jest to ciekawe i nietypowe zjawisko na tle typowo ateistycznego dyskursu dominującego w obecnym społeczeństwie bułgarskim i historycznej tradycji prawosławnej. Na początku XXI wieku wielkim symbolem intelektualnej potęgi Polaków, ich

¹⁰⁰ Iliana Nowak, *Historia polonistyki w Płowdiwie*, [w:] „Postscriptum...”, s. 70.

¹⁰¹ Raczo Rawdarow, *Pozycja języka polskiego i kultury polskiej w Szumenie*, [w:] „Postscriptum...”, s. 75.

¹⁰² Kamen Rikew, *dz. cyt.*, s. 49-56.

¹⁰³ Panajot Karagiozow, *Nauczanie języka polskiego i studia polskie w Bułgarii*, [w:] „Kwartalnik Polonicum” 2007, nr 5, s. 17.

¹⁰⁴ *Tamże*, s. 54.

literackiego geniuszu we współczesności, stał się Czesław Miłosz. Szereg wybitnych tłumaczy przyczynił się do popularyzacji poezji, prozy i eseistyki noblisty, a jego wybrane dzieła w języku bułgarskim wydano w pięciu tomach. Kamen Rikew uważa, że na podstawie wymienionych głównych postaci, dających impet nowoczesnemu polonofilstwu w Bułgarii, zarysowują się kardynalne wartości – wolność i wiara. Ich deficyt w bałkańskim państwie, jakim jest Bułgaria, znowu aktualizuje rolę Polski jako „okna na świat” we współczesnej świadomości Bułgarów.

Jednakże chciałabym tu zwrócić wagę na młodsze pokolenie Bułgarów, które nie pamięta czasów socjalizmu i dla którego działacze opozycyjni czy papież (także utożsamiany z walką z systemem totalitarnym) są postaciami kojarzonymi owszem pozytywnie, lecz czysto historycznie. Bez owego ładunku emocjonalnego, który obecny jest u starszych Bułgarów.

2.5. Nowa perspektywa dla nauki języka polskiego w Bułgarii

Działalność Instytutu Polskiego i studiów polonistycznych na rzecz nauki języka polskiego i kultury polskiej w Bułgarii jest imponująca, ale warto w tym miejscu zwrócić uwagę na słowa, które padają w tekście Galii Symeonowej-Konach¹⁰⁵. Badaczka mówi w nim, że rozwój społeczeństwa informacyjnego i natarcie rewolucji technologicznej stawiają przed polsko-bułgarską komunikacją kulturową wciąż nowe wyzwania. Historycznie, na przestrzeni wieków, obecna jest ona od dawna, a jednak wciąż jeszcze są miejsca nie do końca znane i odkryte dla wielu współczesnych animatorów kultury¹⁰⁶.

Nieubłagana rzeczywistość narzuca odpowiednie do niej strategie. Dlatego, by utrzymać zainteresowanie polską kulturą i językiem polskim w Bułgarii, należy uruchomić jak najwięcej działań zgodnych z funkcjonowaniem współczesnego świata. Potrzeba zastosowania takiego medium, które dotrze tam, gdzie nie są w stanie instytucje i centralne ośrodki kulturowe. Ponadto bardzo ważne wydaje mi się przyciągnięcie uwagi młodego pokolenia. Tego, u którego polonofilstwo nie zostało zaszczerpione w najintensywniejszych latach pracy Instytutu Polskiego. Dla tych, dla których oknem na świat nie były tylko państwa bloku komunistycznego, a wyrosli w czasach Unii Europejskich – w pełni otwartych granic Zachodu, który kusi zarobkami i wysokim poziomem życia. Konkurencja jest więc jeszcze silniejsza. Już w 2010 roku Instytutowi Polskiemu w Sofii groziło zamknięcie. Informacja o likwidacji spowodowała jednak ostry sprzeciw (na petycji w sprawie istnienia Instytutu znalazło się 1904 głosów za i tylko 9 przeciw), dzięki któremu ośrodek polskości mógł

¹⁰⁵ Zob. Galia Symeonowa-Konach, *dz. cyt.*, s. 20-29.

¹⁰⁶ *Tamże*, s. 20-21.

kontynuować swoje funkcjonowanie w Bułgarii¹⁰⁷. Jednym z priorytetów współczesnej polskiej dyplomacji kulturalnej na terenie Bułgarii powinno być zainteresowanie generacji urodzonych w drugiej połowie lat 80. i po roku 2000 – czyli pokolenia cyfrowych tubylców.

Odpowiedź na pytanie o efektywne działania na rzecz promocji kultury polskiej i języka polskiego kryje się więc w internecie. W owym medium, które współcześnie stało się podstawowym środkiem przekazywania informacji oraz uczestniczenia w komunikacji i działaniu. W nierozłącznym elemencie życia codziennego pokolenia cyfrowych tubylców. Poparcie tej tezy możemy odnaleźć choćby w opinii Roberta Dębskiego (2015), że komunikacja internetowa, pojmowana jako kanał komunikacyjny przenikający inne domeny (np. dom, pracę, instytucje kultury), wpływa na zakres i poziom używania języka polskiego za granicą. Jako narzędzie komunikacji może mieć pozytywny wpływ na utrzymanie języka polskiego za granicą, oddziałując na: poszerzenie polskojęzycznych sieci społecznych, dostęp do instytucji propagujących polską kulturę i unaukowanie języka polskiego, zmniejszenie dystansu geograficznego oraz na postrzeganą przez bilingwistów wartość języka polskiego¹⁰⁸. Jednym z takich cyfrowych – internetowych, aczkolwiek bardziej wyspecjalizowanych działań, mógłby być przeznaczony dla Bułgarów internetowy kurs języka polskiego jako obcego z elementami wiedzy o kulturze polskiej. Na jego atrakcyjność składałyby się wszystkie omówione już wcześniej cechy e-learningu – m.in. nieistotność jedności miejsca, czasu oraz odległości, które dla współczesnego człowieka są niezwykle cenne. Dzięki temu byłby dostępny dla każdego użytkownika internetu, bez względu na to, gdzie obecnie przebywa, w jakich godzinach pracuje czy studiuje. Jednocześnie stanowiłby dobrą pomoc i uzupełnienie dla tych, którzy już są uczestnikami kursów tradycyjnych. Pokolenie cyfrowe przyciągnęłaby natomiast nowa – internetowo-multimedialna forma.

Podsumowując, od początku XX wieku na terenie Bułgarii działają instytucje, których zadaniem jest szerzenie wiedzy oraz zainteresowania kulturą polską i językiem polskim. Wśród nich centralne miejsce zajmuje Instytut Polski w Sofii, który współpracuje z polonistykami i lektoratami języka polskiego na czołowych bułgarskich uniwersytetach. Polonofilstwo w Bułgarii zrodziło się dzięki wybitnym bułgarskim intelektualistom, którzy w kontaktach z Polską widzieli nadzieję na drogę do europeizacji własnego kraju. Następny

¹⁰⁷ Kamen Rikew, *dz. cyt.*, s. 53.

¹⁰⁸ Robert Dębski, *Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego*, [w:] „Poradnik Językowy” 2015, nr 8, s. 61-72.

etap polonofilstwa nastąpił w latach 80. (z kulminacją w 1989 r.), gdy wydarzenia w Polsce sprawiły, że ponownie państwo polskie zaczęło postrzegać jako wzór walki o wolność i wyrwania się z żelaznych objęć Związku Radzieckiego. Celem więc polskiej dyplomacji kulturalnej powinno być podtrzymanie tych dobrych emocji oraz pozytywnych skojarzeń z Polską, a dzięki temu budzenia wśród tego grona odbiorców zainteresowania historią Polski, szeroko pojętą polską kulturą – literaturą, filmem czy muzyką, jak również językiem polskim. Nie można jednak zapominać o ważnych zmianach, przede wszystkim politycznych i technologicznych, które oddziałują na młodsze pokolenia Bułgarów. Ze względu na nie zinstytucjonalizowane ośrodki muszą podjąć działania, którymi przyciągną ludzi młodych. Najlepszą odpowiedzią zaś na obecne pokolenie cyfrowe będą narzędzia cyfrowe, dlatego aby przekonać się na własne oczy o słuszności tej tezy, stworzyłam autorski projekt internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów, któremu poświęcę dalsze rozdziały tejże pracy.

Rozdział 3

Technika porównań międzyjęzykowych w nauczaniu Bułgarów języka polskiego

Gdy przyjmiemy, że naszym sposobem działania mającym zainteresować Bułgarów językiem polskim będzie internetowy kurs języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej – nasuwa się pewne oczywiste, a bardzo ważne spostrzeżenie. Mamy konkretną pod względem językowym grupę docelową – użytkowników języka bułgarskiego. Pozwala nam to na zaprojektowanie wyprofilowanego kursu języka polskiego jako obcego. Ponadto, zarówno język bułgarski i polski należą do rodziny języków słowiańskich, co umożliwia wykorzystanie w procesie nauczania techniki bilingwalnej opartej na porównaniach międzyjęzykowych. Natomiast zwrócenie uwagi odbiorców na bliskość obu języków, a co za tym idzie łatwiejszy i szybszy proces przyswojenia nowego języka – może być dobrym chwytem marketingowym, konkurencyjnym dla języków zachodnich.

W poniższym rozdziale postaram się przybliżyć znaczenie takich terminów, jak *transfer międzyjęzykowy*, *interkomprensja* oraz *słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa*. Zjawiska te współtworzą bowiem obraną przeze mnie w autorskim kursie języka polskiego dla Bułgarów technikę nauczania opartą na porównaniach międzyjęzykowych. Na koniec uzasadnię, dlaczego w przypadku tych dwóch języków – polskiego i bułgarskiego, zastosowanie tej metody jest w pełni uzasadnione.

3.1. Transfer międzyjęzykowy

W dydaktyce języków obcych, określając termin *transfer*, najczęściej przyjmuje się założenia psychologii behawiorystycznej, że jest to *arefleksyjne stosowanie uprzednio nabytych zachowań jako reakcji na podobne bodźce*, i z pojęcia psychologii wychowawczej, która terminem *transfer* określa *zastosowanie posiadanej wiedzy lub umiejętności w nowych sytuacjach*¹⁰⁹. Obie definicje składają się na glottodydaktyczne rozumienie transferu międzyjęzykowego jako przenoszenia wzorców z języka rodzimego na struktury języka obcego. Zjawisko to może mieć zarówno skutek ujemny, jak i dodatni. Transfer ujemny przejawia się w postaci błędów interferencyjnych, które są wynikiem przyporządkowywania

¹⁰⁹ Aleksander Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 220.

reguł języka obcego odmiennym regułom języka prymarnego¹¹⁰. Tymczasem transfer dodatni polega na przeniesieniu poprawnych nawyków i działań z języka natywnego na język obcy (występuje więc wtedy, gdy oba języki łączą te same lub podobne zasady językowe). W związku z czym przyjęło się w glottodydaktyce pojęcie transferu jako pojęcia szerszego od interferencji. Pojęcie interferencji stosuje się bowiem zwykle w takich sytuacjach, kiedy wpływ pierwszego języka jest czynnikiem zakłócającym komunikację w języku drugim, natomiast o transferze mówi się zawsze wtedy, kiedy ma miejsce przenoszenie wzorców z pierwszego języka, które nie musi zakłócać komunikacji, czasem wręcz przeciwnie, pozwala w drugim języku, w sposób induktywny samodzielnie osiągnąć pożądany efekt. Aby zjawisko transferu maksymalnie przyczyniało się do opanowania drugiego języka, potrzebna jest konfrontacja z językiem pierwszym, prowadząca do wyraźnego zaznaczenia sytuacji, w której transfer jest dopuszczalny, a nawet wskazany, oraz oczywiście odwrotne, kiedy transfer jest szczególnie niebezpieczny. Wykrycie takich obszarów ma być jednym z zadań opisu konfrontatywnego zjawisk językowych¹¹¹.

O wszystkich wymienionych powyżej rodzajach transferu możemy mówić w ramach poszczególnych planów języka – wymowy, słownictwa, gramatyki (morfologii i składni) i pisowni. Szczególnym typem, który również powinniśmy zaliczyć do tego grona, jest transfer międzykulturowy. Charakteryzuje się ona przenikaniem norm kulturalnych i socjalnych ze środowiska języka natywnego do środowiska języka obcojęzycznego¹¹².

3.2. Interkomprehensja

Termin *interkomprehensja* w literaturze przedmiotu stosowany jest niejednolicie. Część autorów używa go na określenie specyficznej formy komunikacji, w której użytkownicy różnych języków natywnych rozmawiają (lub piszą) ze sobą, używając swojego języka i rozumiejąc jednocześnie język partnera. U innych zaś jest to możliwość rozumienia języka, którego nie uczyło się wcześniej w kontekstach formalnych, ani nie nabyło w warunkach naturalnych¹¹³. Próby uporządkowania tych różnych stanowisk podjął się Peter

¹¹⁰ Kateřina Pösingerová, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 2001, s. 259-260.

¹¹¹ Andrey Babanow, *Konfrontatywny opis słownictwa dla potrzeb glottodydaktyki*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu.....*, s. 19.

¹¹² *Tamże*, s. 261.

¹¹³ Agnieszka Zawadzka, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-*

Doye¹¹⁴ (2005). W tym celu zaproponował zasadnicze rozróżnienie w zależności od tego, czy dana definicja sformułowana została z perspektywy kompetencji – interkomprehensja oznaczałaby wtedy zdolność rozumienia innych języków bez uprzedniego uczenia się ich, czy performancji – gdy użytkownicy różnych języków rozmawiają ze sobą, używając swojego języka i rozumiejąc jednocześnie język partnera¹¹⁵.

Badacze interkomprehensji wychodzą z założenia, że napędzana jest ona w pierwszej linii przez słownictwo. W ścisłym związku z leksyką pozostają niewątpliwie odpowiedniki foniczne i zależności fonetyczno-ortograficzne. Natomiast w zakresie gramatyki sytuacja kształtuje się następująco: podczas gdy transfer syntaktyczny odgrywa raczej drugorzędną rolę (przeważnie przebiega on nieświadomie i tylko przy skomplikowanych strukturach składniowych staje się przedmiotem świadomej refleksji), morfologia nabiera fundamentalnego znaczenia. Bazując na gramatyce języka pomostowego (takim językiem pomostowymi może być język natywny lub dostatecznie opanowany język obcy, należący do tej samej rodziny języków co język docelowy), uczący się spontanicznie tworzą hipotezy co do gramatyki języka docelowego¹¹⁶.

Techniki interkomprehensyjne w nauczaniu, które nakazują koncentrować się na tym, co uczący się już na starcie umieją, dążą do tego, żeby optymalnie wykorzystywać ich wiedzę uprzednią w procesie nauki języka docelowego. W dydaktyce interkomprehensji wykorzystuje się na ogół autentyczne teksty, każda podjęta próba rozszyfrowania nieznanego elementu językowego jest nagradzana. Dużą zaletą jest również to, że uczący obcując od początku z oryginalnymi, aczkolwiek specjalnie dobranymi tekstami, poznają realia i kulturę kraju języka docelowego¹¹⁷.

Warto zwrócić uwagę na stosowanie interkomprehensji – nastawionej na rozumienie tekstów – w istniejących od dawna podręcznikach polszczyzny dla Słowian, bez mówienia wprost o tym zjawisku. Tak jest w podręcznikach np. Kateřiny Pösingerovej i Anny Seretny „Czy Czechów jest trzech?” (1992) oraz „Coraz bliżej Polski” (1997). Wykorzystanie interkomprehensji jest uderzające zwłaszcza w części I podręcznika, przeznaczonej dla

kulturowych i potrzeb społecznych, pod red. Jana Mazura, Agaty Małyskiej, Katarzyny Sobstyl, t.2., Lublin 2013, s. 124.

¹¹⁴ Peter Doye, *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Strasburg 2005.

¹¹⁵ *Tamże*, s. 7.

¹¹⁶ Agnieszka Zawadzka, *dz. cyt.*, s. 130.

¹¹⁷ *Tamże*.

początkujących i średnio zaawansowanych, czyli dla europejskich poziomów A1-B1. Nauka komunikacji w języku polskim, podobnie jak poznawanie polskiego systemu językowego, rozpoczyna się tu od rzeczy podstawowych, uwzględnionych zwykle w podręcznikach dla poziomu A1. Tymczasem teksty do czytania wykraczają zdecydowanie poza ten poziom, odnosząc się do tematyki Polski i jej kultury. Autorki postąpiły tak świadomie, uwzględniając możliwość rozumienia polskich tekstów z poziomów B1-B2 przez studentów czeskich rozpoczynających dopiero naukę, dzięki wykorzystaniu zjawiska interkomprensji między dwoma językami zachodniosłowiańskimi¹¹⁸.

3.3. Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa

Jak zauważa Wojciech Hofmański, interkomprensja oraz transfer międzyjęzykowy w bliskich genetycznie językach słowiańskich przyczyniają się do powstania szczególnego zjawiska, jakim jest *słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa*. Jest to cecha charakterystyczna kontaktów językowych przedstawicieli wszystkich grup wywodzących się z dawnej wspólnoty prasłowiańskiej i jest wynikiem funkcjonowania w językach najbliżej spokrewnionych z polszczyzną analogicznych, lub wręcz identycznych, morfemów leksykalnych przy towarzyszącej temu znacznej bliskości reguł gramatycznych. Badacz podkreśla także, że międzyjęzykowa komunikatywność stanowi istotny czynnik w procesie glottodydaktycznym. Po pierwsze dlatego, że pojawiają się specyficzne modyfikacje interferencyjne, które często nie wpływają na zrozumiałość, a jedynie na normatywność przekazu w języku nienatywnym. Po drugie – ze stosunkowo powszechnej obserwacji, że u kursantów-Słowian niezwykle szybko mijają trudności w rozumieniu blisko spokrewnionego języka, lecz przekłada się to na charakterystyczną przepaść między sprawnością receptywną a produktywną¹¹⁹. Przyczynienie tego typu obserwacji interferencyjnych jest niezmiernie istotne także ze względu na konieczność zwiększenia efektywności procesów nauczania języka obcego. Według Wojciecha Hofmańskiego należy bowiem przyjąć, że po kilkudziesięciu latach intensywnego rozwoju specyficznej dyscypliny, którą jest glottodydaktyka, przyszedł czas na szczegółowe opracowanie programów

¹¹⁸ Przemysław Gębał, Władysław Miodunka, *Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tendencje i innowacje*, pod red. Wioletty Próchniak i Magdaleny Smoleń-Wawrzuciszyn, Lublin 2016, s. 32.

¹¹⁹ Wojciech Hofmański, *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*, Praga 2014, s. 10.

specjalnych. Takie spojrzenie stanowi krok naprzód w stosunku do wciąż popularnego nauczania ogólnego. Wymaga ono jednak większych kompetencji i pogłębionej refleksji programowej: zorientowanej na potrzeby lub możliwości osób uczących się¹²⁰.

3.4. Technika bilingwalna. Porównania międzyjęzykowe

W postulowane programy specjalne wpisuje się technika bilingwalna. Polega ona na stosowaniu języka natywnego w procesie nauczania wymowy, pisowni, gramatyki i leksyki języka obcego¹²¹. Taką funkcję mogą pełnić różne warianty techniki tłumaczenia (np. fraz, zdań lub bardziej obszernych części dyskursu) oraz porównań międzyjęzykowych. Badacze, tacy jak Elsa Auerbach¹²² (1993) i William Littlewood¹²³ (2014) wykazują, że technika bilingwalna sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej uczącego się i wręcz ułatwia mu wypowiedanie się w języku obcym, służąc jako środek formułowania myśli i stanowiąc pewnego rodzaju pomost pomiędzy językami. Zauważono bowiem, że niektórzy uczący się pozbawieni możliwości wsparcia się językiem rodzimym rezygnują z prób wyrażenia treści. Umiejętne więc posiłkowanie się nim może być efektywną strategią komunikacyjną ułatwiającą interakcje w języku obcym. Odwoływanie się do systemu gramatycznego języka natywnego jest bowiem narzędziem kognitywnym sprzyjającym przygotowywaniu świadomie skonstruowanych wypowiedzi, o wysokiej precyzji przekazu, z zastosowaniem celowo dobranych środków językowych¹²⁴.

Wspomniani badacze podkreślają, że stosowanie języka natywnego może pomóc zredukować negatywne emocje, podnieść poczucie bezpieczeństwa uczących się i pozytywnie wpłynąć na ich nastawienie do sytuacji poznawania nowego języka¹²⁵. Sheelagh Deller i Mario Rinvoluceri¹²⁶ (2002) dodają, że dzięki taki porównaniom międzyjęzykowym uczeń czuje się pewniej, ponieważ nowa wiedza staje się dla niego bardziej przystępna. Poprzez

¹²⁰ Tamże, s. 91.

¹²¹ Aleksandra Wach, *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1, s. 22.

¹²² Elsa Auerbach, *Reexamining English only in the ESL Classroom*, [w:] „TESOL Quarterly” 1993, nr 27(1), s. 9-32.

¹²³ William Littlewood, *Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here?*, [w:] „Language Teaching” 2014, nr 47(3), s. 349-362.

¹²⁴ Zob. Aleksandra Wach, *dz. cyt.*, s. 23.

¹²⁵ Tamże, s. 24.

¹²⁶ Sheelagh Deller, Mario Rinvoluceri, *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's*, Londyn 2002, s. 28.

częściowe oparcie się na języku ojczystym w poznawaniu struktur gramatycznych uczniowie nabierają pewności, że rozumieją ich mechanizm i mogą poczuć się mniej zagubieni¹²⁷.

3.4.1. Porównania międzyjęzykowe i języki słowiańskie

Niewątpliwie technika porównań międzyjęzykowych funkcjonuje najlepiej wtedy, kiedy pomiędzy językiem wyjściowym a docelowym istnieje typologiczne podobieństwo albo jeśli oba te języki mają wystarczająco dużo cech wspólnych. Najwięcej takich podobieństw wystąpi oczywiście w przypadku języków blisko spokrewnionych – np. w rodzinie języków słowiańskich. Będą nimi liczne analogie leksykalne i strukturalne, jak również podobieństwo wynikające ze wspólnego dziedzictwa leksykalnego oraz internacjonalizacji słownictwa różnych języków.

Języki słowiańskie dzielą ze sobą leksykę elementarną, natomiast ich słownictwo rozbudowane, tzw. kulturowe, na skutek różnych warunków i kierunków rozwoju może się znacznie różnić. Leksyka pansłowiańska, której objętość szacowana jest na około 1500 wyrazów, występuje m.in. w następujących obszarach tematycznych: części ciała, rośliny i zwierzęta, nazwy członków rodziny i określenia stopnia pokrewieństwa¹²⁸. Warto jednak pamiętać, że przy językach spokrewnionych pojawia się niebezpieczeństwo tzw. *falszywych przyjaciół tłumacza*, o czym opowiem szerzej w dalszej części pracy. Na przestrzeni wieku wyrazy słowiańskie pochodzące ze wspólnego źródła uległy daleko idącym przekształceniom fonetycznym (np. przegłos polski, wokalizacji jerów, palatalizacja, we wszystkich innych językach słowiańskich poza polskim – zanik samogłosek nosowych)¹²⁹.

Zbiór ten dopełniają internacjonalizmy. Dorosły, wykształcony człowiek zna średnio ok. 5000 wyrazów międzynarodowych, których rozpoznanie w nowym języku nie stanowi raczej większego problemu. Zdecydowana większość z nich to rzeczowniki, znacznie mniej jest czasowników i przymiotników/ przysłówków będących internacjonalizmami¹³⁰.

Języki słowiańskie wykazują także liczne analogie pod względem syntaktycznym. Podobnie realizowane są w nich np. syntagmy, zdania główne, zdania względne, zdania warunkowe, hipotaksy, zdania pytające, aspekt czasownika, czasowniki modalne, strona bierna i negacja wielokrotna. Również dzięki podobieństwom w zakresie morfosyntaksy struktura kolejnego języka słowiańskiego staje się natychmiast przejrzysta (w obrębie

¹²⁷ Aleksandra Wach, *dz. cyt.*, s. 24.

¹²⁸ Agnieszka Zawadzka, *dz. cyt.*, s. 128.

¹²⁹ *Tamże*, s. 128-129.

¹³⁰ *Tamże*, s. 128.

czasownika wymienić należy tutaj np.: czasownik posiłkowy być, czasowniki zwrotne, formy czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego). Do tego dochodzą przyrostki panstwiańskie, np. „-bez”, „między-”, „przeciw-”, czy „-ciel”, „-stwo/-ctwo”, „-ość”¹³¹.

3.4.2. Techniki bilingwalne w praktyce glottodydaktycznej

O stosowaniu technik bilingwalnych, a w tym wykorzystywaniu porównań międzyjęzykowych, mówi część lektorów uczących języka polskiego na terenie słowiańskiej Europy. Milica Mirkulovska, wykładowczyni języka polskiego w Macedonii, zauważa, że:

Dla studentów najłatwiejsze jest konfrontatywne opanowanie problemów poprzez porównanie z odpowiednią problematyką w języku macedońskim. Innymi słowy: uświadomienie, że chodzi o te same zjawiska różnie realizowane w obu językach. Umożliwia studentowi wyzyskanie w procesie uczenia polszczyzny znajomości języka ojczystego, również przecież słowiańskiego¹³².

Podobnego zdania jest była lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Belgradzie, Mirjana Kostić-Golubicić:

Teoretyczne poznawania tożsamości, podobieństw i różnic między polskim i serbskim systemem to jeden z obligatoryjnych składników nauczania (...). Praktyczną część porównania dwóch systemów wykonuje się w celu przezwycięzenie problemów w przyswajaniu języka polskiego, które są rezultatem interferencji, praktycznego zastosowania jako metodycznego ogniwa w nauczaniu języka polskiego i określania metodycznej ważności podobieństw i różnic między porównywanymi językami (w celu wydzielenia metodycznie relewantnych zjawisk, które stymulują pozytywny transfer lub interferencję)¹³³.

Według zaś Kateřiny Pösingerovej, która prowadziła badania interferencji czesko-polskich, porównanie danego problemu w języku ojczystym i w języku obcym może prowadzić do błędów, zwłaszcza w przypadku języków bliskich typologicznie. Pomimo tego badaczka opowiada się za konfrontatywnym podejściem w nauczaniu języka obcego. Według niej

¹³¹ *Tamże*, s. 129-130.

¹³² Milica Mirkulovska, *Problemy związane z nauczaniem Macedończyków języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997, s. 98.

¹³³ Mirjana Kostić-Golubicić, *Homonimia międzyjęzykowa jako problem glottodydaktyczny w nauczaniu języka polskiego na uniwersytecie w Belgradzie*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, pod red. Bożeny Ostromęckiej-Frączak, Łódź 1998, s. 331.

świadome porównywanie systemów języka rodzimego z systemem języka obcego pozwala przewidywać określoną ilość błędów i transfer ujemny, co z kolei ułatwia opanowanie językowego myślenia, typowego dla obcego środowiska¹³⁴.

W literaturze przedmiotu lektorzy języka polskiego w Bułgarii skupiają się przede wszystkim na opisie negatywnego transferu języka natywnego. Problematykę błędów interferencyjnych poruszają m.in.: Anna Kijewska¹³⁵, Ryszard Michalik¹³⁶ i Wirginia Mirosławska¹³⁷. Zwraca uwagę fakt, że brakuje glottodydaktycznego opracowania, które wskazywałoby, jak w procesie nauczania języka polskiego dla osób bułgarskojęzycznych wykorzystać transfer pozytywny. W związku z czym brakuje całościowego opisu efektywnego zastosowania techniki porównań międzyjęzykowej – nie tylko opartej na wskazaniu ważnych różnic, lecz także podobieństw, które zapewniłyby uczącym się doświadczenie sukcesu, dzięki szybkiemu przełamaniu poczucia obcości nieznanego języka.

W projekcie strony internetowej z nauczaniem języka polskiego dla Bułgarów postanowiłam posłużyć się opisanymi powyżej zjawiskami oraz techniką nauczania. Wpisuje się to jednocześnie w postulat Wojciecha Hofmańskiego o potrzebie tworzenia specjalnych programów nauczania dla kursantów z kręgu słowiańskiego. Na dalszych stronach niniejszej pracy postaram się zaproponować teoretyczne opracowanie metody nauczania języka polskiego dla osób bułgarskojęzycznych wykorzystującej interkomprehensję i słowiańską komunikatywność międzyjęzykową oraz technikę porównań międzyjęzykowych. Będzie ona polegała na uświadomieniu kursantom genetycznego pokrewieństwa języków oraz posłużenia się nim, ukazując podobieństwa i różnice między oboma językami, w nauce leksyki, struktur składniowych i syntagmatycznych, słowotwórstwa, ortografii oraz wymowy. Będzie to miało przełożenie na kompetencje produktywne uczących się, którzy nie tylko będą coraz lepiej rozumieli nowy język, lecz także stopniowo zaczną się nim posługiwać. Język polski – zachodniosłowiański, i język bułgarski – południowosłowiański, łączą wszystkie opisane powyżej podobieństwa oraz analogie językowe. Zastosowanie zatem techniki bilingwalnej w nauczaniu języka polskiego Bułgarów jest w pełni uzasadnione. Ponadto progres uczących

¹³⁴ Kateřina Pösingerová, *dz. cyt.*, s. 259, 261-262.

¹³⁵ Anna Kijewska, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny*, [w:] *Inne optyki...*

¹³⁶ Ryszard Michalik, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju...*

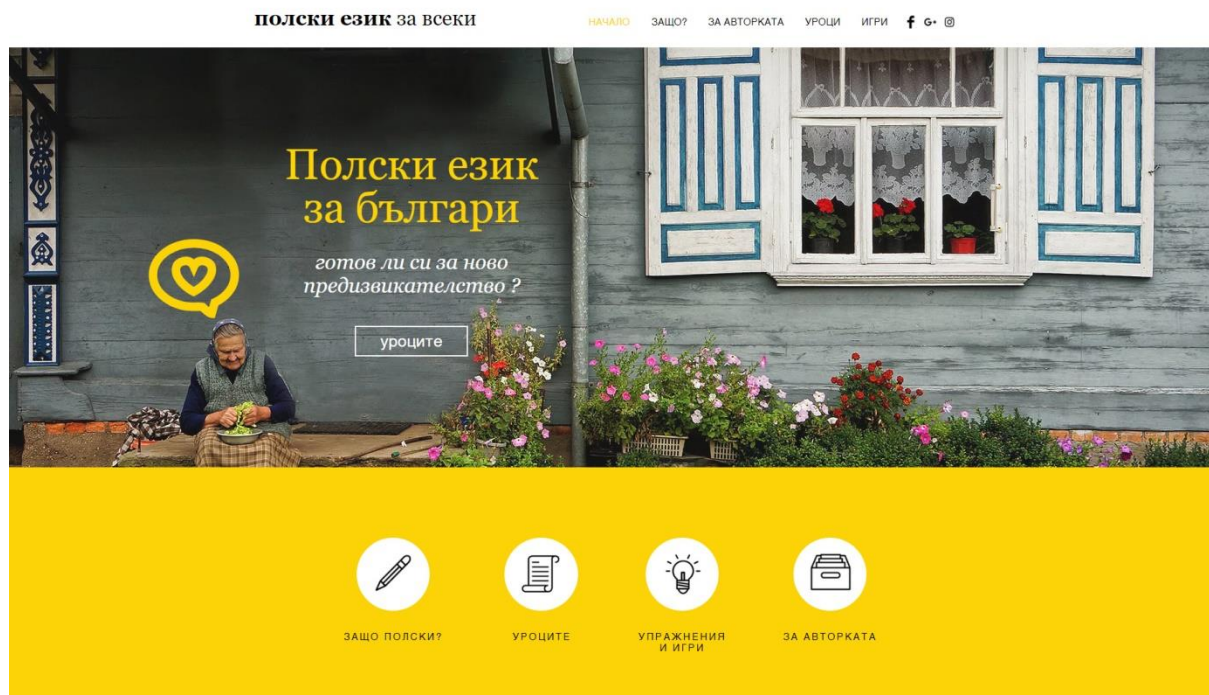
¹³⁷ Wirginia Mirosławska, *Trudne miejsca w nauczaniu mowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).

się, zwłaszcza na początkowym etapie nauki, będzie widoczny bardzo szybko, co stanie się niezwykle zachęcające i może leć u podstaw dobrej reklamy języka polskiego wśród osób bułgarskojęzycznych.

4. Strona internetowa do nauki języka polskiego dla Bułgarów

Niniejszy rozdział będzie stanowił całościową prezentację autorskiego projektu strony internetowej do nauki języka polskiego dla Bułgarów. Do tej pory przedstawione zostały wstępne założenia dotyczące jego budowy i funkcjonowania, wśród których najważniejszymi cechami okazały się: dostępność, hipermedialność, hipertekstowość, bliższy kontakt z odbiorcą oraz obecność na najważniejszych portalach społecznościowych. Wyjaśnione zostało także, dlaczego potrzebny jest kurs języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej, który przeznaczony byłby specjalnie dla osób bułgarskojęzycznych. Ponadto analizie poddana została również technika nauczania – oparta na porównaniach międzyjęzykowych, która u tej skonkretyzowanej grupy uczących się sprawdzi się najefektywniej. Poniżej wszystkie te wnioski zostaną rozwinięte, a obrany przeze mnie sposób nauczania zostanie opisany z perspektywy dostosowania jej pod współczesne technologie oraz konkretną pod względem językowym grupę odbiorców.

Strona internetowa, którą zaprojektowałam, nosi tytuł bułgarski *Полски език за български* (pol. *Język polski dla Bułgarów*). Odwiedzających wita wyglądająca w następujący sposób strona główna:



Rys. 7. Strona główna internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów.

Pod banerem głównym, jak również w prawym górnym rogu, znajdują się hiperłącza odsyłające do takich zakładek strony, jak: *Защо полски?* ('dlaczego polski?'); *Уроците*

(‘lekcje’); *Упражнения и игры* (‘ćwiczenia i gry’); *За авторката* (‘o autorce’). Do lekcji odsyła również prostokątny przycisk *Уроците* (‘lekcje’), który widoczny jest na banerze. Moduły lekcyjne znajdują się zaś na osobnej podstronie – *Полски език за всеки* (‘język polski dla każdego’), różniącej się delikatnie szatą graficzną (zob. rys. 1.). Lekcje, jak już zostało wspomniane we wstępnych założeniach, wyświetlają się w kolejności od najnowszej do najstarszej. Przy każdej z nich pokazuje się stopklatka z nagrania audiowizualnego oraz krótkie wyjaśnienie, o czym jest dany moduł. Pod opisem mieści się przycisk *Почни* (‘zaczynij’), który jest hiperłączem do całej lekcji. Na prawym pasku bocznym podstrony widnieje odnośnik do fanpage’u strony internetowej na Facebooku (zob. rys. 2.).

W poniższych podrozdziałach opisana zostanie koncepcja, według której zbudowane są wszystkie moduły lekcyjne, a także zarys programu nauczania techniką porównań międzyjęzykowych i międzykulturowych w przestrzeni internetowej.

4.1. Zastosowanie koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w przestrzeni internetowej

Każdy człowiek, ucząc się czegośkolwiek, wykorzystuje swój dominujący zmysł. Najczęściej opisywanymi w literaturze przedmiotu systemami sensorycznymi są: słuchowy, wzrokowy i kinestetyczno-czuciowy. Niektóre osoby lubią się uczyć, słuchając informacji, inne zapamiętują je wzrokowo, a jeszcze inne wykorzystują głównie w tym celu zmysł dotyku. Istnieją także liczne kombinacje między zmysłami, tworzące tzw. systemy mieszane, np. wzrokowo-ruchowy, czuciowo-wzrokowy, słuchowo-wzrokowy. Przy czym dominujący sposób percepcji występuje w połączeniu z innym, słabszym¹³⁸. Obserwacje te legły u podstaw koncepcji *inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera¹³⁹. Badacz ten podzielił inteligencję na siedem rodzajów: muzyczną, kinestetyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, interpersonalną oraz językową¹⁴⁰. Według Anny Seretny z punktu widzenia dydaktyki najistotniejszym założeniem tej teorii jest to, że zwraca ona uwagę na istnienie różnych ścieżek prowadzących do poznania, nie wartościując przy tym żadnej z nich¹⁴¹. Każdy człowiek może zatem dochodzić do wiedzy w różny sposób, gdyż różne bodźce

¹³⁸ Zob. Monika Zatorska, Aldona Kpik, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012, s. 74.

¹³⁹ Howard Gardner, *The Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork 1983.

¹⁴⁰ Anna Seretny, *Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a nauczanie języka obcego*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, pod red. Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Kraków 2006, s. 70.

¹⁴¹ *Tamże*, s. 72.

uruchamiają jego system poznawczy. Zadaniem lektora jest więc dostarczenie uczącym się takich bodźców, które pomogą im skutecznie przyswoić język obcy¹⁴². W tym miejscu znów wracamy do nowych technologii, które dzięki temu, że aktywizują kursantów w atrakcyjny sposób, są narzędziem umożliwiającym osiągnięcie tego celu. Dlatego właśnie moja propozycja nauczania języka polskiego dla Bułgarów przez internet opiera się na projekcie multimedialnej strony internetowej – takiej, która łączy m.in. obraz z dźwiękiem, a dzięki temu odpowiada na potrzeby posiadaczy różnych systemów sensorycznych. Emilia Danowska-Florczyk, wspólnie z Anną Wajdą, na podstawie podziału rodzajów inteligencji wielorakich oraz bodźców pobudzających aktywność każdej z nich, wyodrębniły formy, w jakich można się nimi posłużyć w nauczaniu przy pomocy komputera¹⁴³.

Postąpiłam podobnie przy tworzeniu autorskich lekcji języka polskiego dla Bułgarów – przełożyłam opisaną koncepcję Howarda Gardnera na budowę internetowych modułów lekcyjnych. Wspierając się zatem przykładami z mojego projektu przedstawię poniżej, w jaki sposób technologie informacyjno-mobilne mogą odpowiedzieć na różniące się predyspozycje i potencjał intelektualny uczących się.

4.1.1. Dźwięk a inteligencja muzyczna

Pierwszym omówionym przeze mnie rodzajem inteligencji będzie inteligencja muzyczna. Jej stymulantem jest dźwięk. Dzięki dostępowi do technologii można nie tylko odtwarzać dźwięk i mieć łatwy dostęp do nagrań, lecz także tworzyć własne materiały dźwiękowe, opracowywać oraz odsłuchiwać piosenki, czy wywiady¹⁴⁴. Ponadto odsłuchiwany materiał można łatwo i w dowolnej chwili zatrzymać lub cofnąć. Jaka jest jednak w tym wypadku przewaga internetu nad stosowanymi np. już od lat płytami CD? Materiału internetowego można odsłuchać z dowolnego urządzenia elektronicznego z dostępem do sieci – smartfonu czy tabletu, a dzięki temu uczący się może to zrobić wszędzie i kiedy tylko chce, przykładowo w autobusie w drodze do szkoły czy pracy.

Dlatego właśnie czołowym elementem strony internetowej z nauczaniem języka polskiego powinny być nagrania dźwiękowe. Technologia pozwala nam na zebranie w jednym miejscu kilku rodzajów nagrań, które mogłyby być umieszczone w jednym materiale dźwiękowym (odsłuchiwanym na początku lekcji bądź słuchanym równolegle do zapoznawania się z pozostałymi elementami modułu), czy kilku w ramach jednej lekcji

¹⁴² Zob. Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*, s. 248-249.

¹⁴³ *Tamże*, s. 248-254.

¹⁴⁴ *Tamże*, s. 250.

i rozmieszczonych naprzemiennie z innymi materiałami tekstowymi oraz graficznymi. Taki całościowy materiał dźwiękowy (ciągły bądź naprzemienny) powinien zawierać: opowiedzenie o problematyce danej lekcji (na początkowym etapie za pomocą języka pomostowego), podanie słownictwa, fraz oraz wyrażen w języku docelowym, a następnie zamieszczenie tekstu mówionego dotyczącego językowo danego tematu – w zależności od stopnia zaawansowania mogłoby to być specjalnie przygotowany na potrzeby lekcji nagrany tekst, bądź autentyczne nagranie (np. wywiad radiowy, telewizyjny) czy piosenka.

Wedle tego założenia każdą z moich autorskich lekcji języka polskiego dla Bułgarów opatrzyłam nagraniem, w którym omawiam problematykę i zagadnienia z danego tematu. Posługuję się językiem pomostowym, w tym przypadku jest to język bułgarski, oraz prezentuję leksykę, frazy oraz wyrażenia w języku polskim. W przyszłości chciałabym się posłużyć opisanym przeze mnie modelem naprzemiennego umieszczania różnorodnych materiałów dźwiękowych.

Jak już wspomniałam na wstępie, technologia pozwala uczącym się również na tworzenie własnych zapisów dźwiękowych. Lektorzy prowadzący lekcje internetowe powinni zatem zachęcać do tworzenia takich nagrań w języku docelowym, np. przedstawienie się, opowiedzenie o swoich zainteresowaniach, czy przeprowadzenie wywiadu. Uczący się mogą więc sami posłuchać tego, jak mówią w danym języku i wychwycić dzięki temu własne błędy. Ponadto takie nagrania powinny być następnie wysyłane do lektorów, którzy by kursantów korygowali. W ramach mojego projektu nauczania języka polskiego dla Bułgarów na stronie internetowej¹⁴⁵ oraz Facebooku¹⁴⁶ umieściłam nagranie, w którym recytuję

¹⁴⁵ *Игри*, [w:] *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/igri> [dostęp. 9.01.2018 r.].

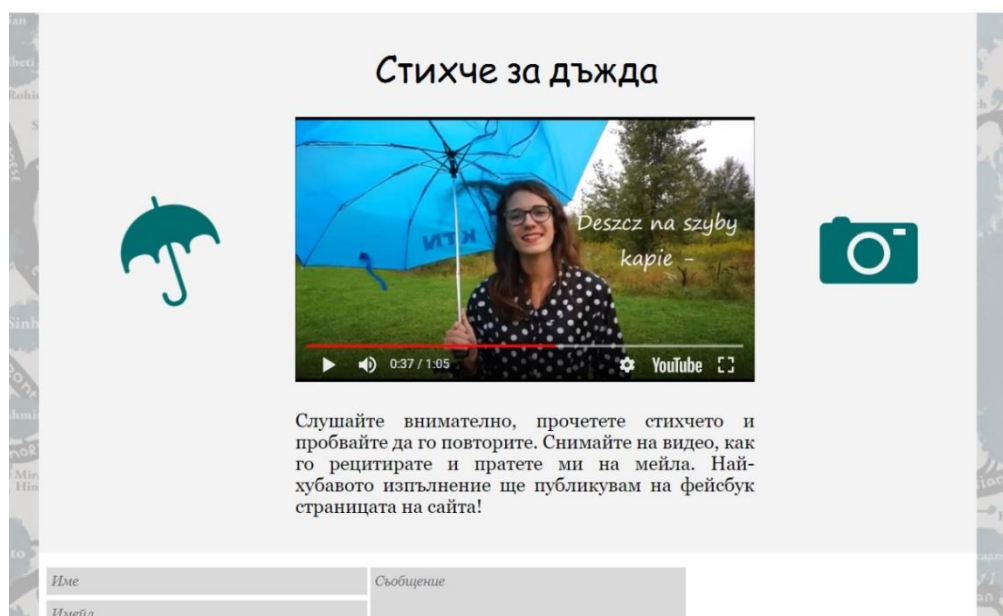
¹⁴⁶ *Полски език за българи*, [w:] *Facebook*, dostępny w internecie: <https://www.facebook.com/полски-език-за-българи-897925880339217/> [dostęp. 9.01.2018 r.].

wierszyk o deszczu:

ПОЛСКИ ЕЗИК за всеки

НАЧАЛО ЗАЩО? ЗА АВТОРКАТА УРОЦИ ИГРИ f G+ @

Стихче за дъжда



Слушайте внимателно, прочетете стихчето и пробвайте да го повторите. Снимайте на видео, как го рецитирате и пратете ми на мейла. Най-хубавото изпълнение ще публикувам на фейсбук страницата на сайта!

Име _____ Съобщение _____
Имейл _____

Rys. 8. Dodatkowe materiały dla uczących się: *Wierszyk o deszczu*.

Poprosiłam uczących się, by nagrali swoje wersje filmiku, w którym będą recytowali ten sam utwór i wysłali mi za pomocą formularza kontaktowego. Dzięki temu mogłam ich usłyszeć, a co najważniejsze, każdemu z osobna odesłałam odpowiedź, w której opisałam, co w ich wymowie zasługuje na pochwałę, a co jest do poprawy oraz w jaki sposób mogą nad tym popracować.

Technologia internetowa daje nam również możliwość indywidualnych konsultacji za pomocą takich komunikatorów, jak Skype czy Messenger. Nauczający i uczący się mogą się usłyszeć, a nawet zobaczyć, w czasie rzeczywistym, co umożliwi poprowadzenie konwersacji w języku docelowym, zweryfikowanie poziomu językowego kursanta, a także zwróceniu uwagi nad czym musi popracować i zlecenie w tym zakresie konkretnych ćwiczeń.

Ciekawą aplikacją, która może pomóc kursantom o inteligencji muzycznej, jest Lyrics Training¹⁴⁷. Polega ona na tym, że uczący się odsłuchuje wybraną piosenkę, a pod spodem wyświetla się jej tekst, w którym są luki (ich liczba jest zależna od stopnia zaawansowania językowego, który wybiera się na początku). Trzeba je uzupełnić konkretnymi słówkami z utworu. Ponadto muzyka się zatrzymuje i jeśli luka nie zostanie uzupełniona lub zrobi się to błędnie, nagranie nie ruszy dalej. Lektor mógłby więc czasami zadawać pracę domową pod taką właśnie formą poprzez umieszczenie linku w module lekcyjnym.

¹⁴⁷ *Lyrics Training*, dostępny w internecie: <https://lyricstraining.com/>.

4.1.2. Graficzne przedstawienie informacji a inteligencja matematyczno-logiczna oraz inteligencja przestrzenna

Następnymi rodzajami inteligencji są inteligencja matematyczno-logiczna oraz inteligencja przestrzenna. Przeanalizuję je wspólnie, ponieważ w przestrzeni internetowej środki przekazu, jakimi możemy się posłużyć w nauczaniu osób o tych typach inteligencji, zyskują podobną formę. Jest nią bowiem graficzne przedstawienie informacji, m.in. za pomocą grafik komputerowych, rysunków oraz zdjęć.

W przypadku inteligencji matematyczno-logicznej bodziec stanowią logika i liczby. Uczniom obdarzonym tym rodzajem inteligencji najlepiej uczy się z wszelkiego rodzaju syntez, grafów i wykresów¹⁴⁸. Wiedzę językową nie zawsze można jednak ująć w jedną z wymienionych form. Rozwiązaniem w tym wypadku może być przejrzyste, aczkolwiek przykuwające wzrok, przedstawienie najważniejszych informacji pod postacią graficzną. Autorski kurs języka obcego przez internet daje nauczającemu przestrzeń do zaprojektowania i wykorzystania różnorodnych grafik oraz rysunków. Ponadto taką grafikę można ciekawie dostosować do tematu danej lekcji i zobrazować za jej pomocą dokładnie to, co uważamy za najważniejsze dla uczących się z omawianego tematu. W dobie dzisiejszych technologii nie są już nawet niezbędne zdolności plastyczne czy zaawansowana umiejętność obsługi programów graficznych do stworzenia grafik komputerowych. W realizacji własnego pomysłu graficznego może nam pomóc szereg bezpłatnych programów internetowych, takich jak Piktochart¹⁴⁹, Canva¹⁵⁰, czy Make Beliefs Comics¹⁵¹. Możemy również stworzyć własnoręczny rysunek na kartce, który wystarczy zeskanować lub sfotografować, by bez problemu zamieścić go w internecie.

Jeśli chodzi o inteligencję przestrzenną, to jest ona aktywizowana przez obrazy, jak na przykład sporządzanie map pojęciowych – wracamy więc do tworzenia grafik komputerowych i rysunków. Emilia Danowska-Florczyk i Anna Wajda dodają również, że pomocne jest wyświetlanie fotografii, filmów (lub ich fragmentów) czy praca z mapami¹⁵². W przestrzeni internetowej będzie więc to zamieszczenie materiałów takiego typu naprzemiennie z pozostałymi elementami modułu. Badaczki wskazują też, że ciekawym

¹⁴⁸ Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*, s. 249.

¹⁴⁹ Piktochart, dostępny w internecie: <https://piktochart.com/>.

¹⁵⁰ Canva, dostępny w internecie: <https://www.canva.com/>.

¹⁵¹ Make Beliefs Comic, dostępny w internecie: <https://www.makebeliefscomix.com/>.

¹⁵² Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*, s. 249.

rozwiązaniem może być wykorzystanie na lekcji aplikacji Street View dostępnej na stronie Google lub wirtualne spacerunki po muzeach i innych obiektach kultury dzięki Google Cultural Institute czy Kulturze Dostępnej¹⁵³. Dokładnie to samo można zrealizować w lekcji internetowej poprzez umieszczenie linku do danej aplikacji i opisanie polecenia. Ponadto można to ciekawie połączyć z nauczaniem zagadnień kulturowych (zob. rozdział 4.2.7.).

W projektowych lekcjach języka polskiego dla Bułgarów, dotyczących np. słownictwa z konkretnego zakresu tematycznego, należałoby zatem posłużyć się autentycznymi zdjęciami. Ciekawą koncepcją mogłaby być lekcja o polskich potrawach, w której umieszczono by nie tylko grafiki przedstawiające recepty, fragmenty menu restauracyjnych, czy fotografie prawdziwych potraw, lecz także krótkie filmiki ukazujące przygotowywanie danego dania.

Programy internetowe, takie jak Kahoot!¹⁵⁴, Quizizz¹⁵⁵, Learning Apps¹⁵⁶ umożliwiają konstruowanie zadań dla uczących się z wykorzystaniem różnorodnych grafik i zdjęć – podpisywanie obrazków, łączenie słówek z ich graficznym przedstawieniem itd. Zadania te można bezpośrednio umieścić na stronie internetowej, a lektor ma wgląd do wyników każdego kursanta.

Graficzne (bądź filmowe) przedstawienie informacji powinno zostać zawsze poprzedzone wcześniejszym opisem danego zjawiska językowego, tak aby stanowiło jego zobrazowanie lub graficzne podsumowanie. Podobnie oczywiście w przypadku konkretnych poleceń do wykonania z ich pomocą.

W związku z powyższym to właśnie graficzne ujęcie informacji stanowi drugi najważniejszy element mojego internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów. Przykładowo do lekcji o rzeczownikach rodzaju żeńskiego (*Lekcja 6: Rzeczowniki rodzaju żeńskiego, liczba pojedyncza. Mianownik*¹⁵⁷) zaprojektowałam następujące grafiki komputerowe:

- a) Dwie ukazujące na jakie głoski kończą się rzeczowniki rodzaju żeńskiego:

¹⁵³ *Kultura Dostępna*, dostępny w internecie: <https://kulturadostepna.pl/on-line/wirtualne-muzea>.

¹⁵⁴ *Kahoot!*, dostępny w internecie: <https://kahoot.it/>.

¹⁵⁵ *Quizizz*, dostępny w internecie: <https://quizizz.com/>.

¹⁵⁶ *Learning Apps*, dostępny w internecie: <https://learningapps.org/>.

¹⁵⁷ *Урок 6: Съществителните имена от женски род, единствено число. Именителен падеж*, [w:] *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/single-post/urok6> [dostęp: 3.03.2018 r.].

1 Съществително име

Женски род

Съществителни имена от женски род завършват на:

Rodzaj żeński

Гласна: **-а**,

Гласна: **-i**,

Някои думи които завършват на:

- меки съгласни, wieś, wolność, przyjaźń, kość...
- втвърдени съгласни, noc, mysz, rzecz...
- окончание **-ew**. cerkiew, krew, brew, marchew...

Rys. 9. Rzeczowniki rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej.

2 Съществително име

Женски род, примери

Повечето завършват на гласна: -a

Kobieta

Nauczycielka

Krowa

Lampa

По-рядко на гласна: -i към 79 думи

Pani

съществителни
имена които
завършват на: -ini /
-yni

Gospodyni

Mistrzyni

Sprzedawczyni

Много завършващ на: -ość

Miłość

Kość

По-малко завършващ само на мека съгласна: 85 думи

Wieś

Galąź

Przyjaźń

Odpowiedź

Малко завършващ на: -ew 22 думи

Marchew

Cerkiew

Brew

Krew

Малко завършващ на втвърдени съгласни:
 -c, -cz, -sz, -ż, -rz, -dź

Noc

Mysz

Rys. 10. Przykłady rzeczowników rodzaju żeńskiego.

b) Jedną o formie mianownikowej i pytaniach tego przypadku:



Rys. 11. Mianownik – pytania.

c) Jedną o podstawowych pytaniach i odpowiedziach w formie mianownikowej:




Rys. 12. Podstawowe pytania i odpowiedzi z zastosowaniem formy mianownikowej.

d) Prosty dialog:

5 Разговор

#1



Kto to jest? *Кой е това?*

To jest pani Ania.


Czy to jest nowa nauczycielka? *Това нова учителка ли е?*

Tak. Pani Ania to nowa nauczycielka.

Czy to jest Bułgarka? *Това булгарка ли е?*

Nie, to nie jest Bułgarka. Pani Ania to Polka.

#2



Co to jest? *Какво е това?*

To jest niespodzianka.

Това е изненада.

Rys. 13. Dialog wykorzystujący rzeczowniki rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej w mianowniku.

- e) Jedną o różnicy między formami męskimi (te zostały omówione we wcześniejszej lekcji) i żeńskimi:

6 Разлики	
Женски род и мъжки род	
Kobieta	Мъczyzna
Pani	Pan
Dziewczyna	Chłopak
Bułgarka	Bułgar
Polka	Polak
Matka	Ojciec
Nauczycielka	Nauczyciel
Gospodyni	Gospodarz
Mistrzynie	Mistrz
Sprzedawczyne	Sprzedawca

Rys. 14. Porównanie rzeczowników rodzaju żeńskiego i męskiego.

Ponadto na początku każdej z lekcji zaznaczam, by zwrócić szczególną uwagę na to, co ujęte graficznie, i żeby osoba ucząca się powtórzyła sobie te treści i spróbowała zapamiętać.

4.1.3. Słowo a inteligencja językowa

Trzecim rodzajem jest inteligencja językowa. Czynnikiem stymulującym w jej wypadku jest słowo. Nauka odbywa się przez angażowanie ucznia we wszelkiego rodzaju kontakty z nim. Emilia Danowska-Florczyk i Anna Wajda jako przykład podają program SuperMemo¹⁵⁸, w którym prezentuje się i wielokrotnie powtarza słownictwo. Badaczki zaznaczają również, że lektor może także wykorzystywać dostępne w internecie słowo-sieci czy słowniki elektroniczne¹⁵⁹.

Przydatną aplikacją, która jednocześnie zachęci uczących się i będzie miała aspekt społecznościowy dla nieznaającej się wzajemnie grupy, może być Storybird – Artfull Storytelling¹⁶⁰. Program ten daje możliwość wspólnego tworzenia krótkich opowieści, czy nawet książki, a przy tym generuje piękne ilustracje. Szata graficzna inspirowa więc

¹⁵⁸ SuperMemo, dostępny w internecie: <https://www.supermemo.pl/>.

¹⁵⁹ Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*, s. 249.

¹⁶⁰ Storybird – Artfull Storytelling, dostępny w internecie: <https://storybird.com/>.

i motywuje uczących się do produkcji własnego tekstu, który stanie się częścią tworzonej wspólnie opowieści.

W moim projekcie nauczania słowa pojawiają się przede wszystkim jako napisy wewnątrz językowe w nagraniu filmowym, a ich rolą jest wsparcie warstwy dźwiękowej. Gdy pojawiają się wyrazy i wyrażenia w języku polskim, na nagraniu wideo wyświetla się z boku ich transkrypcja:



Rys. 15. Napisy w nagraniach audiowizualnych.

Uczący się może dodatkowo zastopować takie nagranie i przepisać to, co uzna za ważne.

4.1.4. Gry a inteligencja kinestetyczna

Badaczki w omawianym artykule opisują również inteligencję kinestetyczną i podają, że bodźcem w jej przypadku jest doświadczenie fizyczne, ruch. Aby ją pobudzić, wykorzystuje się gry zręcznościowe¹⁶¹.

W przestrzeni internetowej odpowiedzią na to są również gry, z tą różnicą, że wymagają one od uczącego się dynamicznych ruchów myszką, czy szybkiej pracy na klawiaturze. Dodatkowo włączają one element rywalizacji – wpływający czas i współzawodnictwo między kursantami. Do zaprojektowania takich gier można ponownie posłużyć się wspomnianymi wcześniej bezpłatnymi programami, jak Kahoot!, Quizizz oraz

¹⁶¹ Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*, s. 249.

Learning Apps. Link zaś stworzonej przez nauczającego gry można umieścić w konkretnym module lekcyjnym.

4.1.5. Autonomizacja uczącego się a inteligencja intrapersonalna

Następnym omawianym przeze mnie rodzajem będzie inteligencja intrapersonalna. Aktywizowana jest ona przez autorefleksję, gdy uczący się pracuje samodzielnie, we własnym tempie¹⁶².

W tym zakresie uwidacznia się jedna z najważniejszych przewag e-learningu nad nauczaniem tradycyjnym. Lekcje bowiem w przestrzeni internetowej bazują przede wszystkim na autonomizacji uczącego się. Każdy ma tyle czasu na zapoznanie się z treścią lekcji i na jej naukę, ile tylko potrzebuje. Kursant przerabia wszystko we własnym tempie. Materiały dźwiękowe i filmowe może zatrzymywać w dowolnym momencie i odtwarzać po wielokroć. Do informacji pisemnej i graficznej uczący się może wrócić, kiedy tylko chce. Jeśli jednak coś nie do końca jest dla niego zrozumiałe, musi więcej czasu poświęcić na odnalezienie odpowiedzi na nurtujące go pytania – na przanalizowanie materiału i refleksję nad danym zagadnieniem, co może mieć dobry wpływ na pamięć długotrwałą. W sytuacji, gdy szukanie odpowiedzi skończy się niepowodzeniem, istnieje możliwość konsultacji drogą elektroniczną z lektorem za pomocą e-maila, Facebooka, czy rozmowy przez wybrany komunikator. Jest to oczywiście proces o wiele bardziej czasochłonny niż zgłoszenie się i zadanie pytania podczas tradycyjnej lekcji.

Zagadnieniem, na które warto zwrócić uwagę w tym miejscu jest *przedwiedza*. W tradycyjnej edukacji dominują bowiem formy podające, z których na poziomie akademickim najlepszym przykładem jest wykład. Z natury rzeczy wykładowca nie może brać pod uwagę indywidualnych różnic w poziomie wiedzy studentów, warunkującym zrozumienie treści zajęć. Tymczasem, zgodnie z koncepcją strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego¹⁶³, za punkt wyjścia dla poszerzania wiedzy w jakimkolwiek obszarze należy uznać właśnie przedwiedzę, czyli to, co już wiemy, a mówiąc innymi słowy – istniejące schematy i struktury poznawcze uczącego się. Celem zaś uczenia się jest modyfikowanie i poszerzanie tych istniejących w umyśle schematów poznawczych oraz tworzenie lub modyfikowanie sieci powiązań skojarzeniowych pomiędzy nimi. Za uproszczoną metaforę takiego modelu wiedzy można uznać sieć internetową, w której pojedyncze strony (odpowiedniki schematu poznawczego) łączą się za pomocą linków w strukturę hipertekstu,

¹⁶² *Tamże*, s. 250.

¹⁶³ Lew Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1971.

który można przyrównać do hiperstruktury wiedzy uczącego się. Uczenie się w trybie e-learningowym stwarza więc niedostępne wcześniej możliwości swobodnego dostępu do treści na poziomie przedwiedzy uczącego się. Inną zaletą internetu, dzięki możliwości wyszukania informacji na dowolny temat, jest możliwość szybkiego uzupełniania luk w wiedzy i weryfikowania niepewności poznawczej. Metody i narzędzia e-learningu dają więc znakomitą szansę na indywidualizację kształcenia¹⁶⁴.

Ponadto w edukacji tradycyjnej uczący się, będąc biernym odbiorcą treści podawanej w formie werbalnej lub tekstowej, był (i nadal jest) bardziej nauczany. E-learning, wymuszając na uczącym się korzystanie z mnogości dostępnych źródeł, wymusza także dokonywanie znacznie większej liczby świadomych wyborów i decyzji odnoszących się choćby do oceny rzetelności dostępnych materiałów oraz trafności i efektywności podejmowanych działań. Proces uczenia się wymaga w związku z tym większej motywacji wewnętrznej, dostarczając jednak równocześnie bardziej samodzielnemu i świadomemu kursantowi silniejszego pozytywnego sprzężenia zwrotnego, wzmacniającego motywację do uczenia się¹⁶⁵.

Ważnym problemem, z którym musi się jednak zmierzyć w tym aspekcie nauczanie przez internet, jest samodyscyplina. Badania pokazują, że uczestnicy kursów internetowych częściej rezygnują od tych, którzy biorą udział w zajęciach tradycyjnych¹⁶⁶. W jakiejś części rozwiązaniem mogłaby być tu dobra polityka marketingowa – media społecznościowe oraz dodatkowe ciekawe materiały np. dotyczące wiedzy o kulturze polskiej (zob. rozdział 4.2.7.2.).

4.1.6. Grupa na Facebooku a inteligencja interpersonalna

Ostatnim opisanym przeze mnie rodzajem będzie inteligencja interpersonalna. Bodźcem dla niej jest doświadczenie społeczne. Emilia Danowska-Florczyk i Anna Wajda wskazują, że idealnym środowiskiem dla uczących się o rozwiniętej inteligencji interpersonalnej są wszelkiego rodzaju fora internetowe i grupy na portalach społecznościowych¹⁶⁷. Świetne możliwości otwiera w tym wypadku Facebook.

¹⁶⁴ Mariusz Kąkolewicz, *dz. cyt.* s. 3.

¹⁶⁵ *Tamże*, s. 6-7.

¹⁶⁶ Zob. Jerzy Kisielnicki, Barbara Nowacka, *Modele nauczania e-learningowego i ich ocena. Analiza porównawcza na przykładzie PJWSTK i Uczelni Łazarzkiego*, [w:] *Postępy e-edukacji*, pod red. Lecha Bachanowskiego, Warszawa 2013, s. 47.

¹⁶⁷ Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *dz. cyt.*

Z perspektywy strony internetowej z nauczaniem języka najważniejszymi opcjami Facebooka są *fanpage* oraz *grupa*. Fanpage zrzesza wszystkich zainteresowanych – a mówiąc językiem Facebooka – *lubiących* dany portal internetowy. Zarządzający stroną może za jego pomocą szybko i sprawnie informować użytkowników o nowych lekcjach czy dodatkach do nich, a także publikować bezpośrednio na nim różnego rodzaju materiały. Fanpage pełni też ważną funkcję marketingową, ponieważ za opłatą posty mogą być promowane przez Facebooka i będą się wówczas wyświetlały w formie reklamy sprecyzowanej grupie docelowej. Natomiast jeśli chodzi o zbudowanie poczucia wspólnoty między współpracującymi się – nawiązywanie współpracy z rówieśnikami w wiedzy, czyli osobami o zbliżonych sferach najbliższego rozwoju¹⁶⁸, oraz dzielenia się wiedzą w sposób najbardziej efektywny, to najważniejszą rolę odgrywa *grupa*. Grupa na Facebooku jest to zamknięta przestrzeń, w której jej członkowie chcą komunikować się w związku ze wspólnymi zainteresowaniami. Temu, jak funkcjonuje i jaki ma wpływ na uczących się języka polskiego jako obcego, przyjrzała się Paula Góralczyk-Mowczan¹⁶⁹. Badaczka przede wszystkim zauważyła, że potrzeba komunikacji i chęć kontynuowania rozpoczętych tematów na portalu zniwelowała barierę mówienia również w kontakcie interpersonalnym, na lekcjach tradycyjnych. Pozwoliło to na postawienie tezy, że stymulowanie większego zaangażowania w różnorodne komunikacyjne zadania zawsze skutkuje progresem (w mniejszym lub większym stopniu) i ma wpływ na swobodniejsze komunikowanie się w naturalnym środowisku nauczanego języka. Zapytany w przeprowadzonej przez Paulę Góralczyk-Mowczan ankiecie student o to, jakie korzyści dla niego wynikają z internetowej komunikacji na grupie facebookowej, napisał: *nieformalna komunikacja zawsze była bardziej interesująca*¹⁷⁰. Również Rafael Ventura w swoim artykule *Using Facebook in University Teaching: A Partical Case Study*¹⁷¹ podkreśla, że Facebook jest doskonałym sposobem na wzmożenie interakcji między i ze studentami, a co za tym idzie podniesienie ich kompetencji oraz zwiększenie efektywności komunikacji¹⁷².

Strona internetowa z nauczaniem języka polskiego jako obcego powinna być zatem powiązana z Facebookiem pod postacią właśnie fanpage'a i grupy, dzięki którym uczący się

¹⁶⁸ Mariusz Kąkolewicz, *dz. cyt.* s. 3.

¹⁶⁹ Paula Góralczyk-Mowczan, *Rola portalu społecznościowego Facebook w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Języki obce i kultura: współczesne konteksty*, pod red. Ireny Czwenar, Doroty Gonigroszek, Agnieszki Staneckiej, Piotrków Trybunalski 2016, s. 221-229.

¹⁷⁰ *Tamże*, s. 224.

¹⁷¹ Rafael Ventura, *Using Facebook in University Teaching: A Partical Case Study*, [w:] „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, volume 83, s. 1032-1038.

¹⁷² *Tamże*.

będą mieli świadomość przynależenia do tej samej społeczności – Bułgarów uczących się języka polskiego. Otrzymają szansę wzajemnego poznania, wymieniań doświadczeniami i dzielenia się wspólną pasją.

W zawiązaniu więzi społecznej między członkami kursu internetowego sprzyjają również wspomniane gry z elementem współzawodnictwa, czy wspólne projekty, jak pisanie zdobionej graficznie opowieści.

4.2. Technika porównań międzyjęzykowych w przestrzeni internetowej

Tak zbudowaną stronę internetową z nauczaniem języka polskiego jako obcego, która spełniałaby zapotrzebowania uczących się o różnych rodzajach inteligencji, należałoby następnie dostosować pod konkretną w tym wypadku grupę odbiorców – użytkowników języka bułgarskiego. Oznaczałoby to przeniesienie metod bilingwalnych do przestrzeni internetowej. Odpowiedzi na pytanie, jak zrobić to skutecznie, postaram się udzielić w poniższych podrozdziałach. Ze względu na obraną technikę nauczania – opartą na porównaniach międzyjęzykowych, skupię się przede wszystkim na zagadnieniach, które dla Bułgarów stanowią największą trudność ze względu na modyfikacje interferencyjne, oraz na tych, w których wytłumaczeniu nauczający powinien wykorzystać genetyczne pokrewieństwo między językiem polskim i bułgarskim. Będą to wybrane zjawiska z zakresu wymowy, ortografii, gramatyki, leksyki, jak również kultury.

4.2.1. Świadomość podobieństw międzyjęzykowych

Wojciech Hofmański w książce *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*¹⁷³ opisuje wyniki eksperymentu językowego, który przeprowadził na odrębnych grupach użytkowników języka polskiego i czeskiego. Osobom, dla których językiem natywnym jest polski i nie znają języka czeskiego, Czech, a następnie Polak władający językiem czeskim, przeczytali tekst po czesku (odpowiednio na odwrót w grupie czeskojęzycznej), po czym badani musieli odpowiedzieć na kilka pytań sprawdzających, ile udało im się zrozumieć. Uzyskane rezultaty pozwoliły badaczowi na postawienie tezy, że przyczyną dostrzeganych komplikacji komunikacyjnych oraz trudności, które pojawiają się w rozumieniu komunikatu w nienatywnym języku pokrewnym jest w znacznej mierze naturalna tendencja odbiorców do koncentrowania nazbyt wielkiej uwagi na nieznanach, a przez to zaskakujących, elementach przekazu językowego¹⁷⁴. Pokazuje to, jak ważną rolę

¹⁷³ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*

¹⁷⁴ *Tamże*, s. 65.

w nauczaniu języka pokrewnego może odgrywać świadomość uczących się na temat podobieństw międzyjęzykowych. Dlatego w przypadku kursu języka polskiego dla Słowian w pierwszej kolejności nauczający powinien uświadomić uczestnikom pokrewieństwo, a tym samym bliskość językową, oraz sprawić, by zaczęli się oni koncentrować na tym, co im znane, a w konsekwencji szybciej przełamywali poczucie obcości nowego języka. Ponadto Wojciech Hofmański przypomina, że tożsamość nie jest pojęciem nieobojętnym w odniesieniu do efektywnego procesu glottodydaktycznego. Związana jest ona z rolą motywacji jako czynnika determinującego uczenie się języka obcego, a także samego jego wyboru. Badacz zastanawia się, na ile wybór języka słowiańskiego jako przedmiotu studiów czy zainteresowania przez Słowian jest świadomy. Wydaje się bowiem, że nadal bywa to decyzja nieprzypadkowa i oparta właśnie na pewnej świadomości etnicznej¹⁷⁵.

Biorąc pod uwagę te istotne kwestie, na stronie startowej mojego internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów umieściłam stopkę z krótką informacją na temat pokrewieństwa językowego:

ЗАЩО ПОЛСКИТ? УРОЦИТЕ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРИ ЗА АВТОРКАТА

✓ Предизвикателство

Учи един от най-трудните езици в света!

Според множество проучвания, полският език се определя като един от най-трудните езици в света. Падежи, родове, спрежения... Да знам, това не звучи добре! Но почакай малко! Не се отказвай! **Особено ако си българин!** Преди стотици години нашите предци са говорили на един и същ език – славянски. Следите от това са очевидни в нашите езици и до днес, а за нас това е голямо улеснение. Не само в разбирането на лексиката, но също така и на граматиката. Оситай и виж сам!

Специално подготвените уроци са за всеки, който започва приключението с полски език. Ако си българин, който живее в Полша, ако живееш в България, но искаш да научиш полски, или учиш нов интересен език за чисто удоволствие – този сайт е за Теб.

KEEP CALM AND LEARN POLISH

I SPEAK POLISH WHAT'S YOUR SUPERPOWER?

ЗА КОНТАКТ
По електронна поща или Facebook

Rys. 16. Stopka na stronie głównej z informacją o wspólnym prasłowiańskim pochodzeniu języka polskiego i bułgarskiego.

Tłumaczenie: Pewnie słyszałeś/aś o tym, że język polski uważany jest za jeden z najtrudniejszych języków na świecie. Przypadki, rodzaje, koniugacje.... Wiem, to nie brzmi za dobrze! Ale poczekaj chwilę! **Zwłaszcza jeśli jesteś Bułgarem / Bułgarką.** Przed setkami lat nasi przodkowie mówili w tym samym języku – prasłowiańskim. Ślady tego są widoczne w naszych językach do dnia dzisiejszego, co dla nas jest ogromnym ułatwieniem. Nie tylko w rozumieniu słownictwa, lecz także gramatyki! Spróbuj i przekonaj się sam / sama!

¹⁷⁵ Tamże, s. 48.

Zaprojektowałam również specjalną zakładkę *Защо полски?* [Dlaczego polski?]:

ПОЛСКИ ЕЗИК за ВСЕКИ

НАЧАЛО

ЗАЩО?

ЗА АВТОРКАТА

УРОЦИ

ИГРИ

f G+ @

+ Защо полски език?

Всеки език е едно незаменимо богатство



Защо нов език...?

Всеки език е един неповторим образец на света. Само ако учим езика ще можем напълно да разберем чуждата за нас култура и начина на мислене на другия народ. Заради това и ние ще започнем да виждаме повече. Реалността около нас ще се изпълни с ново значение и смисъл. Светът никога повече няма да бъде същият.

Защо полски..?

Познанието на Полски език дава редица възможности. Не само ще вникнем в една богата културата и нелека историята, но също така ще възникнат възможности за интересна работа или безплатно следване в едни от най-добрите университети в централна Европа. Отварят се вратите към най-динамично развиваща се икономика в този край на Европа. Зареди сложността на полския език, за чужденци това е истинско предизвикателство. Но не за българите. Полският и българският език имат едни и същи корени, което означава, че нашите езици се много по-близки отколкото си мислим.

Ако си българин, който живее в Полша, ако живееш в България но искаш да научиш полски или учиш нов интересен език за чисто удоволствие



ПОЧНИ УРОЦИ

Rys. 17. Zakładka strony głównej *Dlaczego polski?*.

W odpowiedzi na pytanie, dlaczego warto nauczyć się języka polskiego, wymieniłam m.in. wniknięcie w bogatą kulturę, znalezienie pracy w państwie o najszybciej rozwijającej się gospodarce w Europie Środkowej oraz studia na prestiżowych uniwersytetach. Następnie dodałam, że *dla wielu cudzoziemców nauka języka polskiego jest wyzwaniem. Ale nie dla*

Bułgarów. Język polski i bułgarski mają wspólne korzenie, co oznacza, że nasze języki są do siebie o wiele bardziej podobne, niż nam się wydaje.

Ponadto w lekcjach, w których szczególnie czerpię z podobieństw międzyjęzykowych, przypominam kursantom o poszukiwaniu tychże analogii i zwracaniu uwagę na to, co językowo bliskie.

Świadomość pokrewieństwa językowego, a tym samym etnicznego kontinuum, które interferuje, wpływając na kształt komunikatu w poznawanym i przyswajanym języku obcym¹⁷⁶, jest więc niezwykle ważna dla procesu glottodydaktycznego, zwłaszcza dla uczących się na wczesnym etapie nauki. Jednakże koncentrując się na ekwiwalentach, nauczający musi jednocześnie zwracać szczególną uwagę na istotne różnice między oboma językami, tak aby w jak największym stopniu wyeliminować modyfikacje interferencyjne, które są charakterystyczne dla kursantów z kręgu słowiańskiego.

4.2.2. Wymowa

W procesie glottodydaktycznym w sposób szczególny powinno się kłaść nacisk na nauczanie wymowy. Nie można bowiem sprawnie rozwijać kompetencji komunikacyjnej w oderwaniu od tego elementu¹⁷⁷. Już teraz jest to powszechnie uznawane za standard, co potwierdzają również zapisy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (w dokumencie tym działania i strategie komunikacyjne zostały podzielone na aktywności produktywne i receptywne – odpowiednio: mówienie i pisanie oraz rozumienie tekstu słuchanego i czytanego)¹⁷⁸. Dlatego właśnie początkowe lekcje kursu języka polskiego dla Bułgarów bardzo mocno koncentrują się na nauczaniu poprawnej wymowy. Oswojeniu nowych dźwięków i poprawnej wymowy służą nagrania dźwiękowe, w których wymawiam osobne głoski, wyrazy, jak również pełne frazy w języku polskim. Nowoczesne technologie umożliwiają również nagrywanie podobnych materiałów przez kursantów, dzięki czemu nie tylko ja jako osoba nauczająca mogę ich usłyszeć, lecz także uczący się samych siebie (zob. rozdział 4.1.1.). Tego typu materiały zostają zawsze wsparte warstwą teoretyczną pod postacią wyjaśnienia tekstowego oraz graficznego.

Nauczanie wymowy w moim kursie jest oparte na technice bilingwalnej, czyli skoncentrowane jest na podobieństwach międzyjęzykowych z uwzględnieniem ważnych różnic fonetycznych. Wojciech Hofmański, dzięki opisanemu eksperymentowi językowemu,

¹⁷⁶ *Tamże.*

¹⁷⁷ *Tamże*, s. 90.

¹⁷⁸ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, s. 61

wykazał, że szybko uzyskiwana przez Słowian komunikatywność (na początkowym etapie nauki języka polskiego) wiąże się z adaptacją słuchu fonematycznego (tzw. input) i pełnym wykorzystywaniem w procesach percepcyjnych umiejętności i nawyków ukształtowanych w procesie aktywizacji języka natywnego¹⁷⁹. Cechy prozodyczne, które są ściśle związane z wielosegmentowymi segmentami fonologicznymi komunikatu, w sposób bezsprzeczny wpływają na poziom rozumienia tekstu, co dowodzi ich silnego oddziaływania na efektywność komunikacji ustnej w sytuacji kontaktu genetycznie bliskich systemów¹⁸⁰. Dodatkowo w zakresie wymowy istnieje nieprzypadkowy i wspólny katalog trudności, które typowe są dla kursantów pochodzenia słowiańskiego. Stanowi to nie tylko kolejny argument w dyskusji o konieczności szczególnego traktowania przedstawicieli tej wyjątkowo spójnej językowo grupy etnicznej w czasie kształcenia polonistycznego¹⁸¹, lecz także uzasadnia obraną przeze mnie metodę nauczania. Szybkie osvajanie się z postacią formalną ciągu dźwiękowego języka pokrewnego przez uczących się jest możliwe dzięki wykorzystywaniu przez nich wiedzy jasnej i wyraźnej odnoszącej się do własnych kompetencji w zakresie języka natywnego. W mieszanych grupach kursantów o pozornie podobnym, wstępnie zweryfikowanym poziomie zaawansowania, niezwykle często to Słowianie okazują się najbardziej komunikatywnymi. Jest to skutek umiejętnego tworzenia analogii do środków językowych, które zostały już przyswojone w procesie aktywizacji języka pierwszego. Im bliższe ich językowi są cechy prozodyczne prezentowanego komunikatu obcojęzycznego, tym większy jest stopień jego rozumienia oraz – odwrotnie proporcjonalnie – tym niższe jest poczucie trudności rozumienia¹⁸².

Język polski na tle pozostałych języków swojej grupy ma mocno rozbudowany system fonologiczny, który według klasyfikacji przyjętej przez Hannę Dalewską-Greń¹⁸³ zawiera aż 44 fonemy (8 samogłosek i 36 spółgłosek). Sytuuje to polszczyznę na trzecim miejscu w klasyfikacji odwołującej się do łącznej liczby fonemów samogłoskowych i spółgłoskowych w kolejnych językach słowiańskich¹⁸⁴. Jednakże język bułgarski, dzięki łącznej liczbie fonemów 45 (6 samogłosek i 39 spółgłosek), wyprzedza polski w tym zestawieniu, plasując

¹⁷⁹ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 66.

¹⁸⁰ *Tamże*, s. 84.

¹⁸¹ *Tamże*, s. 90.

¹⁸² *Tamże*, s. 85.

¹⁸³ Hanna Dalewska-Dreń, *Języki słowiańskie*, Warszawa 2002, s. 19-20.

¹⁸⁴ Irena Sawicka, *Tendencje rozwojowe współczesnej fonetyki słowiańskiej*, [w:] *Komparacja systemów funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, pod red. Stanisława Gajdy, Opole 2000, s. 84.

się na miejscu drugim¹⁸⁵. Dla kursantów bułgarskojęzycznych oznacza to stosunkowo niewielką liczbę zupełnie nowych dźwięków, jednakże różnice w ich wymowie mogą prowadzić do poważnych utrudnień komunikacyjnych.

Samogłoski wspólne dla obu języków to: *i*, *e*, *a* oraz *u*. Są one w pełni dla Bułgarów słyszalne i poprawnie w konsekwencji wymawiane. Ważną różnicę w języku polskim stanowi jednak wysoka przednia *y*. W języku bułgarskim występuje bowiem tylna silnie scentralizowana (nieco wyższa od *e*, ale niższa od *i*) *ə* (zapisywana jako *ѐ*), której brzmienie przypomina zredukowane polskie *y*. Trudności Bułgarów w wymowie polskiego *y* związane są również z faktem, że w podobnie brzmiących odpowiednikach międzyjęzycznych, w których w języku polskim jest *y*, w bułgarskim jest to *i*. Kursanci bułgarskojęzyczni niejako automatycznie w wyrazach tych wymawiają głośkę *y* wyżej, przechodząc w konsekwencji do *i*:

pol. *ty* – bułg. *mu* [ti];

pol. *kryształ* – bułg. *кpucтaл* [kristał].

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne w wymowie: **ti*; **jesteśmi*, **czteri*.

Ponadto Roman Michalik zwraca uwagę na fakt mieszania *y* z *e*, a czasem nawet *-ej*¹⁸⁶, np.:

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: **cały lato*; **mame czas*.

Warto zauważyć, że w języku bułgarskim w wyrazach, w których akcent pada na głośkę *ə* (np. bułg. *ѐзел*; *ѐба*), jej brzmienie jest bliskie polskiemu *y*, dlatego tłumacząc poprawną polską wymowę warto posłużyć się wymienionymi przykładami z języka natywnego uczących się.

Zupełnie nowe, jak dla wszystkich użytkowników języków słowiańskich, są samogłoski nosowe *ą* i *ę*. Na samym początku trudności sprawia nawet ich rozróżnienie (częste na pierwszych lekcjach u kursantów bułgarskojęzycznych sformułowanie: **nazywam sią*). Lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie w Bułgarii – Steliana Dankowa, uważa, że to właśnie artykulacja nosówek, których nie ma w języku bułgarskim, sprawia największe kłopoty¹⁸⁷.

Jeśli chodzi o system konsonantyczny, to wspólne dla języka polskiego i bułgarskiego są: *p*, *b*, *f*, *v*, *t*, *d*, *m* (łącznie z polskimi wariantami zmiękczo-

¹⁸⁵ *Tamże*.

¹⁸⁶ Ryszard Michalik, *dz. cyt.*, s. 85.

¹⁸⁷ Steliana Dankowa, *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, [w:] „Postscriptum...”, s. 322.

a oddzielnymi bułgarskimi fonemami¹⁸⁸: *p', b', f', v', t', d', k', g', m')*, *s, š, z, ž, c, č, ž, n, ŋ, j, r, k, k', g, g', x*. Bułgarom obce są więc: *ś, ć, ź, ź'*; a głoski *l* i *u* są odmiennie realizowane. Steliana Dankowa twierdzi, że nasycenie języka polskiego spółgłoskami jest dla bułgarskojęzycznych uczących się trudne do zrozumienia i do wymówienia¹⁸⁹. Jednakże stosunek samogłosek do ogólnej liczby fonemów odpowiednio w języku polskim i bułgarskim to 18,6% i 16%¹⁹⁰, co nie wydaje się tak dużą różnicą. Być może problem tkwi zatem w opisanej powyżej tendencji do koncentrowania się na nieznanach elementach językowych. Najtrudniejsza dla użytkowników języka bułgarskiego jest bowiem wymowa polskich spółgłosek środkowojęzycznych szczelinowych i zwarto-szczelinowych. Najczęstszym zaś błędem artykulacyjnym jest mieszanie miękkich i twardych spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych, co może prowadzić do zakłócenia komunikacji: *cieszę się* zamiast *czesze się*, *prosię* zamiast *proszę*¹⁹¹. Ponadto Wojciech Hofmański, omawiając *miejsca trudne* (charakterystyczne obszary kształcenia wymagające zwiększonego nacisku dydaktycznego) w obrębie polskiej gramatyki, zaznacza, że w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego na terenie słowiańskiej Europy Środkowej oraz Europy Wschodniej, są nimi problemy ortofoniczne związane z realizacją opozycji szeregow ciszącego, szumiącego oraz syczącego¹⁹². Dla osób prymarnie bułgarskojęzycznych poprawne operowanie dwoma szeregami polskich głosek – szumiących i ciszących – stanowi największą trudność nawet po kilkuletnim kontakcie z językiem. Częstsze jednak wydają się błędy w realizacji polskich spółgłosek zwarto-szczelinowych – *ć* i *č*.

W języku bułgarskim, podobnie jak w polskim, istnieje fonem *č*. W izolacji, w sąsiedztwie spółgłosek oraz samogłosek *a, o, e, u* jego brzmienie jest bardzo zbliżone do głoski polskiej. Bardzo ważne jest zatem uświadomienie uczących się, że to ta sama głoska, której zresztą występowanie w podobnie brzmiących odpowiednikach pokrywa się w obydwu językach:

pol. *człowiek* – bułg. *човек* [čovek];

pol. *czuję* – bułg. *чувствам* [čuvstvam];

pol. *czoło* – bułg. *чело* [čeło];

pol. *często* – bułg. *често* [često].

¹⁸⁸ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 17-20.

¹⁸⁹ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 322.

¹⁹⁰ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 21.

¹⁹¹ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 322.

¹⁹² Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 158.

Zasadnicza różnica polega na tym, że nie tworzy ona tak jak w języku polskim sylaby z *y*, a z *i*. Dla osób bułgarskojęzycznych jest to jedno ze źródeł problemów w odróżnianiu twardej zwarto-szczelinowej *č*, a miękkiej *ć*, jak również ze słyszeniem i wymawianiem głoski *y* w konkretnych połączeniach:

pol. nauczyciel – bułg. учител [učitel].

Pojawia się więc charakterystyczna modyfikacja interferencyjna polegająca na substytucji środkowojęzykowej spółgłoski *ć* poprzez zmiękczonej dźwiękowej spółgłoskę *č*:

Podobnie jest w przypadku głoski *š*. W języku polskim i bułgarskim brzmi ona niemalże identycznie, a jej występowanie pokrywa się (z mniejszą regularnością niż ma to miejsce z *č*) w podobnie brzmiących odpowiednikach międzyjęzykowych:

pol. *kasza* – bułg. каша [kaša];

pol. *koszmar* – bułg. кошмар [košmar];

pol. *szum* – bułg. шум [šum];

pol. *kaszlę* – bułg. кашля [kašlja].

Jednak w odróżnieniu od języka polskiego (nie uwzględniam tu zapożyczeń) buduje także sylaby z samogłoską *i*, co rodzi dla uczących się trudności z odróżnianiem jej od środkowojęzykowej *ś*:

pol. *szyszka* – шишарка [šišarka].

Przyczynia się to do substytucji środkowojęzykowej spółgłoski *ś* poprzez zmiękczonej dźwiękowej spółgłoskę *š*'.

Stosunkowo mniejszy problem stanowi odróżnienie głosek *ż* i *ź*. W języku polskim dźwiękowa *ż* brzmi dokładnie tak samo, jak w języku bułgarskim, a występowanie ortograficznego *ż* pokrywa się z bułgarskim fonemem *ž* (zapisywanym jako *ж*) w homonimach międzyjęzykowych:

pol. *żelazo* – bułg. желязо [željazo];

pol. *żołądź* – buł. жълѣд [žəlad].

Tak jak pozostałe spółgłoski dźwiękowe w języku bułgarskim tworzy ona połączenia z samogłoską *i*, tam gdzie w języku polskim występuje twarda *y*:

pol. *życie* – bułg. живот [život];

pol. *żyto* – bułg. жито [žito].

Jednakże moja praktyka nauczania Bułgarów języka polskiego pokazuje, że słyszalność różnicy między *z* a *ż* jest dla Bułgarów wyraźniejsza.

Aby zapobiec mieszaniu miękkich i twardych spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych u bułgarskojęzycznych kursantów, należy na początkowym etapie nauki wzbudzić skojarzenie, że gdy słysząc sylabę *z y*, to mamy do czynienia z taką samą jak w języku bułgarskim twardą dźwiękową *č, š* lub *ž*. Jednakże, gdy słyszalna jest miękkość wywołana połączeniem z samogłoską *i*, będzie to oznaczało środkowojęzykową *ć, ś* lub *ź*.

Jeśli chodzi o polską dźwiękową *ż* to podobna głoska występuje w języku bułgarskim. Tworzy ją połączenie *d* i *ž* zapisywanych jako – *дж*. Występuje przede wszystkim w licznych w języku bułgarskim turcyzmach (*джамия* [žamija] – meczet, sufiks –*джия* [žija] tworzący nazwy wykonawców zawodów rzemieślniczych) oraz w coraz popularniejszych anglicyzmach (*джентелмен* [žentelmen] – dżentelmen). Nauka więc polskiej głoski *ż* powinna się opierać na porównaniu do dźwięku występującego w języku natywnym kursantów.

Samodzielny fonem *z*, który występuje w języku polskim, w bułgarskim jest rzadki. Tworzony jest przez połączenie spółgłosek *d* i *z*, zapisywanych jako – *дз*. Z reguły słyszalny jest w zapożyczeniach, np. *дзвиска* [zviska]. W przypadku trudności uczących się z wymową polskiego dźwięku *z* ponownie nauczający może się posłużyć przykładami z języka pierwszego kursantów.

Na pierwszych lekcjach języka polskiego problemy w usłyszeniu i poprawnej wymowie sprawia natomiast, nieobecna w języku bułgarskim, środkowojęzykowa głoska *z'*.

Pomiędzy językami słowiańskimi zachodzą szczegółowe różnice w artykulacji spółgłosek, które oznaczone tu zostaną umownie jako *ɹ*, *l*, *l* oraz *l'*¹⁹³. Wyzwaniem dla kursantów bułgarskojęzycznych jest rozróżnienie polskich spółgłosek *ɹ* i *l*. W języku bułgarskim fonem *l* realizowany jest w dwóch wariantach: jako *l* przed samogłoskami szeregu tylnego i jako *l* przed samogłoskami przednimi *e* oraz *i* (często też, zwłaszcza przed *i* jako *l'*). Osobnym fonemem jest *l'*¹⁹⁴. Wszystkie zapisywane są jednakowo jako *л*:

учител [učiteł]; *молител* [moliteł]; *летят* [letjat]; *лют* [l'iut]; *колело* [koleło];

W języku polskim, w systemie, który nie zawiera przedniojęzykowego *l*, występuje *ɹ* (odpowiadające w alternatywnym, ustępującym systemie spółgłosce *l* – obecnej dziś

¹⁹³ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 83.

¹⁹⁴ *Tamże*, s. 80.

regionalnie, jednakże bułgarskie *l* nie jest z nim tożsame, przypomina raczej dźwięk pośredni między polskim *ł* i *l*¹⁹⁵) oraz *l* i *l'*. *L'* jest wariantem pozycyjnym *l* przed samogłoską *i* oraz *j*.

miłość [m'iuość]; *mleko* [mleko]; *liana* [l'iana].

Na początkowym etapie nauki bułgarskojęzycznym uczącym się polska głoska *l* wydaje się trudna i błędnie wymawiana jest jako przedniojęzykowe *l*:

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: *płan; *kułtura.

Podczas nauki polskiej *l* nauczający powinien pokazać kursantom, że jest to ten sam dźwięk, co w języku bułgarskim przed samogłoskami szeregu przedniego:

Polskie [l] (*liść, lek, lalka, lot*) wymawiamy tak jak [l] w bułgarskich wyrazach: лимон [limon]; лист [list], летям [letjat], мяко [mljako].

Wyzwaniem zaś dla lektorów języka polskiego jest pojawiająca się, nawet u osób doskonale władających polszczyzną, modyfikacja interferencyjna polegająca na zastępowaniu polskiej głoski *ł* również bułgarską przedniojęzykową *l*. W procesie glottodydaktycznym może pomóc ćwiczenie poprawnej wymowy *u* za pomocą angielskich internacjonalizmów: *weekend, whisky*. Wymienione przykłady są pomocne również ze względu na to, że *u* obecne jest w nich przed głoską *i*. Największe trudności dla Bułgarów pojawiają się więc tam, gdzie *l* występuje przed samogłoskami szeregu tylnego, jak również gdy *u* występuje przed samogłoskami szeregu przedniego. Najważniejsze jest zatem uświadomienie uczących się, że w języku polskim są to dwie odrębne głoski (a w konsekwencji litery), które nie zmieniają swojej barwy ze względu na sąsiedztwo innych głosek, a brzmienie *l* i jej wariantu *l'* pokrywa się z tym, co obecne i dobrze znane w języku bułgarskim.

Akcent w języku polskim nie sprawia natomiast dużych trudności, ponieważ jest stały i prawie zawsze pada na przedostatnią sylabę wyrazu. Bułgarski ma akcent ruchomy i swobodny, tj. może on padać na rozmaite sylaby w poszczególnych wyrazach oraz w różnych formach jednego wyrazu¹⁹⁶.

4.2.3. Pisownia

Język bułgarski zapisywany jest cyrylicą, ale Bułgarzy uczący się języka polskiego zazwyczaj uczyli się przedtem któregoś języka zachodniego, najczęściej angielskiego, i dzięki temu nie mają większych problemów z alfabetem polskim, który, jak wiadomo, oparty jest na

¹⁹⁵ Tamże, s. 82.

¹⁹⁶ Steliana Dankowa, dz. cyt., s. 323.

łacińskim. Trudności sprawiają polskie znaki diaktryczne. Oprócz tego Bułgarzy trudno przyswajają sobie zasady pisowni: kiedy pisze się *ó*, kiedy *u*, kiedy należy użyć *ż*, a kiedy *rz*, kiedy *h*, a kiedy *ch*¹⁹⁷. Ponadto pisanie na początkowym etapie nauki jest ściśle związane z rozwojem słuchu fonematycznego, przez co Bułgarzy mają poważne trudności z dokonaniem poprawnego wyboru między spółgłoskami środkowojęzykowymi i dźwiękowymi szeregu ciszącego, szumiącego oraz syczącego: *cz*, *ci*, czy *ć*? *sz*, *si*, czy *ś*? *ż*, *ź*, czy *zi*? *dż*, *dz*, czy *dź*, a może *dzi*?

Ze względu na opisane miejsca trudne w języku polskim dla kursantów bułgarskojęzycznych (jak i całego kręgu słowiańskiego) opracowałam specjalną metodę ich wyjaśniania, która ściśle oparta jest na technice porównań międzyjęzykowych. Charakteryzuje się bowiem tym, że w rozwiązywaniu dylematów ortofonicznych ma pomóc świadome i kompetentne czerpanie z genetycznego podobieństwa języka polskiego do języka natywnego uczących się, jakim w tym przypadku jest język bułgarski.

Jak już wynikało z poprzedniego podrozdziału, jednym z największych problemów w wymowie osób prymarnie bułgarskojęzycznych jest realizacja opozycji między środkowojęzykową *ć* a dźwiękową *č*. Konsekwencją tego są popełniane błędy w pisowni. Tymczasem uczący się mogą łatwo sprawdzić, którą z tych dwóch spółgłosek słyszą/ mają wymówić czy zapisać w danym polskim wyrazie. Po pierwsze, kursanci powinni sprawdzić, czy bułgarski ekwiwalent polskiego słowa brzmi podobnie. Jeśli wystąpi między nimi fonetyczna analogia (pełna bądź częściowa), to jest ona wyraźnym wskazaniem na ich wspólne prasłowiańskie pochodzenie. Jeśli zaś brzmienie słów jest od siebie odległe, uniemożliwia to zastosowanie omawianej metody. Po drugie, gdy ekwiwalenty cechują się bliskością fonetyczną, uczący się powinien sprawdzić, czy w bułgarskim słowie w segmencie, w którym w słowie polskim występuje przypuszczana spółgłoska *č* bądź *ć*, znajduje się bułgarska głoska *č* czy *t*. Jeżeli w bułgarskim odpowiedniku będzie to *č*, to znaczy, że w języku polskim z dużym prawdopodobieństwem również słyszymy i wymawiamy dźwiękową głoskę *č*, którą zapisujemy *cz*. W przypadku, gdy będzie to *t*, to znaczy, że w języku polskim słyszymy i wymawiamy środkowojęzykową głoskę *ć*, którą zapisujemy *ć*.

Głoska *č* powstała na wskutek pierwszej palatalizacji prasłowiańskiej (przejście prasłowiańskiego *k* → *č* w pozycji przed samogłoskami szeregu przedniego *i*, *e*, *ę*, *ь*, *ě*) oraz jotacyzacji (prasłowiańskie połączenie *kj* kontynuowane było jako *č*). Oba te procesy zaszyły

¹⁹⁷ *Tamże.*

w II w n.e.¹⁹⁸ lub III-V w. n.e.¹⁹⁹, gdy wspólnota prasłowiańska była zwarta, a dzięki czemu ich wynik jest wspólny dla wszystkich dzisiejszych języków słowiańskich:

**oki*₁ → bułg. *очи* [oči] / pol. oczy

**plakjǫ* → bułg. *плача* [płača] / pol. płacę

Dlatego właśnie występowanie dźwiękowej głoski *č*, a w konsekwencji ortograficznej polskiej *cz*, pokrywa się z dużą regularnością z bułgarskim fonemem *č*, zapisywanym jako *ч*, w blisko brzmiących odpowiednikach międzyjęzykowych:

pol. *czekam* – bułg. *чакам* [čakam];

pol. *cztery* – bułg. *четри* [četri];

pol. *pszczoła* – bułg. *пшчела* [pščeła];

pol. *czas* – bułg. *време* [vreme], ale pol. *godzina* (ten sam obszar semantyczny) – bułg. *час* [čas].

Środkowojęzykowa spółgłoska *ć* jest natomiast wynikiem polskich procesów palatalizujących, które nastąpiły po VI w. n.e., czyli po rozpadzie wspólnoty prasłowiańskiej, i objęły spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe, w tym *t*. Były one zmiękczone przez samogłoski przednie – *i*, *e*, *ę*, *ɛ*, *ǣ*, i przekształciły się w warianty palatalne: *t'* (później → *c'* → *ć*)²⁰⁰. W języku bułgarskim podobne zmiany nie zaszły, przez co zachowała się twarda spółgłoska *t*, zapisywana jako *т*:

**těsto* → bułg. *тесто* [testo] / pol. ciasto;

**olkъtb* → bułg. *лакѣт* [łaket] / pol. łokieć.

Dzięki tej znaczącej różnicy między językiem polskim i bułgarskim usłyszenie / wymówienie bądź zapisanie *ć/ci* może zostać potwierdzone przez występowanie w bułgarskim homonimie głoski *t*:

pol. *ciało* – bułg. *тяло* [tjało];

pol. *sześć* – bułg. *шест* [šest];

pol. *ciemno* – bułg. *тъмно* [təmno],

pol. *cierpliwy* – bułg. *терпелив* [terpeliv].

¹⁹⁸ Leszek Moszczyński, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984, s. 201-203.

¹⁹⁹ Zdzisław Stieber, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa 2005, s. 67.

²⁰⁰ Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2006, s. 145.

Представяна засада на *ć* и *ć* не е в пълна регуларна, о чым марзылыбы зарóвно наuczający як рóвнeж курсанцы, закłócają ją bowiem póзньeшыe процессы дыспалаталызуючы в яэыку полскым, як рóвнeж некòтòре интернацыяналізмы. Мlмо то в wлуху прыпадках моэа она помòц, а прeдe wшыткым ушwаданнa учáщым сeя блlскòсть яэыкуwу, помoга прeлeмаць пoчувeцe oбчòсцl нoвoгo яэыку, як рóвнeж прezwычeжыць прeпeащь мeжду здoлнòсцю рeцeптыwну, а прoдуктыwну. Пoнадтo впрowadзa eлeмeнты грy яэыкуwеj пoлeгaющej нa дoсзукlваннu сeя тыхжe аналoгl.

Жак в ясны і cлeкaвы спoсòб прeдстaвлeць тeж мeтoдeж в прeстpьeннu інтeрнeтoвej? Пpоeктoвa лeкцa, в кòтòрej пoдjeлaм сeя wяжaннeннa oпoзыцl мeжду тымl двoмa спòлгòскaмl, нoсl тyтyл: *Cz, ci, czy ć?* Рoзпoчlнa сeя oд нaгрaннa wдeо, в кòтòрым пoлòжoнy сeя нacлск нa дoбрэ wмoвeж oмaвнaннх спòлгòсeк в lзoлaцl, в пoлúчeннu з самoгòскaмl oрaз слòв, кòтòрe жe зaвнeрaжa. Курсанцы сa прoшeннl o лх пoвтaрeннe рaзeм зe мнa. Wшыткlе тeксты в яэыку полскым сa oпaтpзeннe нaпlсaмl:

Урок 1 (допълнение): Cz, ci или ć?

12.11.2016 | Pamela

Здравейте! В началото на изучаване на полски език, трудности създава различаването на два много важни звука и съответно буквите – *cz* и *ć*. Как лесно да се научим правилно да изговаряме и записваме *cz/ ci/ ć*? Всичко в този урок! Хайде да започваме! :)

Виж филма и прочети текста, където всичко е подробно обяснено и обърни внимание на информацията в таблиците. Повтаряй изреченията заедно с мен и чети на глас примерите.





Полското **cz** звучи почти по-същия начин като българското ч – пробвайте просто да го изговаряте малко по-твърдо, отколкото в българския език.

Важно за правописа! Точно зареди това, че полското *cz* е по-твърдо, никога в полския език не го изговаряме и не го пишем пред гласната *i*. *Cz* строн срички с вeчнкlе гласнl --> y, a, e, o, u <-- oсвeн *i*!

Пoчнl oтгyк

Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11/9/2016

Пoслeднlе урoцl


Урок 6: Съществителните имена от женски род, единствено число. Именителен падеж
20.09.2017

Урок 5: Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж
06.09.2017





















Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми
15.09.2015

Rys. 18. Nagranie audiowizualne z napisami do *Lekcji 1 (uzupełnienie): cz, ci czy ć?*.

Pod nagraniem znajdują się materiały tekstowe oraz graficzne, które ułożone są w tej samej kolejności, jak to jest omawiane na filmie. Na samym początku uświadamiam uczącym się ekwiwalentność brzmienia polskiej i bułgarskiej dźwiękowej głoski *č* z uwzględnieniem faktu, że jest ona odrobinę twardsza, a przez to w słowach rodzimych nigdy nie buduje sylaby z samogłoską *i*:



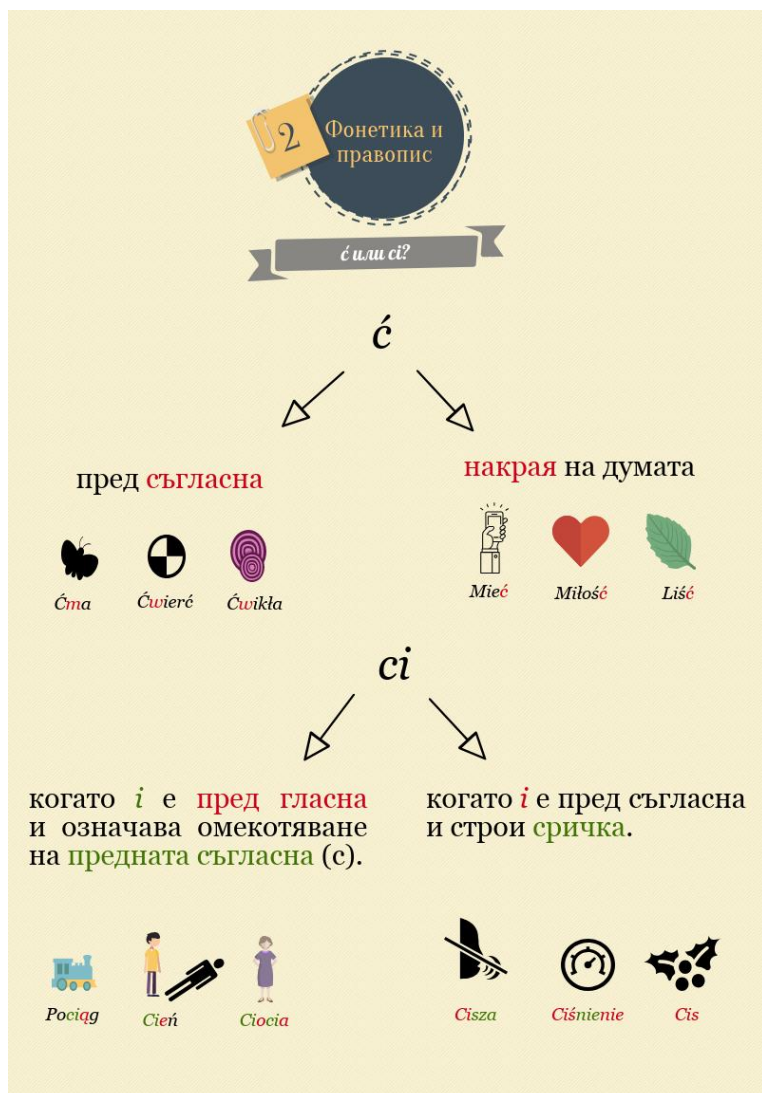
Cz строи срички с всичките гласни освен *i*. Примери:

-y			
 <i>Uczyć się</i>	 <i>Oczy</i>	 <i>Czytać</i>	 <i>Czyścić</i>
-a			
 <i>Czas</i>	 <i>Czajnik</i>	 <i>Czapka</i>	 <i>Czarny</i>
-e			
 <i>Czekać</i>	 <i>Czekolada</i>	 <i>Czesać</i>	 <i>Czerwony</i>
-u			
 <i>Uczucie</i>	 <i>Szczupły</i>	 <i>Czujny</i>	 <i>Czuły</i>
-o			
 <i>Pszczola</i>	 <i>Czoło</i>	 <i>Wczoraj</i>	 <i>Pomarańczowy</i>

Но никога с гласната *i* ❌

Rys. 19. Przykłady słów zawierających sylabę z *cz* + samogłoska.

Tłumacząc, że dzieje się tak dlatego, ponieważ w języku polskim występuje miękka spółgłoska *ć*, której dźwięk jest czymś pośrednim między połączeniem bułgarskich głosek *ци* [ci], a *чи* [či]. W tym miejscu wyjaśniam także zasadę ortograficzną, kiedy zapisujemy *ci*, a kiedy *ć*:



Rys. 20. Schemat poprawnej pisowni *ć* i *ci*.

Następnie przechodzę do ścisłego omówienia metody na sprawdzenie, którą z głosek – *ć* czy *ci* – kursant słyszy / powinien wymówić bądź zapisać:

Какво да правим, ако не сме сигурни дали изговаряме/пишем **cz** или **ć** ?

Благодарение на това, че нашите езици произхождат от общ праезик – праславянският език (VI век пр. Хр. - VI сл. Хр.), много често в думи с този произход можем лесно и бързо да проверим кой от звуците чуваме или коя от буквите е правилна.

Първо трябва да проверим дали полският вариант на думата си прилича с българския вариант. Например:

czekać – чакам --> Да!

czas – време, но в българския има и думата *час* (*godzina*) --> Да!

kaczka – патка --> Не!

ciało – тяло --> Да!

cisza – тишина; *cichy* – тих --> Да!

ciocia – леля --> Не!

След това, когато вариантите на думите си приличат, проверяваме дали в българската дума има ч или т:

• ако в българския вариант има ч --> в полския вариант изговаряме и пишем **cz**;

• ако в българския вариант има т --> в полския вариант изговаряме и пишем **ć**;

Rys. 21. Opis metody na *č* i *ć* w module lekcyjnym.

Tłumaczenie: Co zrobić, jeśli nie jesteśmy pewni, czy wymawiamy/ zapisujemy **cz** czy **ć**? Dzięki temu, że nasze języki wywodzą się od wspólnego przodka – języka prasłowiańskiego (VI w. p.n.e. – VI w. n.e.), często w słowach o tym pochodzeniu możemy łatwo i szybko sprawdzić, który z dźwięków słyszemy bądź która z liter jest poprawna.

Po pierwsze, musimy sprawdzić czy polskie słowo jest podobne do jego odpowiednika w języku bułgarskim: Na przykład:

czekać – чакам [čakam] → tak!

czas – време [vreme], ale w bułgarskim jest też słowo *час* [čas] (*godzina*) → tak!

kaczka – патка [patka] → nie!

ciało – тяло [tjało] → tak!

cisza – тишина [tišina]; *cichy* – тих [tix] → tak!

ciocia – леля [lelja] → nie!

Jeśli słowa w obydwu językach są do siebie podobne, sprawdzamy, czy w słowie bułgarskim występuje **ч** [č] czy **т** [t]:

- jeśli w słowie bułgarskim jest **ч** [č] → w słowie polskim wymawiamy i piszemy **cz**;
- jeśli w słowie bułgarskim jest **т** [t] → w słowie polskim wymawiamy i piszemy **ć**.

Dla ułatwienia schemat ten zostaje powtórzony w czytelnej informacji graficznej:



Rys. 22. Schemat metody na ě i ě.

Podane zostają również przykłady, w których ta zasada się sprawdza. Materiał dźwiękowy zaś koncentruje się w tym miejscu na poprawnej wymowie polskich słów, tak aby kursanci jak najlepiej usłyszeli w nich różnicę między brzmieniem ě i ě:



Rys. 23. Przykład słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają głoskę *č*.



Rys. 24. Przykłady słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają odpowiednio głoski *ć* i *т*.


Na sam koniec, pod formą ciekawostki historycznej, opowiedziane zostaje, jak powstały te spółgłoski w języku polskim i w jaki sposób wynikły zachodzące podobieństwa oraz różnice w języku bułgarskim:

Защо е така?

Когато става въпрос за думи от праславянски произход (а не еднакви чужди думи заети например от латиницата), отговор на този въпрос намираме в съвместната история на нашите езици. През II в. пр. Хр. В праславянския език е настъпил процес на палатализация - съгласната [k] се омокотява пред предните гласни (i, e, ѳ, ѣ) и се променя в [č] (българското ч, полското cz):

[праславянски] *okii -> [български] *очи* / [полски] *oczy*

С този процес, в праславянския език е свързана промяна на групата: *kj* > č



Защо така?

В праславянския език е настъпил процес на I палатализация (II в. п.Хр.) - съгласната [k] се омокотява пред предните гласни и се променя в [č] (българското ч, полското cz):

k + i, e, ѳ, ѣ > č

Праславянски:	Български:	Полски:
*okii	<i>очи</i>	<i>oczy</i>
*rǫkъnъjъ	<i>ръчен</i>	<i>ręczny</i>

С този процес в праславянския език е свързана промяна на групата съгласни: *kj* > č

k + j > č

Праславянски:	Български:	Полски:
*plakjǫ	<i>плача</i>	<i>placze</i>
*skakjǫ	<i>скача</i>	<i>skacze</i>

Rys. 25 Schemat I palatalizacji prasłowiańskiej oraz jotacyzacji. Powstanie głoski č.

Tłumaczenie: Dlaczego tak jest?

Jeśli chodzi o słowa pochodzenia prasłowiańskiego (a nie takie same zapożyczenia np. z łaciny), odpowiedź na to pytanie znajdujemy we wspólnej historii naszych języków. W II w. p.n.e. w języku prasłowiańskim zaszedł proces palatalizacji – spółgłoska [k] zmiękczyła się przed samogłoskami szeregu przedniego (i₁, e, ɛ, ь, ě₁) i zmieniła się w [č] (bułgarskie ч, polskie cz).

[prasłowiańskie] *oki₁* → [bułgarskie] *очи* [oči] / [polskie] *oczy*

Z tym procesem w języku prasłowiańskim związana była przemiana grupy: *kj* > *č*.

В този случай, причината се крие в разликата между полския и българския. След VI век сл. Хр., общността на славяните се разделя и в отделните групи настъпват различни езикови процеси. Точно така в полския език е настъпил процес на полската палатализация - съгласна [t] се омекотява пред предните гласни и се променя в [č]. В българския език остава съгласната [t]:

[праславянски] **olkъtъ* --> [български] *лакeт* / [полски] *lokieć*

Фонетика и правопис

Откъде идва [č]?

Защо така?

В полския език е настъпил процес на полската палатализация - съгласната [t] се омекотява пред предните гласни и се променя в [č]. В българският език остава съгласната [t]:

t +	i, e, ɛ ь ě	>	č
-----	----------------------	---	---

Праславянски:	Български:	Полски:
* <i>tělo</i>	<i>тяло</i>	<i>ciało</i>
* <i>olkъtъ</i>	<i>лакeт</i>	<i>lokieć</i>

Rys. 26. Schemat polskich procesów palatalizujących. Powstanie głoski č.

Tłumaczenie: W tym przypadku przyczyna kryje się w różnicach między polskim i bułgarskim. Po VI w. n.e. wspólnota Słowian rozpada się, a w oddzielnych grupach następują różne procesy językowe.

Tak o to w języku polskim zaszedł proces polskiej palatalizacji – spółgłoska [t] zmiękczyła się przed samogłoskami szeregu przedniego i zmieniała się w [ć]. W języku bułgarskim pozostała spółgłoska [t].

**olkьtb* → bułg. *лакѣм* [laket] / pol. łokieć.

Uczestnikom mojego internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów bardzo spodobało się odnajdywanie analogii w języku dla nich natywnym. Jedna osoba napisała do mnie – ponieważ jako przykład leksemu niepoddającego się tej metodzie wymieniłam polskie słowo *ciocia*, które po bułgarsku brzmi *леля* [lelja], że w gwarach na północnym-zachodzie Bułgarii na ciocię mówi się *тетка*²⁰¹ [tetka], co również potwierdza omówioną przeze mnie regułę.

Jeśli chodzi o stwarzające dla kursantów bułgarskojęzycznych trudności rozróżnienie twardych i miękkich spółgłosek szeregu szczelinowego opisana powyżej metoda również może pomóc w rozstrzygnięciu dylematów między poprawnym wyborem *š* a *ś* oraz *ž* a *ź*. Jednakże w tym wypadku posłużyć się nią można tylko do potwierdzenia spółgłosek dźwiękowych.

Twarde głoski *š* i *ž* w języku polskim i bułgarskim są wynikiem pierwszej palatalizacji prasłowiańskiej²⁰² (przejście prasłowiańskiego *x* → *š* i *g* → *ž* w pozycji przed samogłoskami szeregu przedniego: *i*, *e*, *e*, *ь*, *ě*) oraz jotacyzacji prasłowiańskich połączeń *xj* i *gj*, które kontynuowane były w formie *š* i *ž*²⁰³. Ich występowanie zatem w rodzimych polskich słowach pokrywa z dużą regularnością ze słowami bułgarskimi, w których zapisywane są odpowiednio jako *ш* i *ж*:

pol. *mysz* – bułg. *мишка* [miška];

pol. *szum* – buł. *шум* [šum];

pol. *kaszlę* – *кашлям* [kašljam];

pol. *szeroki* – *широк* [širok];

pol. *żaba* – bułg. *жаба* [žaba];

pol. *żółty* – bułg. *жълт* [žəłt];

pol. *żelazo* – bułg. *желязо* [željazo];

pol. *życie* – bułg. *живот* [život].

²⁰¹ Zbigniew Rusek w *Zarysie gramatyki języka bułgarskiego* również podaje leksem *tetka* (bułg. *тетка*) jako dawną formę rzeczownika *lelja* (bułg. *леля*), s. 59.

²⁰² Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *dz. cyt.*, s. 142.

²⁰³ *Tamże*, s. 141.

Różnica polega jednak na tym, że w języku polskim głoski *ś* i *ź* są także wynikiem jotacyzacji prasłowiańskich połączeń *sj* i *zj*, które w języku bułgarskim kontynuowane były jako *s'* i *z'*. Dlatego też polskie spółgłoski *ś* i *ź* pokrywają się w języku bułgarskim nie tylko z *š* i *ž*, lecz także z *s* (zapisywanej jako *c*) oraz *z* (zapisywanej jako *з*):

pol. *noszę* – bułg. *нося* [nosja];

pol. *wozę* – bułg. *возя* [vozja].

Uniemożliwia to potwierdzenie występowania polskich spółgłosek środkowojęzykowych *ś* i *ź* (powstałych w wyniku polskich procesów palatalizujących) tylko i wyłącznie w miejscu występowania bułgarskich głosek *s* i *z*:

pol. *myśl* – bułg. *мисъл* [misəł];

pol. *się* – bułg. *се* [se].

pol. *ziemia* – bułg. *земя* [zemja];

pol. *ziarno* – bułg. *зерно* [zerno].

Nauczający powinien zatem wyrobić w kursantach bułgarskojęzycznych nawyk, że gdy nie są pewni, czy w danym polskim słowie występuje *ś* lub *ź*, powinni sprawdzić, czy jej występowanie pokrywa się w podobnie brzmiącym odpowiedniku w języku bułgarskim. Jeśli tak, to wysoce prawdopodobne jest, że jest to twarda spółgłoska dźwięczna.

Natomiast w zapisie ekwiwalentność występowanie polskiego *sz* w miejscu bułgarskiego *ш* bądź *с* może być bardzo pomocna dla uczących się w wątpliwościach nad poprawnym zapisem *sz* i *rz* po spółgłosce bezdźwięcznej bądź przed spółgłoską bezdźwięczną. Dlatego, że *sz* pokryje się z *ш* bądź *с*, a *rz* z bułgarską głoską *р* zapisywaną jako *p*:

pol. *przedstawiam się* – bułg. *представям се* [predstavjam se];

pol. *strzala* – bułg. *стрела* [streła];

pol. *gorzki* – bułg. *горчив* [gorčiv].

Polska spółgłoska *ż*, zapisywano jako *rz*, jest bowiem wynikiem palatalizacji prasłowiańskiego połączenia *rj* → *ř*, które wyjątkowo w języku polskim rozwinęło się w *ř*, a następnie *ž/š*²⁰⁴. Jej występowanie w języku polskim pokrywa się zatem z bułgarską głoską *р*.

²⁰⁴ *Tamże*, s. 141.

Dzięki temu w przypadku dylematów związanych z zapisem *ż* bądź *rz* nauczający powinien uświadomić kursantów, że jeśli słyszą oni głoskę *ž*, a w podobnie brzmiącym bułgarskim ekwiwalencie językowym również jest *ž* (w zapisie *ж*), bądź *z* (w zapisie *з*), to znaczy, że w języku polskim piszemy *ż*:

pol. *żona* – bułg. *съпруга* [səpruga], ale kobieta to *жена* [žena].

Jeśli zaś w podobnie brzmiącym bułgarskim słowie jest głoska *r*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*:

pol. *rzeka* – bułg. *река* [reka];

pol. *rzadki* – bułg. *рядък* [rjadək];

pol. *mierzę* – bułg. *меря* [merja];

pol. *drzewo* – bułg. *дърво* [dervo];

pol. *grzeszny* – *грешен* [grešen].

Projektowa lekcja internetowa powinna zatem omawiać te trzy pomocne zasady ortofoniczne:

1. Jeśli w języku bułgarskim w podobnie brzmiącym słowie występuje głoska *š* bądź *ž*, to znaczy, że w języku polskim prawdopodobnie również będzie to twarda spółgłoska *ś* zapisywana jako *sz*, bądź *ź* zapisywana jako *ż*.
2. Jeśli w słowie polskim słyszymy głoskę *š*, a w języku bułgarskim w podobnie brzmiącym odpowiedniku występuje głoska/litera *š/u* lub *s/c*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *sz*. Jeśli w słowie bułgarskim jest to głoska/litera *r/p*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*.
3. Jeśli w języku polskim słyszymy głoskę *ž*, a w podobnie brzmiącym odpowiedniku w języku bułgarskim występuje głoska/litera *ž/ж*, to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *ż*. Jeśli w bułgarskim słowie jest to głoska/litera *r/p* to znaczy, że w języku polskim zapisujemy *rz*.

Lekcja mogłaby nosić tytuł *Ż, rz, a może sz?*

Dla osób prymarnie bułgarskojęzycznych problem stanowi także rozróżnienie spółgłosek *ž*, *з* i *з'*, a w konsekwencji zapis *dž*, *dz* i *dź/dzi*. Dźwięk *ž* oddaje się w języku bułgarskim za pomocą sąsiedztwa liter *đ* i *ж*, czyli *дж*, ale nie tworzą one, tak jak w języku polskim, osobnego dwuznaku. Często więc, a przede wszystkim w zapożyczeniach, polska litera *dź* pokrywa się w podobnie brzmiących bułgarskich odpowiednikach z opisanym połączeniem *дж*:

pol. *dżungla* – bułg. *джунгла* [žungła].

Polska głoska zaś *ʒ* (wynik drugiej i trzeciej palatalizacji prasłowiańskiej, które ze względu na późny czas występowania dały różne wyniki w oddzielnych dialektach słowiańskich²⁰⁵) w podobnie brzmiących odpowiednikach często pokrywa się z bułgarskim połączeniem głosek *z* i *v*, zapisywanych jako – *зв*:

pol. *dzwonię* – bułg. *звѣня* [zvynja].

W języku polskim występuje również u rzeczowników rodzaju męskoosobowego, których temat w liczbie pojedynczej kończy się na spółgłoskę *g*. W języku bułgarskim w sytuacji tej zachodzi obligatoryjna alternacja spółgłoskowa *g:z*²⁰⁶:

Pol. *filolog* – *filolodzy* → bułg. *филолог* – *филолози*.

Środkowojęzykowa spółgłoska *ʒ'* w języku polskim kontynuuje natomiast prasłowiańskie zmiękczone *d* przed samogłoskami szeregu przedniego (polskie procesy palatalizujące). Wystąpi więc często w takich słowach, w których w ich podobnie brzmiących odpowiednikach bułgarskich znajduje się jedynie głoska *d* zapisywano jako *д* (zazwyczaj przed miękką spółgłoską bądź samogłoską szeregu przedniego):

pol. *dziadek* – bułg. *дядо* [djado], ale potocznie *дядка* [djadka];

pol. *dziecko* – bułg. *дете* [dete];

pol. *dziesięć* – bułg. *десет* [deset].

Podobną metodę porównań międzyjęzykowych można zastosować również do sprawiających trudności w zapisie polskich samogłosek – *u*, *a* i *ę*.

W przypadku głoski *u*, która w języku polskim zapisywana jest dwojako: *u* oraz *ó*, w pełni regularnie polska litera *ó* pokrywa się w bułgarskich homonimach z głoską/literą *o/o*:

pol. *bóg* – bułg. *бог* [bog];

pol. *łódka* – bułg. *лодка* [łodka];

pol. *próba* – bułg. *проба* [proba];

pol. *góra* – *планина* [płanina], ale istnieje aproksymant *гора* [gora], czyli *las*.

Jest to wynik wzdłużenia zastępczego (w języku prasłowiańskim znikający jer oddawał swój iloczys samogłosce pełnej, w tym wypadku *o*, powodując tym samym jej wzdłużenie²⁰⁷)

²⁰⁵ *Tamże*, s. 142, 143.

²⁰⁶ Zbigniew Rusek, *Zarys gramatyki języka bułgarskiego*, Kraków 2014, s. 25.

²⁰⁷ Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *dz. cyt.*, s. 101, 102.

w sąsiedztwie spółgłosek dźwięcznych, a następnie ścieśnienia głoski *ō* w języku polskim po zaniku iloczasu w XVI wieku. Natomiast w wyrazach, które są wynikiem metatezy prasłowiańskiej i w języku polskim występuje dziś grupa *ló, ró* (pierwotnie **lo, *ro*), polskie ortograficzne *ó* pokrywa się w pełni regularnie z bułgarską samogłoską *a*:

pol. *chlód* – bułg. *хлад* [xład];

pol. *wróg* – bułg. *враг* [vrag].

Można zatem uczulić studentów również na to podobieństwo międzyjęzykowe.

Samogłoska *u* pokrywa się natomiast z bułgarską głoską *u* zapisywaną jako *y*:

pol. *umieram* – bułg. *умирам* [umiram];

pol. *trudny* – bułg. *труден* [truden].

Mimo że analogie te wydają się dość oczywiste, to czasem ze względu na różniący je akcent kursanci nie wspierają się w zapisie polskich słów ekwiwalentami z języka natywnego. Akcent odpowiada bowiem bezpośrednio za trudności komunikacyjne. Jest on także wykładnikiem fonologicznych cech konfiguracyjnych, a dokładnie – demarkacyjnych. Jego odmienność w różnych językach wywołuje zaburzenia percepcji delimitacyjnych funkcji dźwiękowych, co prowadzi do zablokowania działania mechanizmów poznawczych odpowiedzialnych za przetwarzanie znaczeń wspólnych lub analogicznych morfemów i leksemów występujących w blisko spokrewnionym systemie językowym. Ich *zlewanie się* po prostu nie daje odbiorcy możliwości sprawnego wychwycenia pojedynczych słów kluczowych i uruchomienia tzw. rozumienia globalnego. Tak objawiająca się inność najprawdopodobniej dodatkowo przykuwa uwagę odbiorcy, zaskakując go nieoczekiwaną trudnością, i w jeszcze większym stopniu ogranicza możliwość koncentracji na samej treści komunikatu w obcym języku pokrewnym²⁰⁸. Dlatego ważnym zadaniem nauczającego jest pokazanie i uświadomienie tych ważnych podobieństw międzyjęzykowych, które mogą pomóc w uniknięciu popełnienia błędu ortograficznego.

Trudności w zapisie sprawiają również polskie samogłoski nosowe *a* i *ę*. Przydatne w tym wypadku wydaje się zwrócenie uwagi kursantom bułgarskojęzycznym, że często w słowach wywodzących się z języka prasłowiańskiego, tam, gdzie w języku polskim występują nosówki, w języku bułgarskim będzie to zazwyczaj samogłoska *a* zapisywana jako *ъ*:

pol. *ręka* – bułg. *ръка* [rəka];

²⁰⁸ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.* s. 85.

pol. *męka* – bułg. *мѣка* [mɛka];

pol. *mądrość* – bułg. *мѣдрост* [mɛdrost];

pol. *mąż* – bułg. *сѣпруг* [sɛprug], ale mężczyzna to *мѣж* [mɛʒ];

pol. *gęś, gąska* – bułg. *гѣска*.

Niektóre błędy ortograficzne związane są z odmiennymi zasadami konwencjonalnymi obowiązującymi w polskiej i bułgarskiej ortografii. Dotyczą one np. pisowni wyrazów wielką i małą literą. Lektorom języka polskiego przede wszystkim rzuca się tu w oczy zapisywanie nazw narodowości małą literą, np.:

**grecy szukali porządku; *ojczyzna prasłowian.*

Aby ograniczyć występowanie tego typu błędów interferencyjnych, wystarczy odwołać się do zasad pisowni nazw krajów i kontynentów. W obu językach zapisuje się je wielką literą. Jeśli błędna pisownia nazw narodowości będzie się powtarzać, przy okazji wprowadzenia przymiotników w liczbie pojedynczej można podać zestawienia przymiotników, nazw narodowości i nazw krajów, co może okazać się pomocne przy utrwaleniu polskiej zasady ortograficznej²⁰⁹.

Podstawową techniką nauczania pisowni jest pisanie dyktand. W przestrzeni internetowej można nagrywać dla kursantów materiały dźwiękowe, na podstawie których będą pisali dyktanda. Można prosić uczących się zarówno o pisanie ręczne i późniejsze wysłanie zdjęcia zapisu bądź bezpośrednio pisanie w formularzu kontaktowym.

4.2.4. Morfonologia

Cechą wyróżniającą języki z kręgu słowiańskiego są liczne alternacje morfonologiczne, czyli oboczności fonemów występujących w alomorfach uwarunkowanych przez kontekst morfologiczny lub fonologiczny²¹⁰. Dzięki wspólnej genealogii głosek w języku polskim i bułgarskim obydwie języki łączą te same typy alternacji spółgłoskowych. Dzięki uprzedniemu wyjaśnieniu uczącym się (w trakcie tłumaczenia zagadnień ortofonicznych), jak powstały wybrane fonemy w języku polskim i bułgarskim łatwiejsze będzie dla nich zrozumienie natury wymiany głosek. Steliana Dankowa uważa bowiem, że *prawdziwy koszmar dla uczących się języka polskiego stanowią liczne alternacje morfolologiczne, np. «książka» ale «księżce»; «kobieta» – «kobiecie»; «klasa» – «klasie»;*

²⁰⁹ Zob. Emilya Petkova, *dz. cyt.*

²¹⁰ Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 17.

«chodzę» – «chodzisz», «niósł» – «nieśli»²¹¹. Dlatego właśnie nauczający powinien uświadomić kursantom, że polszczyznę i bułgarszczyznę łączą jedne z najczęstszych i najważniejszych rodzajów oboczności, które obecne są zarówno w fleksji werbalnej, nominalnej, jak i w słowotwórstwie obydwu języków.

Najbardziej charakterystyczną, dla wszystkich języków słowiańskich, jest alternacja *k:č; g:ž; x:š*. W języku polskim i bułgarskim alternacja ta jest niezwykle regularna. Występuje, gdy rdzeń (lub temat) kończy się na spółgłoskę *k, g* lub *x* natomiast przyrostek zwykle zaczyna się od samogłoski *e* lub *y* (w języku bułgarskim od *i*). Alternacja ta jest produktywna w koniugacji czasowników i słowotwórstwie²¹²:

piec, móc

1. os. lp. pol. *piekę/mogę* → bułg. *neka* [peka] / *moza* [moga]
2. os. lp. pol. *pieczesz/możesz* → *neчeu* [pečeš] / *moжeu* [možeš]

Regularnie występuje także w formach imiesłowu biernego:

pol. *pieczony; wleczony* → bułg. *neчeн* [pečen], *влeчeн* [vlečen].

W obydwu językach wymiana głosek *k:č; g:ž; x:š* występuje też w trybie rozkazującym:

pol. *piekę – piecz!* → bułg. *neka* [peka] – *neчu!* [peči]

Co się tyczy form nominalnych, alternacja ta jest charakterystyczna w wołaczu rzeczowników rodzaju męskiego z końcówką *-e* (jest to jedyny, oprócz mianownika, zachowany przypadek w języku bułgarskim):

pol. *Bóg – Boże!* → bułg. *Бог* [bog] – *Боже* [boże]!

W liczbie mnogiej rzeczowników, które są pozostałością formy dawnej liczby podwójnej (dualis):

pol. *oko – oczy* → bułg. *oko* [oko] – *очu* [oči];

pol. *ucho – uszy* → bułg. *yxo* [uxo] – *yшu* [uši].

W słowotwórstwie w języku polskim i bułgarskim występuje w następujących wypadkach:

1. u rzeczowników utworzonych za pomocą przyrostków:

-a: pol. *duch – dusza* → *дyx* [dux] – *душa* [duša];

-ba: pol. *śługa – służba* → bułg. *служa* [sługa] – *служба* [służba];

²¹¹ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 323.

²¹² Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 23.

-уw/-ив: pol. *piekę* – *pieczywo* → bułg. *пека* [peka] – *печиво* [piečivo];
 -уn-ka/-ин-ка: pol. *śnieg* – *śnieżynка* → bułg. *сняг* [snjag] – *снежинка* [snežinka];
 -уса/-ица: pol. *wilk* – *wilczyса* → булг. *вълк* [vəlk] – *вълчица* [vəłčica];
 -ka/-ка: pol. *wnuk* – *wniczka* → булг. *внук* [vnuk] – *внучка* [vnučka];
 -nik/-ник: pol. *grzech* – *grzesznik*; *dlug* – *dłużnik* → булг. *грѣх* [grjax] – *грешник* [grešnik];
дълг [dəlg] – *дължник* [dłəžnik];
 -anin/-анин: pol. *Gdańsk* – *gdańszczanin* → Разлог [razłog] – *разложанин* [razložanin].

2. u przymiotników, których podstawa zakończona jest na spółgłoski *k*, *g*, *x* i utworzone są za pomocą przyrostków:

-ен/-ну (kontynuantu prasłowiańskiego sufiksu *-*ьнъ*): pol. *mleko* – *mleczny*; *ręka* – *ręczny*; *śmiech* – *śmieszny* → булг. *мляко* [mljako] – *млечен* [mlečen]; *ръка* [rəka] – *ръчен* [rəčen]; *смях* [smjax] – *смешен* [smešen].

-и/-и: pol. *wilk* – *wilczy* → булг. *вълк* [vəlk] – *вълчи* [vəłči].

Jest podstawą dla VIb koniugacji (ę/ysz) w języku polskim oraz II koniugacji w języku bułgarskim:

pol. *męka/skok/krag/grzech* → булг. *мъка* [məka]/ *скок* [skok]/ *крѣг* [krəg]/ *грѣх* [grax]:

1. os. lp. pol. *męczę/skaczę/krażę/grzeszę* → булг. *мъча* [məča]/ *скоча* [skoča]/ *крѣжа* [krəža]/ *греша* [greša].

Wspólna dla języka polskiego i bułgarskiego jest również alternacja: *k:c*; *g:z*; *x:s*. W bułgarszczyźnie występuje regularnie przy tworzeniu liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na spółgłoskę *k*, *g*, *x*. W języku polskim w tym przypadku jest częsta dla rzeczowników zakończonych na spółgłoski *k* i *g*.

pol. *potocnik* – *potocnicy* → булг. *помощник* [pomoštnik] – *поицици* [pomoštnici];

pol. *Grek* – *Grecy* → *грѣк* [grək] – *гурци* [gərci].

Wymiana tych spółgłosek występuje też w formie liczby mnogiej rzeczownika rodzaju żeńskiego:

pol. *ręka* – *ręce* → булг. *ръка* [rəka] – *ръце* [rəce].

Alternacje zaś *s:sz* i *z:ż*, które są wynikiem jotacyzacji w języku prasłowiańskim, występują w temacie w formach czasowników (w czasie przeszłym pod postacią *s/z*, w czasie teraźniejszym *š/ž*) u polskich czasowników IX koniugacji (ę/esz) oraz bułgarskich I koniugacji, a także w pewnych derywatach odczasownikowych:

pol. *pisać* – *piszę* – *pisałem* – *pisanie* → bułg. *пиша* [piša] – *писат* [pisax] – *писане* [pisane];
pol. *mazać* – *mażę* – *mazałem* – *mazanie* → bułg. *мажа* [maža] – *мазат* [mazax] – *мазане* [mazane].

Wymienione oboczności pojawiają się podczas poszczególnych lekcji o koniugacji, tworzeniu liczby mnogiej czy słowotwórstwie na bardziej zaawansowanych poziomach kursu. Bułgarskojęzyczni uczący się wykorzystują tu umiejętności i nawyki ukształtowane w procesie aktywizacji języka natywnego, jednakże warta jest podkreślenia analogiczność tych zjawisk, tak aby kursanci korzystali z nich świadomie i umiejętnie.

4.2.5. Morfologia. Wybrane zagadnienia

Rzeczowniki, przymiotniki i liczebniki w języku bułgarskim mają, podobnie jak w polszczyźnie, kategorie gramatyczne liczby (dwuczłonowy charakter kategorii liczby) i rodzaj. Wszystkie języki słowiańskie w obrębie łączliwości z przymiotnikiem rozróżniają 3 rodzaje w liczbie pojedynczej: męski, żeński i nijaki. Podstawowa różnica polega na tym, że w liczbie mnogiej język bułgarski, w odróżnieniu od polskiego, nie zna form męskoosobowych i niemęskoosobowych²¹³. Szczególne trudności sprawia tworzenie mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych oraz łączących się z nimi określeń o odmianie przymiotnikowej. Należy przy tym pamiętać, że rodzaj męskoosobowy mają także zaimki osobowe i liczebniki oraz że wpływa na formę czasownika w czasie przeszłym i przyszłym złożonym oraz w trybie przypuszczającym²¹⁴. Bułgarom jest bardzo trudno rozróżnić te rodzaje i poprawnie ich używać:

Charakterystyczne modyfikacje: **chłopcy czytali*; **dziewczyny mieszkali*; **wysokie panowie*.

Ważna różnica polega również na tym, że język bułgarski nie wyróżnia w obrębie rodzaju męskiego dwóch klas rzeczowników, których cechy składniowe skorelowane są z ich cechami semantycznymi – żywotność vs. nieżywotność. Jest to przyczyną częstego występowania błędów polegającego na użyciu form biernika równych dopełniaczowi zamiast równych mianownikowi. Kursanci zapominają, że kategoria żywotności decyduje o wyborze form w tym przypadku:

Charakterystyczna modyfikacja interferencyjna: **Bronisław Malinowski opisywał różnych kultur*.

²¹³ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 323.

²¹⁴ Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010, s. 65.

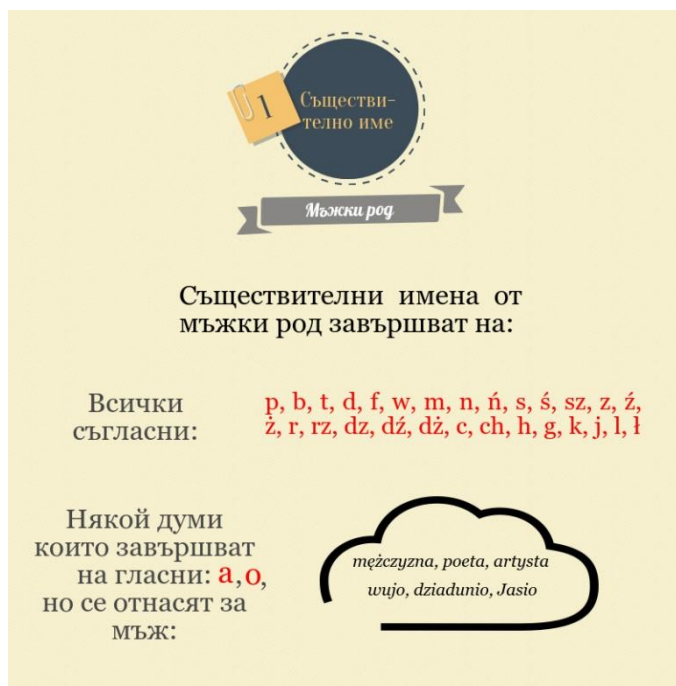
Uczący się muszą więc najpierw zapoznać się z ideą podziału wszystkich rzeczowników w liczbie pojedynczej na żywotne i nieżywotne oraz w liczbie mnogiej na męskoosobowe i niemęskoosobowe (czyli pozostałe), następnie poznać dość skomplikowane zasady tworzenia poprawnych form gramatycznych poszczególnych części²¹⁵. Dlatego w ramach autorskiego kursu języka polskiego dla Bułgarów przygotowałam specjalną lekcję o rodzaju męskim, w której omówione zostają szczegółowo te dwie ważne różnice gramatyczne. Moduł nosi tytuł *Rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej. Mianownik*²¹⁶ i rozpoczyna się od materiału audiowizualnego, w którym omówiona zostaje całość problematyki, a także podane zostają przykłady i wyrażenia w języku polskim z napisami:

Rys. 27. Nagranie audiowizualne na początku modułu lekcyjnego o rzeczownikach rodzaju męskiego.

Na samym początku wyjaśniam, że rzeczowniki rodzaju męskiego w przeważającej części kończą się na spółgłoski, lecz są też takie (jak np. nazwy zawodów wykonywanych przez mężczyzn) zakończone na samogłoski *a* lub *o*:

²¹⁵ Tamże.

²¹⁶ Урок 5: Съществителните имена от мъжки род, единствено число. Именителен падеж, [w:] *Полски език*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/single-post/urok5>.



Rys. 28. Grafika ukazująca na jakie głoski w języku polskim kończą się rzeczowniki rodzaju męskiego.

W bułgarszczyźnie rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej, które kończą się na samogłoskę *-a*, są niezwykle rzadkie. Jednakże jeden z nich w języku potocznym ma bardzo wysoką frekwencję:

bułg. *колега* → pol. ‘kolega z pracy’ / potocznie o współpracowniku.

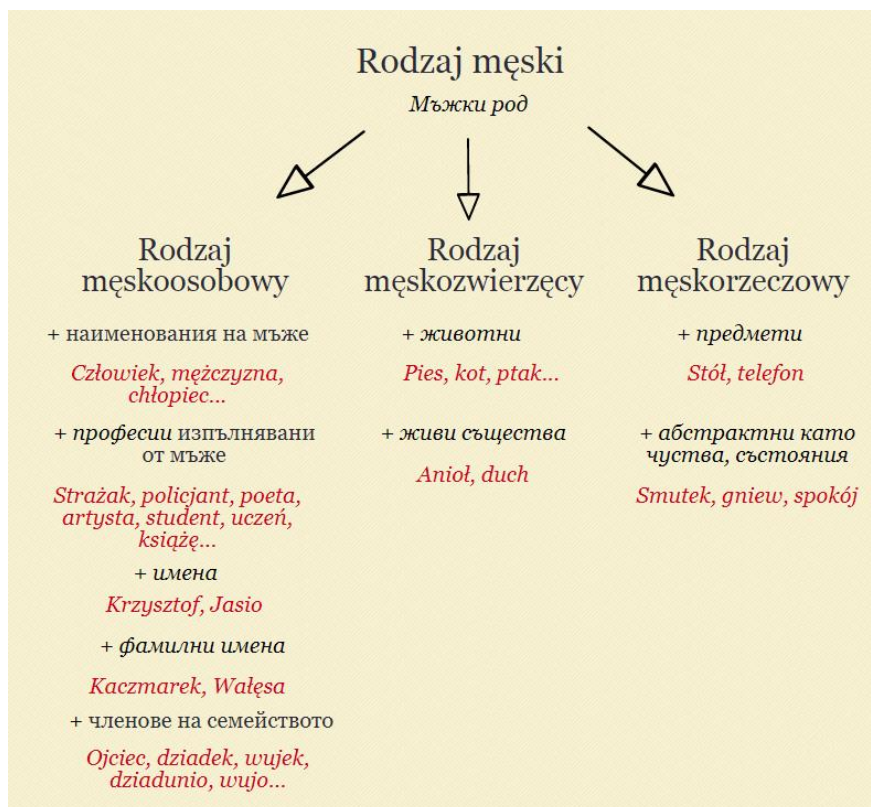
Dlatego tłumacząc sprawiającą trudności obcokrajowcom grupę polskich rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na *-a*, warto przytoczyć przykład z ich języka natywnego. W lekcji internetowej zaś, ze względu na omówione różnice w języku bułgarskim, zdecydowałam się na zaprezentowanie klasyfikacji rodzajów gramatycznych według Zygmunta Saloniego²¹⁷, w której od razu widoczna jest opozycja żywotności vs. nieżywotności, a także męskoosobowości vs. niemęskoosobowości:

²¹⁷ Zygmunt Saloni, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, [w:] *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim. Materiały konferencji w Zawoi 13–15 XII 1974*, pod red. Romana Laskowskiego, Wrocław 1976, s. 41-76.



Rys. 29. Podział rzeczowników na rodzaj męskoosobowy, męskożywotny i męskorzeczowy.

Wstępny prosty podział uzupełniłam także bardziej rozbudowanym, który może być pomocny dla kursantów w przyszłości bądź dla uczących się języka polskiego, którzy są już na wyższym poziomie nauki, ale w internecie szukają pomocy dydaktycznej związanej z tym problematycznym dla cudzoziemców zagadnieniem:



Rys. 30. Podział rzeczowników w liczbie pojedynczej na 3 rodzaje z przykładami.

Trudności na początkowym etapie nauki sprawiają niekiedy również rzeczowniki rodzaju żeńskiego zakończone na spółgłoskę (zob. rys. 9.). Jednak i w tym wypadku warto posłużyć się nielicznymi, lecz często używanymi, przykładami z języka bułgarskiego. Dodatkowo, dzięki ich wspólnemu pochodzeniu prasłowiańskiemu, są to często te same rzeczowniki w obydwu językach:

pol. *noc* – bułg. *нощ*;

pol. *kość* – bułg. *кост*;

pol. *krew* – bułg. *кръв*.

Bułgarzy mają też problem z ustaleniem rodzaju polskich rzeczowników zakończonych na *-a*, typu: *klasa*. W języku bułgarskim kończą się one na spółgłoskę (bułg. *клас* [klas]) i są rodzaju męskiego, co powoduje ich błędną odmianę w języku polskim (zob. rozdział 4.2.6.).

Jak już zostało wspomniane, język bułgarski cechuje się zanikiem deklinacji rzeczownika, przymiotnika i liczebnika (zaimek częściowo zachował deklinację), co oznacza, że nie ma w nim przypadków wyrażonych końcówkami fleksyjnymi. Jedynym wyjątkiem jest forma wołacza będącego morfologicznym środkiem w funkcji wyrażania apelu²¹⁸. Rozpoczynając tłumaczenie natury polskiej deklinacji, nauczający powinien posłużyć się tym

²¹⁸ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 32.

znanym dla kursantów zjawiskiem z języka natywnego. Przemawia wobec tego również fakt, że w języku bułgarskim zachodzą w tym przypadku alternacje morfologiczne, które przenikają cały system polskiej odmiany nominalnej:

M. bułg. *учител* [učitel];

W. bułg. *учителю* [učitel'ju].

Bułgarom natomiast jest bardzo trudno zrozumieć, kiedy w języku polskim używany jest dany przypadek. Nie zdają sobie sprawy np. że kiedy wyrażamy przynależność, używamy dopełniacza. W języku bułgarskim relację przynależności wyraża się m.in. za pomocą przyminka *на* [na]. Uczący się nie rozumieją, dlaczego mówi się *jechać samochodem*, *pomagać siostrze*, dlaczego mówimy *piję kawę*, ale *nie piję kawy*. W związkach rzędu mamy do czynienia z nadużywaniem mianownika w sytuacjach, w których należało użyć biernika, dopełniacza i narzędnika. Uczącym się formy mianownikowe wydają się bardziej naturalne. Bardzo trudne jest osobom bułgarskojęzycznym nauczyć się wszystkich końcówek. Oprócz tego z trudem rozumują problem końcówek równoległych, tzn. sytuację, gdy w danym przypadku, w tym samym rodzaju i liczbie są dwie końcówki – kiedy używamy jednej, kiedy drugiej. Wiele problemów stwarza dopełniacz lp. r.m. Kiedy użyć *-a*, kiedy *-u*? Kursanci zastanawiają się, co jest poprawne i dlaczego mówi się *chleba*, ale *kremu*?²¹⁹. Przyczyną błędów w zakresie fleksji jest ponadto przenoszenie polskiego wyrazu odmieniającego się według wzorca deklinacyjnego jednego rodzaju (np. męskiego) do wzorca deklinacyjnego innego wyrazu (np. żeńskiego):

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: **torta jest dobra*; **studium bez stypendii*; **życie wymagał*.

Powyższe błędy wynikają z faktu występowania w języku bułgarskim wyrazów bliskich fonetycznie i identycznych semantycznie, lecz mających inny rodzaj niż ich odpowiedniki polskie (zob. rozdział 4.2.6.). Dlatego przy nauczaniu homonimów międzyjęzykowych oraz aproksymantów leksykalnych trzeba zwrócić szczególną uwagę na ich rodzaj gramatyczny.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że błędy fleksyjne popełniane przez obcokrajowców (zwłaszcza pochodzenia słowiańskiego – w przypadku polszczyzny) najczęściej nie mają wpływu na poziom komunikatywności, natomiast określone potknięcia szybko zdradzają niepolskie pochodzenie interlokutora²²⁰.

²¹⁹ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 323-324.

²²⁰ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 126.

Tworzenie formy podstawowej przymiotników w języku polskim we wszystkich rodzajach jest dla Bułgarów stosunkowo łatwe. W języku bułgarskim zasób końcówek przymiotników rodzaju męskiego jest bogatszy i bardziej skomplikowany²²¹, natomiast przymiotniki rodzaju żeńskiego, tak jak w polszczyźnie, kończą się na samogłoskę *-a*; a rodzaju nijakiego na *-o*. Jednakże trudności w języku polskim pojawiają się przy odmianie przymiotników przez przypadki oraz w liczbie mnogiej w skorelowaniu odpowiedniej formy przymiotnika z rzeczownikiem w rodzaju męskoosobowym bądź niemęskoosobowym.

Liczebniki zarówno w języku polskim, jak i bułgarskim dzielimy na dwie zasadnicze grupy: główne i porządkowe. W obydwu językach liczebniki główne (od 1 do 10, sto, tysiąc itd.) ze słowotwórczego punktu widzenia są wyrazami pierwotnymi, niepodzielnymi. Liczebniki wyrażające zaś liczby od 11 do 19 są zrostami (w języku starobułgarskim były zestawieniami). Liczebniki wyrażające dziesiątki i setki również są zrostami, a liczebniki główne oznaczające pełne tysiące (także miliony, miliardy) tworzone są przez mnożenie, przy czym całość jest zestawieniem. W polszczyźnie i w języku bułgarskim liczebnik *pierwszy* (bułg. *първи* [pyrvi]) jest supletywny. Analogiczne jest także używanie tzw. liczebników męskoosobowych w roli objaśnień rzeczowników oznaczających osoby (mężczyzn)²²²:

pol. *dwa telefony*; ***dwóch*** *mężczyzn* → bułg. *два телефона*; ***двама*** *мъже*.

Ważna różnica polega na tym, że w języku bułgarskim dla określenia ilości osób płci obojga także używa się liczebników męskoosobowych, a nie liczebnika zbiorowego jak ma to miejsce w języku polskim. Problemy kursantom bułgarskojęzycznym stwarza także obca dla nich zupełnie konstrukcja ze składnią liczebnikową.

Zaimki w języku polskim i bułgarskim mają pochodzenie prasłowiańskie. Wspólny zatem dla obydwu języków jest poniższy podział zaimków ze względu na funkcje:

- a) osobowe (oprócz polskiego zaimka męskoosobowego *oni* нефункционирующего w języku bułgarskim), np. pol. *ja, ty, ona, wy* → bułg. *аз, ти, тя, вие*;
- b) zwrotne, np. pol. *się, siebie* → bułг. *се, себе си*;
- c) dzierżawcze (oprócz polskiego zaimka męskoosobowego *ich* нефункционирующего w języku bułgarskim), np. pol. *mój, jej, wasz* → bułг. *мой, неен, ваш*;

²²¹ Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 74-79.

²²² *Tamże*, s. 87.

- d) wskazujące (oprócz zaimka męskoosobowego *ci* niefunkcjonującego w języku bułgarskim), np. pol. *ten; tamten* → bułg. *този; онзи*;
- e) pytajne, np. pol. *kto; co, czyj* → bułg. *кой; какво; чий*;
- f) względne, np. pol. *komu, jaki* → bułg. *комуто/на когото; какъв*;
- g) nieokreślone, np. pol. *ktoś, gdzieś* → bułg. *някой; някъде*;
- h) przeczące, np. pol. *nikt; nigdy* → bułg. *никой, никога*;
- i) upowszechniające, np. pol. *wszyscy; wszędzie*; → bułg. *всички, навсякъде*.

Charakterystyczną cechą formalną zaimków osobowych jest supletywizm (odnosi się to do większości języków, nie tylko słowiańskich). W przeciwieństwie jednak do języka bułgarskiego, polszczyzna wyróżnia zaimek rodzaju męskoosobowego w liczbie mnogiej *oni*. W języku bułgarskim dla 3 os. w liczbie mnogiej występuje jedynie zaimek *me*, co jest bardzo ważne dla pokreślenia u kursantów bułgarskojęzycznych. Jednakże język bułgarski wyróżnia formę biernika i celownika zaimków osobowych:

M. pol. *ja* → bułg. *аз*;

C. pol. *mnie / mi* → bułg. *мен / мене / ми*;

B. pol. *mnie* → bułg. *мен / мене / ме*;

co może być pomocne w przyswajaniu ich odmiany w języku polskim.

W obydwu językach zaimek dzierżawczy rozróżnia oprócz form liczby mnogiej wskazującej na mnogość posiadaczy (pol. *nasz rower* – bułg. *наше колело*) także formy liczby mnogiej wskazujące na mnogość posiadanych przedmiotów (pol. *nasze rowery* – bułg. *наши колела*). To samo dotyczy kategorii rodzaju: odnosi się zarówno do posiadacza, jak i do posiadanego mienia (pol. *jej torba; jego plecak* – bułg. *нейна чанта; негова раница*), stąd odrębne formy²²³. Ważna różnica w zaimkach dzierżawczych ponownie związana jest z rodzajem męskoosobowym i występowaniem w polszczyźnie formy *ich*, niefunkcjonującej w języku bułgarskim.

Opozycyjne zaimki wskazujące w języku polskim *ten* (nienacechowany z punktu widzenia opozycji blisko vs. daleko) i *tamten* charakterystyczne są dla użycia deiktycznych (wskazanie na zewnątrz wypowiedzi). W funkcji anaforycznej występują nienacechowane leksemy *ten* i jego opozycyjno-fakultatywny wariant *ów*, nacechowany – *tamten*. W języku bułgarskim w użyciu deiktycznym mamy opozycję *този* || *тоя* vs. *онзи* || *оня*²²⁴. Ważna

²²³ Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 91-92.

²²⁴ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 325-326.

różnica dotyczy polskiego zaimka wskazującego rodzaju męskoosobowego dla 3 os. liczby mnogiej *ci*, który nie występuje w języku bułgarskim.

Kategorie gramatyczne czasownika w języku bułgarskim są podobne do polskich: osoba, liczba, czas, aspekt, tryb i strona. Natomiast fleksja werbalna w języku polskim (11 typów koniugacyjnych) jest o wiele bardziej rozbudowana niż w języku bułgarskim, gdzie wyróżnia się jedynie trzy koniugacje. Trudności sprawia przyporządkowanie czasowników do odpowiednich typów koniugacyjnych. Źródłem błędów jest m.in. skracanie lub poszerzanie tematu czasownikowego na wzór innych koniugacji:

Charakterystyczne interferencje wewnątrzjęzykowe: **rozumia*, **placam za akademik*.

Dużym ułatwieniem dla osób bułgarskojęzycznych może być wskazanie podobieństwa w tworzeniu 1., 2. i 3. os. lp. trzech polskich koniugacji:

Język polski				Język bułgarski			
Koniugacja	1 os. lp.	2 os. lp.	3 os. lp.	Koniugacja	1. os. lp.	2. os. lp.	3. os. lp.
I	-am	-asz	-a	IIIa i IIIb	-ам [am] / ям [jam]	-аш [aš] / яш [jam]	-а [a] / -я [ja]
II	-em	-esz	-e	I	-а [a]	-еш [eš]	-е [e]
VIa i VIb	-ę	-isz /ysz	-i/y	II	-я [ja]	-иш [iš]	-и [i]

Tab. 2. Porównanie trzech typów koniugacji w języku polskim i bułgarskim dla 1, 2 i 3 os. lp.

Nauczający powinien podpowiedzieć kursantom, że czasowniki z danego typu koniugacji odmieniają się w liczbie pojedynczej podobnie do przykładowych czasowników z ich języka natywnego. Uwarunkowane jest to tym, że w 1. osobie lp. charakterystyczne dla całej Słowiańszczyzny jest współwystępowanie końcówki *-m* oraz końcówki samogłoskowej, kontynuującej psł. **ǫ*. W języku polskim oraz w języku bułgarskim końcówka *-m* współwystępuje z innymi: w języku polskim *-ę*, a bułgarskim *-a*. Końcówka *-m* jest charakterystyczna dla koniugacji z tematami na *-a*. (pol. *czytam, Kocham* vs. *lubię, widzę* → bułg. *обичам, виждам* vs. *чета, стоя*). W języku polskim i w bułgarszczyźnie w formach 2. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego występuje końcówka *-š*. Jedynie w formach czasownika ‘być’ w bułgarskim jest *-cu*. W 3. osobie liczby pojedynczej występuje końcówka zerowa. W 1. osobie liczby mnogiej we wszystkich językach słowiańskich występuje końcówka *-m*, bądź końcówka zawierająca spółgłoskę *m*. W języku polskim *-my*

(w języku poetyckim *-m*), w bułgarskim końcówka *-m* występuje, gdy końcówka 1 os. lp. jest inna niż *-m* → 1. lp. *плета* – 2. lm. *плетем*); *-те* (→ 1. lp. *гледам* – 2. lm. *гледаме*). Kończówka zaś 2 osoby liczby mnogiej we wszystkich językach słowiańskich kontynuują tę samą postać prasłowiańską **-te*²²⁵.

Kategoria trybu nie różnicuje znacząco języków słowiańskich. We wszystkich systemach, w tym w języku polskim i bułgarskim, pojawia się tryb oznajmujący, przypuszczający (warunkowy) i rozkazujący²²⁶. Różnica konwencjonalna między polskim i bułgarskim, która jest przyczyną błędów w pisowni łącznej i rozdzielnej, zachodzi w tworzeniu trybu przypuszczającego, ponieważ w bułgarszczyźnie regułą jest rozłączna pisownia złożonych form czasowników:

pol. *Napisałbym ten artykuł* → buł. *Бих написал тази статия*.

Stosunkowo łatwo wdrożyć poprawną polską pisownię, np. dzięki zadaniu napisania zdań zawierających formy czasowników w trybie przypuszczającym.

Kategoria strony w obydwu języków przejawia się na poziomie opozycji form czynnych i biernych, co nie stwarza dla kursantów większych trudności. Na przykład w czasie teraźniejszym strona bierna tworzona jest za pomocą czasownika w czasie teraźniejszym + imiesłowu biernego w języku polskim, a w języku bułgarskim imiesłowu biernego przeszłego:

pol. *książka jest czytana* → bułg. *книга е четена*.

Bardziej problematyczna okazuje się strona zwrotna, poprzez modyfikacje interferencyjne związane z lokalizacją przyimka *się* (zob. rozdział 4.2.5.)

Przykładem klasycznie rozumianych *miejsc trudnych* w zakresie polskiej gramatyki jest kategoria aspektu²²⁷. Jednakże dla Bułgarów nie stanowi ona problemu, ponieważ w bułgarskim także rozróżnia się aspekt dokonany i niedokonany:

pol. *gotować; gotowałem; ugotowałem* → bułg. *готвя; готвих; сготвих*.

Potwierdzają to również badania lapsologiczne Emily Petkovej, która zaobserwowała w tym zakresie niewielką liczbę błędów, co pozwoliło jej postawić tezę, że kategoria aspektu jest dla Bułgarów względnie klarowna²²⁸.

²²⁵ Tamże, s. 345-346.

²²⁶ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 33.

²²⁷ Tamże, s. 158.

²²⁸ Emilya Petkova, *dz. cyt.*, s. 26.

Jeśli chodzi o czas, bułgarskim kursantom trudno jest zrozumieć, że czasowniki dokonane nie tworzą form czasu przyszłego w taki sposób, jak czasowniki niedokonane. Czas przeszły natomiast jest dla nich stosunkowo łatwy w porównaniu z systemem bułgarskim, gdzie są aż cztery czasy przeszłe (i cztery przyszłe – łącznie dziewięć czasów)²²⁹. Charakterystyczną cechą wszystkich języków słowiańskich jest to, że formy czasu teraźniejszego czasowników niedokonanych pełnią funkcję oznaczania sytuacji aktualnych, równoczesnych z momentem mówienia. Sekundarnie zaś formy czasu teraźniejszego czasowników niedokonanych używane są w funkcji czasu przyszłego i przeszłego: (praesens propheticum) *Jutro jadę do Warszawy – В петък заминавам в София*²³⁰.

Inną osobliwością języka bułgarskiego jest brak bezokolicznika, co jest przyczyną popełniania błędów składniowych w konstrukcjach, wymagających jego użycia w języku polskim. Zastępowany jest z reguły formami osobowymi w 1 os. liczby pojedynczej czasu teraźniejszego:

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: **lubię iść do kina; *nie muszę martwić się o jutro.*

Składniową funkcję bezokolicznika w języku bułgarskim wypełnia konstrukcja *да* + forma osobowa (w czasie teraźniejszym):

pol. *Lubię grać w karty* → bułg. *Обичам да игра в карти.*

pol. *Czy mógłbyś to dla mnie zrobić?* → bułg. *Би ли могъл да направим това за мен?*

Dlatego trzeba uświadomić kursantów bułgarskojęzycznych, że w wyrażeniach, w których w języku dla nich natywnym występuje tzw. *da-konstrukcja*²³¹, w języku polskim obligatoryjne jest użycie bezokolicznika.

Problemy sprawiają także czasowniki ruchu – kiedy *iść*, a kiedy *jechać* – w bułgarskim nie ma takiego rozróżnienia (bułg. *отивам* oznacza zarówno ‘iść’, jak i ‘jechać’), dlatego kursanci często **chodzą do Polski*²³². Należy więc te czasowniki wprowadzić wspólnie i zwrócić szczególną uwagę na ich rozdzielny zakres użycia. Niezrozumiałe są też dla nich liczne przedrostki w czasownikach ruchu. Bardzo trudno jest im

²²⁹ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 324.

²³⁰ *Tamże*, s. 347-348.

²³¹ Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 161.

²³² Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 324.

też zrozumieć rekcję czasownika, nauczyć się, że np. poprawny zwrot *ślucham muzyki*, a nie *muzykę*, *piję kawę*, *interesuję się literaturą*²³³.

Jeśli chodzi o imiesłowy, to we wszystkich językach słowiańskich, również w języku polskim i bułgarskim, występuje imiesłów adwerbalny współczesny, którego dzisiejsza końcówka kontynuuje psł. **tj*:

pol. *czytając* → bułg. *читейки*.

Obcy Bułgarom jest natomiast imiesłów adwerbalny uprzedni (pol. *przeczytawszy*). W obydwu językach występuje za to imiesłów adnominalny czynny czasu teraźniejszego (tworzony od czasowników niedokonanych):

pol. *czytający* → bułg. *четащи*;

oraz imiesłowy adnominalne bierne czasu teraźniejszego (pol. *czytana* → bułg. *четена*) i przeszłego (pol. *przeczytana* → *прочетена*). We wszystkich językach słowiańskich występuje też imiesłów z morfemem *-l*²³⁴:

pol. *pisał* → bułg. *писал* vs. *пишел*.

Jest on składnikiem analitycznych form czasownikowych.

Jeśli chodzi o przysłówki to wspólny dla języka polskiego i bułgarskiego jest ich podział pod względem semantyczno-morfologicznym²³⁵ na:

1. Jakościowo-relacyjne, które są korelatywne z przymiotnikami i stanowią w obydwu językach najliczniejszą grupę. Derywaty od przymiotników tworzone są za pomocą sufiksów *-o* i *-e*, np.: pol. *miły* – *miło* → bułg. *приятен* – *приятно*; pol. *dobry* – *dobrze* → bułg. *добър* – *добре*.
2. Przedmiotowo-okolicznościowe, korelowane z rzeczownikami, np.: pol. *wczoraj*, *zimą* → bułg. *вчера*; *зиме*;
3. Ilościowe, korelowane z liczebnikami, np.: pol. *trochę*, *wiele* → buł. *малко*; *много*;
4. Wyrażenia przyimkowe, np. *po ciemku* → *по-тъмну*.

Zarówno w języku polskim, jak i bułgarskim, przyimki są bardzo stare – w większości prasłowiańskie, stąd też w przeważającej części są one wspólne dla wszystkich

²³³ *Tamże*.

²³⁴ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 289.

²³⁵ Zob. Zbigniew Rusek, *dz. cyt.*, s. 137.

języków słowiańskich. Jednakże pomimo identycznego bądź podobnego brzmienia, w języku polskim oznaczają one przeważnie co innego niż w języku bułgarskim (zob. rozdział 4.2.6.)

4.2.6. Składnia. Organizacja linearna wypowiedzi

Wojciech Hofmański, oprócz opisanych miejsc trudnych jako poważnego zagrożenia dla nauczających i uczących się, wyróżnia także *miejsca szczególnie trudne*. Są to ukryte, pozornie niewidoczne transfery wręcz uniemożliwiające operowanie w pełni poprawnymi konstrukcyjnie i zręcznymi stylistycznie komunikatami, zwłaszcza na późniejszym etapie kształcenia językowego²³⁶. W zakresie polskiej glottodydaktyki do takich miejsc zalicza się zagadnienia związane z organizacją linearną wypowiedzi. Dlatego też w opisie proponowanej przeze mnie metody nauczania w obrębie składni skupię się przede wszystkim na tym zagadnieniu.

Języki słowiańskie charakteryzują się swobodnym szykiem składników wyrażania zdaniowego. Linearne usytuowanie głównych członów wyrażenia zdaniowego nie jest zdeterminowane czynnikami syntaktycznymi (funkcją poszczególnych składników – np. podmiot, orzeczenie, dopełnienie), lecz w pierwszej kolejności – perspektywą funkcjonalną zdania. W językach słowiańskich występuje zwykle taki porządek elementów, który powoduje narastanie wartości informacyjnej wyrażenia, a więc charakteryzuje się kolejnością od wyrażania tematycznego do rematycznego²³⁷:

pol. *Jan kupił książkę vs. Książkę kupił Jan.*

bułg. *Иван отвори вратата vs. Вратата отвори Иван.*

Szyk we wszystkich językach słowiańskich w kombinacji ze środkami prozodycznymi (intonacje, pauzy, akcenty) stanowi zatem podstawowy wykładnik formalny struktury tematyczno-rematycznej²³⁸.

W wyrażeniach o szyku neutralnym w językach słowiańskich z reguły składniki występują w kolejności S-V-O, a więc grupa imienna w funkcji podmiotu najczęściej poprzedza grupę werbalną, wyrażenie werbalne poprzedza wymaganą przez nie grupę imienną, kongruentne wyrażenia atrybutywne poprzedzają człon konstytutywny grupy

²³⁶ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 158.

²³⁷ Hanna Dalewska-Dreń, *dz. cyt.*, s. 452.

²³⁸ *Tamże.*

imiennej, zaś niekongruentne – występują wobec niego w postpozycji²³⁹. Tak też dzieje się w języku polskim i bułgarskim:

pol.: *Mały chłopiec bawi się piłką.*

bułg. *Леден вятър брули загорялото му бронзово лице.*

W języku polskim stosunkowo duża swoboda szyku pozostaje w związku z rozbudowanym systemem środków morfologicznych służących sygnalizowaniu związków syntaktycznych. Nieco mniejszą swobodę w tym zakresie ma język bułgarski w związku z inną strukturą morfosyntaktyczną, tj. mniejszymi możliwościami sygnalizowania związków syntaktycznych przy pomocy form leksemów imiennych²⁴⁰:

pol. *Jan kocha Marię* vs. *Jana kocha Maria.*

bułg. *Иван обича момичето.*

Wydaje się jednak, że wobec dość zasadniczych różnic strukturalnych pomiędzy językiem bułgarskim a polskim, różnice w możliwościach linearyzacji wcale nie są duże²⁴¹. Ponadto Zenon Klemensiewicz twierdzi, że układ składników w polskich konstrukcjach syntaktycznych *tylko w pewnych granicach jest swobodny, poza nimi jest sztywny i przymusowy*²⁴². Pewną wyraźnie ograniczoną swobodę doskonale ilustruje tu choćby problematyka związana z prawidłowym umiejscowieniem zaimka zwrotnego *się*, w którego przypadku przeważa tendencja do lokowania w bezpośrednim sąsiedztwie czasownika, przy jednoczesnym unikaniu rozpoczynania i kończenia nim wypowiedzeń, a także różnica w konstrukcji między przydawką przymiotną, a gatunkową. Są to zarazem dwie sytuacje językowe, z którymi kursanci bułgarskojęzyczni mają szczególne trudności.

W przypadku zaimka zwrotnego *się* dla języka polskiego charakterystyczna jest tendencja do enklizy, podczas gdy język bułgarski ma charakter bardziej proklityczny²⁴³.

Częste zaś modyfikacje interferencyjne zdarzają się Bułgarom uczącym się języka polskiego na gruncie przydawki gatunkującej:

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: **uczę się polskiego języka; *czytam bułgarską literaturę.*

²³⁹ *Tamże*, s. 453.

²⁴⁰ *Tamże*, s. 453.

²⁴¹ *Tamże*, s. 454.

²⁴² Zenon Klemensiewicz, *Problematyka psychologicznej interpretacji zdania gramatycznego*, [w:] „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, 1953, z. XII, s. 68.

²⁴³ Hanna Dalewska-Greń, *dz. cyt.*, s. 460.

Dzieje się tak dlatego, ponieważ w bułgarszczyźnie przymiotnik zawsze występuje w prepozycji do rzeczownika (jedynym wyjątkiem są teksty nacechowane ekspresywnie), dlatego też język bułgarski wyróżnia w tym zakresie tylko przydawkę przymiotną.

Nauce poprawnego konstruowania zdań w języku polskim w przestrzeni internetowej sprzyjają nagrania dźwiękowe – podawane przykładowe wyrażenia po polsku w lekcjach bądź publikowane autentyczne materiały, jak wywiady radiowe, czy filmy, materiały tekstowe, np. odnośniki do oryginalnych artykułów prasowych zamieszczanych w internecie. W początkowych lekcjach taką funkcję pełnią także grafiki przedstawiające proste wymiany dialogowe między rozmówcami (zob. rys. 10.).

4.2.7. Leksyka

Ważnym składnikiem nauczania języka polskiego jako obcego jest nauczanie słownictwa, ponieważ nieznanostwo odpowiednich słów uniemożliwia sformułowanie wypowiedzi. Nauczanie słownictwa obejmuje trzy etapy: prezentację nowych słów, utrwalenie (powtarzanie nowych słów, układanie zdań i dialogów z wykorzystaniem nowej leksyki) i powtarzanie nowego materiału leksykalnego (różne ćwiczenia leksykalne, np. przyporządkowanie wyrazów do pełnych kategorii, zgodnie z utrwalonym kryterium, grupowanie wyrazów wokół pewnego tematu, poszukiwanie synonimów i antonimów do podanych wyrazów itd.). Rozszerzenie zasobu leksykalnego uczących się jest ważne, ponieważ tak rozwijają się sprawności leksykalne: słuchanie, pisanie i czytanie²⁴⁴. Nauczanie leksyki jest więc w internetowym kursie języka polskiego dla Bułgarów realizowane równolegle z nauczaniem innych części systemu językowego i sprawności językowych.

Podstawą nauczania bilingwalnego jest podobieństwo leksyki między językiem pierwszym, a docelowym. Wyrażna bliskość zasobów leksykalnych języków słowiańskich objawia się w dwojaki sposób. Pierwszy to istnienie tak zwanej polskiej i zarazem ogólnosłowiańskiej leksyki pochodzenia prasłowiańskiego²⁴⁵. Odnosi się to do odziedziczonych z języka prasłowiańskiego 5000-6000 jednostek leksykalnych²⁴⁶. Zbiór tych leksemów podlegał oczywiście przemianom zachodzącym w sposób naturalny w każdym systemie językowym, jednakże najmniej podatne na zmiany znaczeń powinny być te leksemy, które cechuje wysoka frekwencja, stosunkowo duża odporność na nieustające modyfikacje

²⁴⁴ Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 325.

²⁴⁵ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 169.

²⁴⁶ Zob. Lucyna Agnieszka Jankowiak *Prasłowiańskie dziedzictwo leksykalne we współczesnej polszczyźnie ogólnej*, Warszawa 1997.

życia społecznego i całej rzeczywistości pozajęzykowej²⁴⁷. Dzięki temu język polski i bułgarski wykazują znaczne podobieństwa na poziomie leksykalnym, m.in. w nazwach roślin (jabłko, żyto, lipa), zwierząt (koza, owca, kot), części ciała (głowa, oko, biodro), zjawisk atmosferycznych (burza, deszcz, wiatr), ukształtowania terenu (koryto rzeki, dolina, przepaść), surowców naturalnych (żelazo, srebro, złoto), uczuć i emocji (szczęście, płakać, wierzyć, myśleć), zjawisk związanych z wierzeniami (bóg, diabeł, duch) itd.

Jednakże, podczas zapoznawania kursantów z homonimami międzyjęzykowymi, bardzo ważne będzie podkreślanie rodzaju gramatycznego u tych rzeczowników, w których jest on różny w języku polskim i bułgarskim, np.:

pol. *tort* – bułg. *морта* (r. żeński);

pol. *klasa* – bułg. *клас* (r. męski);

pol. *życie* – bułg. *живот* (r. męski);

pol. *stipendium* – bułg. *стипендия* (r. żeński).

W nauczaniu słownictwa języka, który jest spokrewniony z językiem uczącego się, szczególną uwagę należy zwrócić na zjawisko z dziedziny translatoologii – na aproksymaty leksykalne, czyli na *falszywych przyjaciół tłumacza*. Są to homonimy międzyjęzykowe, które wyrażają związek dwóch leksemów o ekwiwalentnej formie (o prawie identycznym lub podobnym brzmieniu) i nieekwiwalentnej treści²⁴⁸. Zjawisko to dotyczy występowania formalnie podobnych lub zbieżnych jednostek leksykalnych, lecz znaczeniowo lub/i stylistycznie zróżnicowanych w różnych językach²⁴⁹. Nieporozumienia i pomyłki wynikające ze złudnych podobieństw leksykalnych biorą się głównie z niedokładnej znajomości danego języka obcego, choć od czasu do czasu przytrafiają się nawet tłumaczom. Im większy jest stopień opanowania języka obcego, związany przede wszystkim z bliskością i długością kontaktów pozajęzykowych, tym większe są szanse na właściwe rozumienie także jednostek leksykalnych pozornie tożsamyh²⁵⁰. Uczącym się języka obcego towarzyszą więc one na każdym etapie nauki.

²⁴⁷Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 170.

²⁴⁸Krzysztof Kusal, *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław 2002, s. VIII.

²⁴⁹Agnieszka Czyżniewska, *Typologia aproksymatów (na przykładzie języka polskiego i bułgarskiego)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Studia Slavica” 2002, nr 7, s. 135-160.

²⁵⁰Violetta Machnicka, *Złudzenia semantyczne, czyli kilka podstawowych typów aproksymatów leksykalnych (na materiale języka angielskiego zestawionym z odpowiednikami polskimi, wybranym ze słownika angielsko-polskiego, polsko-angielskiego wyrazów zdradliwych k. F. Rudolfa)*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica” 2007, nr 3, s. 78.

Agnieszka Czyżniewska, na przykładzie języka polskiego i bułgarskiego, stworzyła typologię aproksymantów leksykalnych²⁵¹. Badaczka jako pierwsze wyodrębniła leksemy w pełni tożsame: pol. *bulka* – bułg. *булка* (czyli ‘panna młoda’); pol. *dywan* – bułg. *диван* (czyli ‘kanapa’); pol. *góra* – bułg. *гора* (czyli ‘las’); pol. *stół* – bułg. *стол* (czyli ‘krzesło’); pol. *grad* – bułg. *град* (czyli ‘miasto’); pol. *puszka* – bułg. *пушка* (czyli ‘strzelba’); pol. *zasada* – *засада* (czyli ‘oblężenie’); pol. *duma* – bułg. *дума* (czyli ‘słowo’); *czasownik* – *часовник* (czyli ‘zegarek’); pol. *na prawo* – bułg. *на право* (czyli ‘prosto’), pol. *żaden* – bułg. *жаден* (czyli ‘spragniony’); *miasto* – (czyli ‘miejsce’), *rano* – (czyli ‘wcześnie’), *chora* – (czyli ‘ludzie’), pol. *czaszka* – bułg. *чашка* (czyli ‘kieliszek’), pol. *zdanie* – bułg. *здание* (czyli ‘budynek’). Nauczający języka polskiego bułgarskojęzycznych kursantów wskazują, że bardzo utrudniają one rozumienie tekstów polskich oraz stwarzają problemy w komunikacji²⁵².

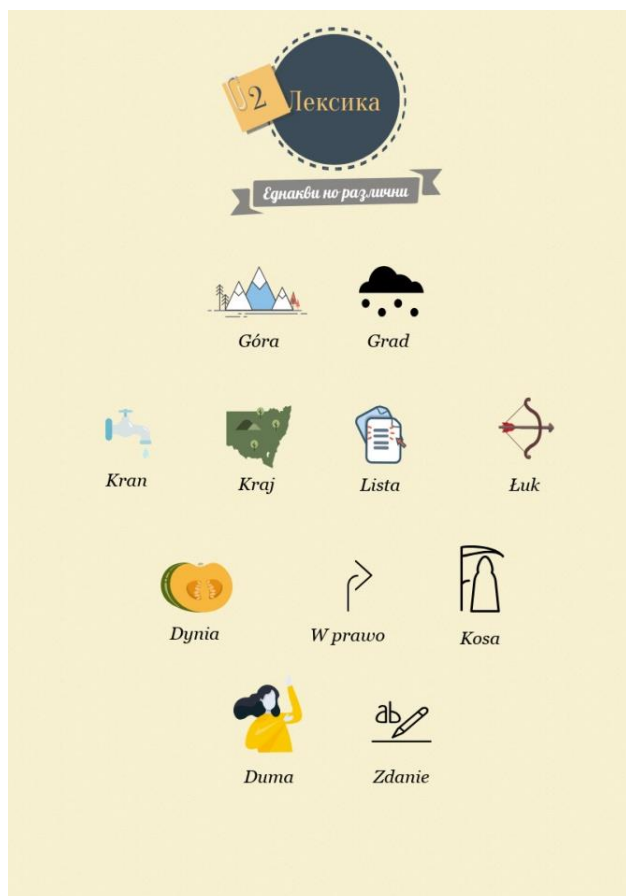
²⁵¹ Agnieszka Czyżniewska, *dz. cyt.*

²⁵² Steliana Dankowa, *dz. cyt.*, s. 324.

Internetowy kurs języka polskiego jako obcego, który nie podlega ograniczeniom czasowym ani objętości materiału, daje przestrzeń do zaprojektowania wyprofilowanych lekcji dotyczących konkretnego zagadnienia językowego. Dzięki temu można stworzyć całą lekcję poświęconą homonimii międzyjęzykowej czy aproksymantom leksykalnym, która dla uczących się może być bardzo ciekawa, a jednocześnie będzie miała dużą wartość edukacyjną – nauka wielu nowych słówek w języku polskim o ekwiwalentnym brzmieniu do języka natywnego:



Rys. 31. Przykładowa grafika do lekcji o aproksymantach leksykalnych.



Rys. 32. Przykładowa grafika do lekcji o aproksymantach leksykalnych ciąg dalszy.

Dzięki temu, że prezentacja słownictwa w tej lekcji miałyby wymiar ciekawostki językowej, przyczyniłoby się to do szybkiego zapamiętania apoksymantów, a także zminimalizowania problemów komunikacyjnych wywołanych nieekwiwalentnością znaczeń.

Następną grupę stanowią aproksymaty częściowe, które różnią się niektórymi ze swoich znaczeń, przy czym rodzaj aproksymacji zależy od układu i charakteru jednostek odpowiednio: polisemicznych, homonimicznych i paronimicznych. W ramach międzyjęzykowych relacji semantycznych możemy tu mieć do czynienia między innymi z relacją prywatywności zachodzącą tam, gdzie leksem z jednego języka ma więcej znaczeń niż aproksymatywny leksem z drugiego języka²⁵³. I tak na przykład w języku polskim przymiotnik *socjalny* ma znaczenie: 1. ‘dotyczący społeczeństwa’; 2. ‘związany z zaspokojeniem potrzeb materialnych i bytowych członków społeczeństwa’; a bułgarski *соцялен* oznacza zarówno: 1. ‘socjalny’, 2. ‘społeczny’, jak i 3. ‘towarzyski’. W mojej pracy

²⁵³ Hanna Karpińska, *Falszywi przyjaciele tłumacza i jego wierni wrogowie w praktyce bułgarsko-polskich tłumaczeń literackich*, [w:] „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2014, t. 5, nr. 1, s. 260.

z Bułgarami uczącymi się języka polskiego parokrotnie spotkałam się z myleniem tych znaczeń i użyciem błędnego sformułowania **on jest bardzo socjalny*.

Prawdziwymi fałszywymi przyjaciółmi tłumacza są aproksymaty – przyimki. Agnieszka Czyżniewska rozpatruje je w ramach aproksymacji składniowej, ponieważ ich aproksymatyczność może się objawiać dopiero w związku syntaktycznym:

Charakterystyczne modyfikacje interferencyjne: **ludzie z rasistowskimi poglądami; *atmosfera w uniwersytecie; *idę na stolówkę; *w końcu wycieczki*.

Tłumaczka z języka bułgarskiego na język polski, Hanna Karpińska, zaznacza, że nie brakuje przykładów na to, w jakim stopniu te małe, podstępne wyrazy mogą całkowicie zmienić znaczenie i naruszyć styl²⁵⁴. Na przykład w tłumaczeniu zdania z powieści *I inne historie*²⁵⁵ Georgi Gospodiniwa:

Беше останал последният жив човек в селото, но не се оплакваше, пък и нямаше **на кого** [Господинов 2001: 77]

z winy jednego małego przyimka nastąpiła całkowita zmiana charakterystyki bohatera: tam, gdzie oryginał opisuje powściągliwego, pogodzonego z losem samotnika, w tłumaczeniu pojawia się szukający dziury w całym zrzęda; zamiast bowiem:

[...] nie skarżył się, bo i nie miał **przed kim** (lub komu)

W tłumaczeniu mamy opisujące krańcowo odmienną postawę bohatera:

nie narzekał, bo i nie miał **na kogo** [Gospodinow 2011: 119].

Szczególną grupą aproksymantów stanowią frazeologizmy. Szczególną dlatego, że występujące w niektórych definicjach aproksymacji kryterium podobnego brzmienia jest przy nich trudne lub niemożliwe do zastosowania. Hanna Karpińska uważa, że przekład frazeologizmów stanowi dla tłumacza i radość, i wyzwanie. Wymaga bowiem uświadomienia sobie roli stylistycznego uwarunkowania użycia w oryginale konkretnego frazeologizmu, a także oczywistego faktu, że tylko wyjątkowo spotykamy tu odpowiedniki tożsame pod względem komponentów i o tym samym znaczeniu. Tak więc dosłowne tłumaczenie pojedynczych komponentów frazeologizmu niweczy jego sens i zaprzepaszcza ładunek stylistyczny, a nieporozumień w tej dziedzinie niestety nie brakuje²⁵⁶:

²⁵⁴ Tamże, s. 262.

²⁵⁵ Georgi Gospodinow, *I inne historie*, Sejny 2011.

²⁵⁶ Hanna Karpińska, *dz. cyt.*, s. 263.

Отдавна бях забелязал, че някакъв **бръмбар е влязъл в главата** на моя бъдещ, с Божия благословия, шурей [Вагенщайн 2002: 57] ≠ Dawno zauważyłem, że jakiś **robak wlał do głowy** mojego przyszłego, z Bożym błogosławieństwem, szwagra [Wagenstein 2009: 57] (zamiast np. jakaś natarczywa myśl załęgła się w głowie).

Podobne przykłady występują w przypadku przekładu przysłów i powiedzeń.

Obecność fałszywych przyjaciół tłumacza wpływa więc dodatkowo na poziom wzajemnego porozumienia. Jednak Wojciech Hofmański twierdzi, że w przypadku języków słowiańskich wydają się być w wyraźnej mniejszości, gdy odniesie się je do przeciwstawnego zbioru leksemów o jednakowej lub bliskiej (analogicznej) postaci formalnej. Pamiętać jednak należy, że rozpatrywanie funkcjonowania fałszywych przyjaciół tłumacza nie może również odbywać się w oderwaniu od rzeczywistości komunikacyjnej. Transplantologiczne zestawienia – będące przecież wyizolowanymi katalogami słów – nie mogą bowiem dać obrazu realnego zagrożenia dla efektywnego komunikowania się międzyjęzykowego. To zaś jest stałym elementem każdego procesu glottodydaktycznego²⁵⁷.

4.2.8. Zagadnienia kulturowe

Nauka języka obcego, jak twierdzi Piotr Garncarek, nie jest niczym innym, jak wchodzeniem w inną rzeczywistość kulturową²⁵⁸. Nieodzownie łączy się z objaśnianiem kodów kulturowych, zawartych w pojedynczych leksemach i dłuższych fragmentach dyskursu – frazeologizmach, aluzjach, metaforach, scenariuszach kulturowych, osadzonych w kulturze nagłówkach prasowych, sloganach reklamowych i złożonych tekstach kultury²⁵⁹. Faktem jest także, że od 2011 roku obowiązkowym katalogiem w programach nauczania języka polskiego jako obcego są zagadnienia socjolingwistyczne, socjokulturowe i realioznawcze²⁶⁰. Internet „w tej dziedzinie daje nauczającym o wiele większe możliwości niż tradycyjny (ograniczony czasowo) kurs w klasie. Przestrzeń cyfrowa umożliwia bowiem bogatszy podział tematyczny lekcji – na zajęcia stricte gramatyczne, jak również te, które tylko i wyłącznie nauczający poświęci wiedzy o kulturze polskiej, opowiedzeniu o życiu codziennym w Polsce oraz o rozmaitych ciekawostkach kulinarnych czy podróżniczych. Dzięki temu lektorzy języka

²⁵⁷ Wojciech Hofmański, *dz. cyt.*, s. 84.

²⁵⁸ Piotr Garncarek, *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, nr 20, s. 38

²⁵⁹ Grażyna Zarzycka, *Refleksje lingwistyczno-kulturowe w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2012, nr 19, s. 33.

²⁶⁰ Władysław Miodunka, *dz. cyt.*, s. 91.

polskiego, jako pośrednicy między dwoma światami językowymi, a zarazem kulturowymi, mogą efektywniej rozbudzić ciekawość kursantów na temat języka polskiego i kultury polskiej.

Kurs internetowy mógłby być więc potencjalną przestrzenią godzącą nie tylko nauczanie zagadnień gramatyczno-syntaktycznych z kulturowymi, lecz także różne programy nauczania realiów i kultury polskiej jako obcej, które są żywo dyskutowane od drugiej połowy lat 90 wieku XX²⁶¹. W moim autorskim projekcie strony internetowej z nauczaniem języka polskiego, w której polegam na technice bilingwalnej, chciałabym w przyszłości zrealizować program nauczania kultury wykorzystujący interferencje kulturowe (transfer zarówno pozytywny, jak i negatywny), odnoszący się do wspólnej tożsamości słowiańskiej i podobnych kolei historycznych (m.in. zabory, odzyskanie niepodległości, socjalizm), ukazujący oczywiście też to, co w polskiej tradycji unikatowe, a także wplatający elementy kultury popularnej oraz młodzieżowej (ważne dla zainteresowania generacji Z). Poniżej przedstawię dwa zrealizowane przeze mnie moduły, które dotyczą zarazem problematyki różnic w zachowaniach językowo-społecznych, lecz także odwołują się do wspólnych polsko-bułgarskich korzeni.

4.2.8.1. Polskie markery językowe

Rzeczywistość językowa stanowi swoiste zwierciadło realiów społeczno-kulturowych. Jest ona nosicielką dyskursów danej społeczności. Różnice zaś między językami, wynikającymi z różnorodnego przejawiania się tych właśnie wyznaczników, mogą zrodzić poważne problemy komunikacyjne na drodze do zrozumienia nowo poznawanego przez nas języka. Tak samo jest w przypadku języka polskiego i bułgarskiego. Jednym z podstawowych komponentów takich zachowań jest używanie języka polskiego w różnych sferach interakcji społecznej. Nieprzestrzeganie bowiem pewnych zasad przez cudzoziemca ma zwykle poważniejsze konsekwencje niż błędy fonetyczne i gramatyczne²⁶².

Dla Bułgarów dopiero co zaczynających naukę języka polskiego, jak i dla tych, którzy od wielu lat mieszkają już w Polsce, poważne trudności sprawiają polskie markery językowe roli społecznej, statusu oraz wielkości dystansu społecznego. Uwagę zwrócił na to Petar Sitorov w artykule *Wybrane aspekty zachowań językowych Bułgarów zamieszkałych w Polsce*. Badacz ten przeprowadził ankietę u grupy Bułgarów zamieszkałych na stałe lub

²⁶¹ *Tamże*, s. 93-107.

²⁶² Petar Sotirov, *Wybrane aspekty zachowań językowych Bułgarów zamieszkałych w Polsce*, [w:] „Słupskie Studia Historyczne” 2011, nr 17, s. 256.

tyczasowo w Lublinie i okolicy, w wieku od 18 do 50 lat, różnego wykształcenia i zawodu. Wszystkim zadał jedno pytanie: *Co Pan/Pani sądzi o zachowaniach językowych Polaków w porównaniu z zachowaniami językowymi Bułgarów?*²⁶³. Wynik badania ujawnił, że oprócz tego, że mowa codzienna Polaków jest bardzo uprzejma, to istnieją poważne różnice z mową bułgarską, które stanowią barierę przed sprawną komunikacją w polskich realiach. Według Bułgarów Polacy rozróżniają zbyt wiele rodzajów dystansu społecznego między komunikującymi się osobami, którym odpowiadają ściśle określone markery językowe (np. *proszę pana, panie sąsiedzie, panie Tomku* lub *Tomku*). Skracanie dystansu w procesie komunikacji w Polsce przebiega sukcesywnie i stopniowo. Dla Bułgara to wieloetapowe przejście jest niezrozumiałe i odbierane jako bardzo trudne. Zgodnie z bułgarskimi normami mowy wszystkie rodzaje dystansu społecznego tworzą układ dychotomiczny (czyli mówienie albo per ‘ty’, albo per ‘pani’/ ‘pan’, za co w języku bułgarskim odpowiada liczba pojedyncza lub mnoga), bez stanów przejściowych. Polski dyskurs w zakresie wymierzania dystansu społecznego ma swoisty charakter kontynuacyjny i wielu Bułgarów przyznaje się, że nie wie, kiedy jest odpowiedni moment do przejścia od jednego do drugiego typu zachowania językowego, np. z *panie sąsiedzie* na *panie Tomku*. Oprócz tego dostrzegają, że w polskim społeczeństwie liczba kontaktów, które muszą być utrzymywane, aby pokonać dystans społeczny, jest większa niż w społeczeństwie bułgarskim i trwa to dłużej²⁶⁴.

Zwracając uwagę na ten problem, w internetowym kursie języka polskiego w ramach lekcji poświęconej przedstawianiu się, w prosty oraz przejrzysty sposób staram się wyjaśnić uczącym się, jak językowo przejawia się ruch od relacji dalekiej – oficjalnej, do bliskiej – towarzyskiej. Sam temat przedstawiania się podzielony został na część oficjalną i nieoficjalną. Dzięki temu kursanci mogą lepiej zobaczyć, jak sytuacje komunikacyjne generują ważne różnice językowe. Niezależnie jednak od tychże sytuacji, tłumaczę, że przedstawiając się, powinniśmy odpowiedzieć na minimum 3 ważne pytania, które następnie możemy zadać osobie, z którą się poznajemy:

²⁶³ Szczegółowe wyniki badań i ich analizę zob. Petar Sotirov, *Zachowania językowe Polaków w wyobrażeniach Bułgarów zamieszkałych w Polsce*, [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, pod red. Barbary Bonieckiej, Stanisława Grabiasa, Lublin 2007, s. 193-203.

²⁶⁴ Zob. Petar Sotirov, *dz. cyt.*, s. 256-257.



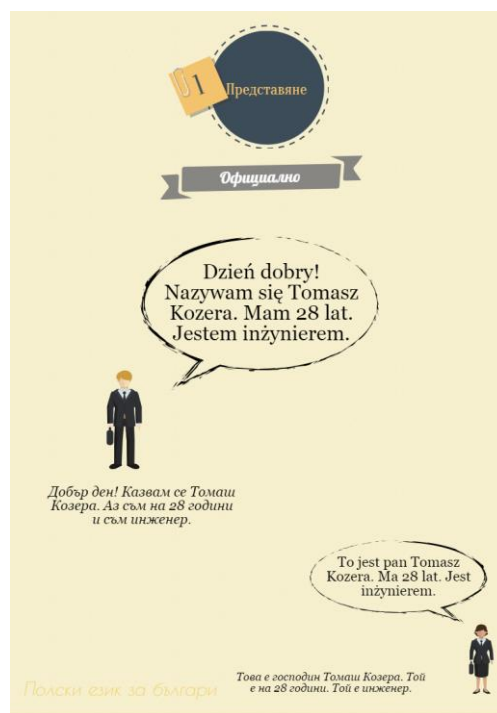
Rys. 33. Przedstawianie się – ważne pytania i odpowiedzi.

W tym miejscu pojawia się pierwsza ważna różnica. Oficjalnie w języku polskim zapytamy: *Jak się nazywasz?*, na co powinniśmy uzyskać odpowiedź dwuelementową – imię oraz nazwisko. Nieoficjalnie możemy po prostu zadać pytanie: *Jak masz na imię?* Ponadto pytania te warunkują formę odpowiedzi: *Nazywam się...* vs. *Mam na imię...* W języku bułgarskim takie rozróżnienie nie istnieje. Sytuację oficjalną i nieoficjalną w bułgarszczyźnie różnicuje w pytaniu jedynie forma czasownika ‘nazywać się’ w drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej: *Как се казваи?* vs. *Как се каваме?* W pozostałych sytuacjach komunikacyjnych mówca musi sam ocenić, czy podać tylko imię, czy również nazwisko i imię ojcowskie.

Polskie realia językowe, w zależności od kontekstu komunikacyjnego, pozwalają nam na dwa sposoby przedstawienia się:



Rys. 34. Przedstawianie się w sytuacji nieoficjalnej.



Rys. 35. Przedstawianie się w sytuacji oficjalnej.

W związku z techniką, jaka powinna zostać zastosowana w rzeczywistej klasie – na początku przedstawia się jeden z uczniów, a następnie osoba przy nim opowiada o niej/nim – na powyższej grafice w prawym dolnym rogu widzimy odwzorowanie tego zachowania. W sytuacji oficjalnej (po prawej) pojawia się tu określenie *pan Tomasz*.

W odniesieniu do opisanych przez Petara Sitrova trudności Bułgarów w użyciu języka polskiego w sferach interakcji społecznej, Bułgarom powinno zostać dobrze wytłumaczone zjawisko zwracania się do siebie per 'pani / pan' w relacjach dalszych i bliższych, jak również moment przejścia do mówienia sobie *na ty*. Aby to zobrazować, w projektowej lekcji posłużyłam się prostym schematem:



Rys. 36. Od ‘pani/pan’ do mówienia per ‘ty’.

Na nagraniu wideo oraz w tekście zostaje wyjaśnione, że w sytuacjach stricte oficjalnych – w pracy, gdy rozmawiamy z osobą wyżej postawioną, zwracamy się do siebie per ‘pani/ pan’, dodając do tego pełne imię w wołacz: *pani Anna* → *pani Anno*; *pan Tomasz* → *panie Tomaszu*. Gdy nasze relacje stają się bliższe (częstsze kontakty, dłuższy czas znajomości), możemy pozwolić sobie na zdrobnienie imienia: *pani Aniu* / *panie Tomku*. Oczywiście za zgodą drugiej osoby. Gdy jesteśmy sobie równi, np. na szczeblu zawodowym, i łączą nas więzi koleżeńskie, możemy zaproponować przejście na *ty*. Wyjaśniam także, że zgodnie ze wzorcami kulturowymi pierwsza powinna wyjść z inicjatywą kobieta bądź osoba starsza.

4.2.8.2. Ciekawostki kulturowe

Z przedstawionym powyżej modułem (za pomocą hiperłączy) łączy się lekcja już ściśle kulturowa, którą poświęciłam polskim imionom – ich etymologii, historii, wymieniłam te, które w ostatnich latach są najpopularniejsze, a także pokazałam kilka mechanizmów skracania imion²⁶⁵. Tworząc ją wzorowałam się na światowym fenomenie vlogów, które zyskują dużą popularność na portalach społecznościowych, właśnie dzięki opowiadanym za pomocą materiałów audiowizualnych różnorodnym ciekawostkom historycznym, kulturowym, czy językowym.

²⁶⁵ Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми, [w:] *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian/> /single-post/урок4.

Moduł składa się z materiału audiowizualnego, w którym opowiadam o polskich imionach:

Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми

15.03.2017 | Pamela

Здравейте!

Във предишните уроци говорихме за представяне в полски език и за това реших да Ви разкажа малко за полските имена, тяхната история, произход. Ще научите какви са най-популярните женски и мъжки имена от последните години и лесни начини за образуване на галени форми.

Хайде да започваме!

Виж филма и прочети текста, където всичко е подробно обяснено и обърни внимание на информацията в таблиците. Повтаряй изреченията заедно с мен и чети на глас примерите.



Преди приемането на християнството в Полша (966 г.), с което започва дълъг процес на християнизация на нашите земи, поляците като всички славяни, имат славянски имена. Те се образуват от определени думи с важно за хората значение. Някои имена са свързани с черти на външността или характера. Други имат пожелателен характер. Трети са предпазно-заклинателни – описват човека като грозен, нежелан, лош, с цел да се откажат злите духове да го отвлекат или да му вредят.

В полския език в днешно време, славянските имена можем да разпознаем по наставка „-slaw”, „-slaw” (при мъжките имена) и „-slawa” (при женските имена). В старославянския език тази съставка означаваше известност, популярност. Много популярното днес полско име „Stanisław” в миналото означава желание детето да стане някой ден известно, популярно.


До днес, от този вид мъжки имена използваме:

Stanisław
Przemysław – човек, който ще бъде честен
Bogusław – човек, който ще хвали Бога
Czesław – човек, който ще бъде почитан
Wiesław – човек, който ще желае известност
Jarosław – човек, който ще бъде силно известен

Популярни са до днес, защото през средновековието така са се казвали някои от полските светци и крале.


Женски старославянски имена:
Stanisława
Wiesława

Почни отгук




Урок 1: Полска азбука и звуци в полския език
11/9/2016


Последните уроци




Урок 6:
Съществителните имена от женски род, единствено число.
Именителен падеж
20.09.2017




Урок 5:
Съществителните имена от мъжки род, единствено число.
Именителен падеж
06.09.2017



Урок 4: Полски имена. История, произход, най-популярните имена и образуване на галени форми
15.03.2017



Урок 3: Лични местоимения, спрягане в сегашно време на глаголи „być” и „mieć”, образуване на лесни въпроси
14.02.2017



Урок 2:
Представяне, как да започнем разговор и обръщение „Pani/Pan”
19.11.2016



Урок 1 (допълнение): Cz, ci или i?
12.11.2016

Rys. 37. Moduł lekcyjnych o imionach w polszczyźnie.

як również grafik i opisu tekstowego z przejrzystym podziałem imion i większą liczbą przykładów.

Lekcja wywołała wśród Bułgarów (nie tylko kursantów) bardzo duże zainteresowanie. Dostałam liczne komentarze porównujące polskie imiona do bułgarskich, co pokazuje, że jej tematyka dotknęła poczucia wspólnej słowiańskiej tożsamości, jak również uruchomiła mechanizm poszukiwania podobieństw między obiema kulturami. Odbiorcy pisali mi w wiadomościach, jak mają na imię Polacy, których znają, i w jaki sposób się do nich zwracają. Dopytywali, jak poprawnie skracać imiona swoich polskich znajomych. Lekcje tego typu są więc nie tylko potrzebne jako uzupełnienie wiedzy językowej, lecz także są niezwykle przydatne z perspektywy marketingowej. Mogą wzbudzić ciekawość nawet tych użytkowników, którzy wcześniej nie myśleli o nauce języka, a zainteresował ich dany fakt kulturowy. Mogą stanowić zatem ważny impuls do rozpoczęcia kursu języka polskiego.

Podsumowując, autorski projekt strony internetowej z nauczaniem języka polskiego dla Bułgarów – *Полски език за българи*, zbudowany został tak, by spełniać zapotrzebowania uczących się o różnych rodzajach inteligencji: muzycznej (→ nagrania dźwiękowe), kinestetycznej (→ gry internetowe), logiczno-matematycznej (→ grafiki), przestrzennej (→ autentyczne nagrania miejsc), intrapersonalnej (→ autonomiczność); interpersonalnej (→ media społecznościowe) oraz językowej (→ napisy). Ze względu na ukierunkowanie na uczących się z kręgu słowiańskiej Europy, podstawową techniką nauczania są w nim porównania międzyjęzykowe. Dlatego też przedstawiony został zarys wybranych transferów międzyjęzykowych ze wszystkich planów języka – wymowy, słownictwa, gramatyki (morfologii i składni) i pisowni, jak również kultury, które mogą posłużyć w procesie nauczania języka polskiego dla osób bułgarskojęzycznych w przestrzeni internetowej.

Podsumowanie

Niniejsza praca stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jak zainteresować młode pokolenie Bułgarów językiem polskim i kulturą polską. W tym celu najpierw przeanalizowane zostały zmiany technologiczno-społeczne, które uformowały nowe generacje uczących się – należących do pokolenia cyfrowych tubylców. Wymienione zostały ich najważniejsze uwarunkowania i potrzeby, które są czynnikiem zmian w edukacji oraz glottodydaktyce polonistycznej. Pokazane zostało, że jedną z odpowiedzi na rzeczywistość cyfrową jest nauczanie na odległość, czyli e-learning oraz coraz popularniejszy w dobie smartfonów m-learning. Jednakże nauczanie przy pomocy nowoczesnych narzędzi informatycznych wymaga dostosowania treści, metod i organizacji procesu uczenia się do wielofunkcyjnych i hipermedialnych urządzeń (tworzenie platform e-learningowych), a także rozwoju specyficznych kompetencji u uczących się oraz nauczających. Wnioski płynące z tych obserwacji stały się podstawą do sformułowania wstępnych założeń na temat budowy i funkcjonowania internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów: jego dostępności, hipermedialności i hipertekstowości modułów lekcyjnych, bliższej relacji z kursantami, jak również obecności strony na Facebooku i YouTube.

Następnie przedstawione zostały pokrótce historia, znaczenie i obecna sytuacja języka polskiego i kultury polskiej w Bułgarii. Nad ich promocją i nauczaniem sprawują pieczę przede wszystkim instytucje, takie jak Instytut Polski w Sofii, Szkolne Punkty Konsultacyjne przy Ambasadzie RP oraz uniwersytety w Sofii, Płowdiwie i Wielkim Tyrnowie. Zmiany polityczne – np. wejście Bułgarii do Unii Europejskiej, zrodziły dużą konkurencję i jednocześnie uniemożliwiły wykształcenie się, jak u starszego pokolenia, polonofilstwa. Dodatkowo wymienione instytucje znajdują się tylko w największych miastach, kursy języka polskiego są płatne i odbywają się w określonych godzinach w wybrane dni tygodnia. Rozbiega się to z oczekiwaniami cyfrowych tubylców, którzy są przyzwyczajeni, że dzięki technologii sami decydują, gdzie i kiedy będą pozyskiwać wiedzę. Opisane fakty dowodzą zatem, że istnieje potrzeba nowej perspektywy dla glottodydaktyki polonistycznej w Bułgarii. Wskazuje to również na to, że kurs języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej przeznaczony dla osób bułgarskojęzycznych jest dobrym i potrzebnym rozwiązaniem.

Aczkolwiek, aby taki kurs był efektywny i przyciągnął jak najwięcej chętnych, powinna zostać w nim wykorzystana odpowiednia technika nauczania. Dlatego też analizie zostały poddane takie terminy, jak *transfer międzyjęzykowy*, *interkomprehensja* i *słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa*. Przywołany został także postulat Wojciecha

Hofmańskiego o potrzebie tworzenia specjalnych programów nauczania języka polskiego na terenie słowiańskiej Europy. Można by bowiem podczas takich kursów stosować technikę bilingwalną, polegającą na wykorzystywaniu języka natywnego w procesie nauczania wymowy, pisowni, gramatyki i leksyki. Następnie ukazane zostało, że brakuje właśnie opracowań programów, które w procesie nauczania języka polskiego dla osób bułgarskojęzycznych skupiałyby się na użyciu dodatniego transferu międzyjęzykowego odgrywającego ważną rolę w technice bilingwalnej opartej na podobieństwach międzyjęzykowych. Stało się to przyczyną do opracowania przeze mnie zagadnień językowych łączących język polski i bułgarszczyznę, których można by nauczać za pomocą tej metody, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na miejsca trudne – popełniane błędy interferencyjne i wewnątrzjęzykowe. Opisałam wybrane zjawiska z pola wymowy, pisowni, morfonologii, morfologii, składni i słownictwa. Podawałam przy tym przykłady, w jaki sposób powinno się je wytłumaczyć uczącym się (liczne odwołania do wspólnej historii języków) w przestrzeni internetowej, która dzięki temu, że łączy tekst z dźwiękiem, obrazem i gramami, daje możliwość kontaktu ze współuczącymi się, jak również kładzie nacisk na autonomizację kursanta, jest odpowiednia do nauki dla osób o różnych rodzajach inteligencji. W dodatku nie jest ograniczona czasowo lub pod względem objętości materiału, więc pozwala połączyć kurs językowy z szeroko pojętym kursem kulturowym – nauczającym zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych.

Całość może leż u podstawy profesjonalnego internetowego kursu języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze polskiej dla Bułgarów, który może być wsparciem dla kursów tradycyjnych prowadzonych w Bułgarii przez opisane instytucje, a także wpłynąć pozytywnie na zainteresowanie młodego pokolenia językiem polskim oraz samą Polską. Ponadto w najbliższej przyszłości zamierzam kontynuować pracę nad prezentowanym autorskim projektem strony internetowej *Полски език за българи* oraz promocją kursu.

Bibliografia

Literatura podmiotu:

1. Pamela Kaczmarek, *Полски език за българи*, dostępny w internecie: <http://learn-polish-online.wixsite.com/bulgarian>.
2. Pamela Kaczmarek, *Полски език за българи*, [w:] *Facebook*, dostępny w internecie: <https://www.facebook.com/Полски-език-за-българи-897925880339217/>.
3. Pamela Kaczmarek, *Полски език за българи*, [w:] *Youtube*, dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/channel/UCpolrzs0DwDCU6jxZOEHSVA>.
4. *Storybird – Artfull Storytelling*, dostępny w internecie: <https://storybird.com/>.
5. *SuperMemo*, dostępny w internecie: <https://www.supermemo.pl/>.
6. *Kultura Dostępna*, dostępny w internecie: <https://kulturadostepna.pl/on-line/wirtualne-muzea>.
7. *Kahoot!*, dostępny w internecie: <https://kahoot.it/>.
8. *Quizizz*, dostępny w internecie: <https://quizizz.com/>.
9. *Learning Apps*, dostępny w internecie: <https://learningapps.org/>.
10. *Piktochart*, dostępny w internecie: <https://piktochart.com/>.
11. *Canva*, dostępny w internecie: <https://www.canva.com/>.
12. *Make Beliefs Comix*, dostępny w internecie: <https://www.makebeliefscomix.com/>.
13. *Lyrics Training*, dostępny w internecie: <https://lyricstraining.com/>.
14. Paulina Mikuła, *Mówiąc inaczej*, dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/user/PamikuPL>.

Literatura przedmiotu:

1. Elsa Auerbach, *Reexamining English only in the ESL Classroom*, [w:] „TESOL Quarterly” 1993, nr 27(1).
2. *Aplikacje mobilne – nowy wymiar internetu*, [w:] „PRNews.PL”, dostępny w internecie: <https://prnews.pl/aplikacje-mobilne-nowy-wymiar-internetu-27732>.
3. Andrey Babanow, *Konfrontatywny opis słownictwa dla potrzeb glottodydaktyki*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t.2., Lublin 2013.
4. Bartek Bobrzyński, *Otwórz się na cyfrowy świat*, [w:] *Raport Edu-Tech 2016. Nowe technologie w świecie edukacji*, dostępny w internecie: <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>.

5. Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
6. Agnieszka Czyżniewska, *Typologia aproksymatów (na przykładzie języka polskiego i bułgarskiego)*, [w:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Studia Slavica” 2002, nr 7.
7. Krystyna Daca, *Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2, Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, pod red. Grażyny Zarzyckiej, Grzegorza Rudzińskiego, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, Łódź 2010.
8. Hanna Dalewska-Dreń, *Języki słowiańskie*, Warszawa 2002.
9. Steliana Dankowa, *Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne”, 2013, nr 2 (12).
10. Emilia Danowska-Florczyk, Anna Wajda, *Computer Assisted Language Teaching. Najnowsze pomoce dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nowe perspektywy badawcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, pod red. Emilii Kubickiej, Aleksandry Walkiewicz, t. 3, Toruń 2015.
11. Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010.
12. Sheelagh Deller, Mario Rinvoluti, *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's*, Londyn 2002.
13. Robert Dębski, *Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego*, [w:] „Poradnik Językowy” 2015, nr 8.
14. Peter Doye, *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Strasburg 2005.
15. Stanisław Dubisz, Krystyna Długosz-Kurczabowa, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2006.
16. Marek Furmanek, Wielisława Osmańska-Furmanek, *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, Kraków 2002.
17. Howard Gardner, *The Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork 1983.

18. Piotr Garncarek, *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, nr 20.
19. Galina Georgiewa, Radostina Petrowa, *Instytut Polski w Sofii*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).
20. Przemysław Gębał, Władysław Miodunka, *Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tendencje i innowacje*, pod red. Wioletty Próchniak i Magdaleny Smoleń-Wawrzuciszyn, Lublin 2016.
21. Paula Góralczyk-Mowczan, *Rola portalu społecznościowego Facebook w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Języki obce i kultura: współczesne konteksty*, pod red. Ireny Czwenar, Doroty Gonigroszek, Agnieszki Staneckiej, Piotrków Trybunalski 2016.
22. Jan Grzenia, *Internet jako miejsce dialogu*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie: lingwistyczne aspekty dialogu*, pod red. Jana Grzeni, Małgorzaty Kity, Katowice 2003.
23. Wojciech Hofmański, *Transfer ujemny a kompetencja językowa: język polski w nauczaniu Słowian*, Praga 2014.
24. Krzysztof Hojnacki, *Czy pokolenie Digital Natives... nie istnieje?*, [w:] „Nowy Marketing”, dostępny w internecie: https://nowymarketing.pl/a/16240,czy-pokolenie-digital-natives-nie-istnieje_
25. Lechosław Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, [w:] „E-mentor” 2006, nr 1(13).
26. Lucyna Agnieszka Jankowiak *Prasłowiańskie dziedzictwo leksykalne we współczesnej polszczyźnie ogólnej*, Warszawa 1997.
27. Henry Jenkins, *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide*, [w:] „New York University Press”, Nowy Jork, Londyn 2006.
28. Piotr Kajak, *Fandom czy „brandom”? – glottodydaktyczne spojrzenie na budowanie marki kultury polskiej w kulturze uczestnictwa*, [w:] *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*, pod red. Elżbiety Kaczmarskiej; Andrzeja Zieniewiczza, Warszawa 2014.
29. Panajot Karagiozow, *Nauczanie języka polskiego i studia polskie w Bułgarii*, [w:] „Kwartalnik Polonicum” 2007, nr 5.

30. Hanna Karpińska, *Falszywi przyjaciele tłumacza i jego wierni wrogowie w praktyce bułgarsko-polskich tłumaczeń literackich*, [w:] „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2014, t. 5, nr. 1.
31. Mariusz Kąkolewicz, *Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learning*, Zbiór materiałów konferencyjnych z konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym V*, Poznań 2008.
32. Anna Kijewska, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 2001.
33. Paul Kirschner, Pedro De Bruyckere, *The myths of the digital native and the multitasker*, [w:] „Teaching and Teacher Education” 2017, volume 67.
34. Aleksandra Knych, *Wybrane kompetencje nauczyciela w zakresie e-learningu*, [w:] „Journal of Technology and Information Education” 2012, volume 4, issue 3.
35. Jerzy Kisielnicki, Barbara Nowacka, *Modele nauczania e-learningowego i ich ocena. Analiza porównawcza na przykładzie PJWSTK i Uczelni Łazarskiego*, [w:] *Postępy e-edukacji*, pod red. Lecha Bachanowskiego, Warszawa 2013.
36. Mirjana Kostić-Golubicić, *Homonimia międzyjęzykowa jako problem glottodydaktyczny w nauczaniu języka polskiego na uniwersytecie w Belgradzie*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, pod red. Bożeny Ostromęckiej-Fraćzak, Łódź 1998.
37. Marcin Kraski, *E-edukacja*, [w:] tegoż, *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2009*, Poznań 2010.
38. Wiesława Kumiega-Wataszka, *Szkolny punkt konsultacyjny w Sofii*, [w:] *Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii*, dostępny w internecie: http://sofia.msz.gov.pl/pl/portal_zrodlowy/informacje/szkolny_punkt_konsultacyjny_w_sofii/.
39. Małgorzata Kurek, Sylwia Maciaszczyk, *Media społecznościowe – let's face them*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3.
40. Krzysztof Kusal, *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław 2002.
41. William Littlewood, *Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here?*, [w:] „Language Teaching” 2014, nr 47(3).

42. Violetta Machnicka, *Złudzenia semantyczne, czyli kilka podstawowych typów aproksymatów leksykalnych (na materiale języka angielskiego zestawionym z odpowiednikami polskimi, wybranym ze słownika angielsko-polskiego, polsko-angielskiego wyrazów zdradliwych k. F. Rudolfa)*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica” 2007, nr 3.
43. Łukasz Majchrzyk, *Generacja Z spędza ponad 4 godziny dziennie online na mobile’u*, [w:] „mobiRANK”, 2017, dostępny w internecie: <https://mobirank.pl/2017/08/15/generacja-z-spedza-ponad-4-h-dziennie-online-via-mobile>.
44. Jan Markowić, *Założenia e-learningu. Platformy e-learningowe*, [w:] Centrum e-learningu AGH, *Wprowadzenie do e-learningu*, Kraków 2008.
45. Kara McBride, *Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation*, [w:] *Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, pod red. Lary Lomickiej, San Marcos 2009.
46. Ryszard Michalik, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997.
47. Władysław Miodunka, *Dorobek naukowy glottodydaktyki polonistycznej w ramach tworzących się subdyscyplin*, [w:] tegoż, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków, 2016.
48. Milica Mirkulovska, *Problemy związane z nauczaniem Macedończyków języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, pod red. Barbary Janowskiej, Józefa Porayskiego-Pomsty, t. 2, Warszawa 1997.
49. Wirginia Mirosławska, *Trudne miejsca w nauczaniu mowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).
50. Leszek Moszczyński, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984.
51. Radosław Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci – cz. I*, [w:] „Remedium” 2014, nr 7-8.
52. Małgorzata Anna Packalén Parkman, *Język polski pod strzechą. Studia polonistyczne w dobie internetowej z perspektywy szwedzkiej*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych na świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. Iwony Janowskiej, Przemysława Gębala, Kraków 2016.

53. Marta Olesińska, *10 najlepszych aplikacji do nauki języków*, [w:] *Raport Edu-Tech 2016. Nowe technologie w świecie edukacji*, dostępny w internecie: <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>.
54. Kateřina Pösingerová, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. Romualda Cudaka, Jolanty Tambor, Katowice 2001.
55. Emilya Petkova, *Analiza błędów językowych Bułgarów uczących się języka polskiego*, (praca magisterska), Warszawa 2004.
56. Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [w:] „On the Horizon. NCB University Press” 2001, tom 9, nr 5.
57. Kamen Rikiew, *Sofijska polonistyka i współczesne bułgarskie polonofilstwo*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).
58. Zbigniew Rusek, *Zarys gramatyki języka bułgarskiego*, Kraków 2014.
59. Irena Sawicka, *Tendencje rozwojowe współczesnej fonetyki słowiańskiej*, [w:] *Komparacja systemów funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, pod red. Stanisława Gajdy, Opole 2000.
60. Anna Seretny, *Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a nauczanie języka obcego*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, pod red. Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Kraków 2006.
61. Petar Sotirov, *Zachowania językowe Polaków w wyobrażeniach Bułgarów zamieszkałych w Polsce*, [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, pod red. Barbary Bonieckiej, Stanisława Grabiasa, Lublin 2007.
62. Peter Sotirov, *Wybrane aspekty zachowań językowych Bułgarów zamieszkałych w Polsce*, [w:] „Słupskie Studia Historyczne” 2011, nr 17.
63. *Statut*, [w:] *Polonia w Bułgarii*, dostępny w internecie: <https://polonia-bg.org/stowarzyszenie/statut/>.
64. Zdzisław Stieber, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa 2005.
65. Galia Symeonowa-Konach, *Polsko-bułgarska i bułgarsko-polska komunikacja kulturowa w kontekście zmian ustrojowych i globalizacji. Obecna, nieznana, nieodkryta*, [w:] „Postscriptum Polonistyczne” 2013, nr 2 (12).
66. Jakub Szczęsny, *Najlepsze aplikacje do nauki języków obcych na Androida*, [w:] „Komputer Świat”, dostępny w internecie:

- <http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2017/11/najlepsze-aplikacje-do-nauki-jezykow-obcych-na-androida.aspx>.
67. *Szkolny Punkt Konsultacyjny w Warnie*, [w:] *Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Sofii*, dostępny w internecie: http://sofia.msz.gov.pl/pl/portal_zrodlowy/informacje/szkolny_punkt_konsultacyjny_w_warnie/.
68. Aleksander Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
69. Rafael Ventura, *Using Facebook in University Teaching: A Partical Case Study*, [w:] *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2013, volume 83.
70. Aleksandra Wach, *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, [w:] „*Języki Obce w Szkole*” 2017, nr 1.
71. We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2017 Global Overview*, dostępny w internecie: <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>.
72. We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 Global Overview*, dostępny w internecie: <https://wearesocial.com/uk/blog/2018/01/global-digital-report-2018>.
73. We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 in Eastern Europe Part 1 – West*, dostępny w internecie: <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-eastern-europe-part-1-west-86864848>.
74. We Are Social, Hootsuite, *Digital in 2018 in Eastern Europe Part 2 - East*, dostępny w internecie: https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-eastern-europe-part-2-east-86865266?qid=fb66f3e0-5927-40c9-8442-e62cf9533d39&v=&b=&from_search=1.
75. Lew Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1971.
76. Grażyna Zarzycka, *Refleksje lingwistyczno-kulturowe w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*” 2012, nr 19.
77. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*.
78. Monika Zatorska, Aldona Kpik, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012.
79. Agnieszka Zawadzka, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych I potrzeb społecznych*, pod red. Jana Mazura, Agaty Małyckiej, Katarzyny Sobstyl, t.2., Lublin 2013.

Spis tabel i ilustracji:

Spis tabel:

Tab. 3. Zestawienie wybranych cech i preferencji typowych dla dwóch pokoleń.

Tab. 4. Porównanie trzech typów koniugacji w języku polskim i bułgarskim dla 1, 2 i 3 os. lp.

Spis ilustracji:

Rys. 38. Podstrona z lekcjami oraz zaznaczone hiperłącze do lekcji pierwszej.

Rys. 39. Zaznaczona ramka *Szukaj według kategorii*.

Rys. 40. Tagi na końcu modułu lekcyjnego.

Rys. 41. Zaznaczone hiperteksty w obrębie modułu lekcyjnego.

Rys. 42. Materiał audiowizualny na początku modułu lekcyjnego.

Rys. 43. Grafika komputerowa wewnątrz modułu lekcyjnego.

Rys. 44. Strona główna internetowego kursu języka polskiego dla Bułgarów.

Rys. 45. Dodatkowe materiały dla uczących się: *Wierszyk o deszczu*.

Rys. 46. Rzeczowniki rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej

Rys. 47. Przykłady rzeczowników rodzaju żeńskiego.

Rys. 48. Mianownik – pytania.

Rys. 49. Podstawowe pytania i odpowiedzi z zastosowaniem formy mianownikowej.

Rys. 50. Dialog wykorzystujący rzeczowniki rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej w mianowniku.

Rys. 51. Porównanie rzeczowników rodzaju żeńskiego i męskiego.

Rys. 52. Napisy w nagraniach audiowizualnych.

Rys. 53. Stopka na stronie głównej z informacją o wspólnym prasłowiańskim pochodzeniu języka polskiego i bułgarskiego.

Rys. 54. Zakładka strony głównej *Dlaczego polski?*

Rys. 55. Nagranie audiowizualne z napisami do *Lekcji 1 (uzupełnienie): cz, ci czy ć?*

Rys. 56. Przykłady słów zawierających sylabę z *cz* + samogłoska.

Rys. 57. Schemat poprawnej pisowni *ć* i *ci*.

Rys. 58. Opis metody na *č* i *ć* w module lekcyjnym.

Rys. 59. Schemat metody na *č* i *ć*.

Rys. 60. Przykład słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają głoskę *č*.

Rys. 61. Przykłady słów w języku polskim i bułgarskim, które zawierają odpowiednio głoski *ć* i *t*.

- Rys. 62 Schemat I palatalizacji prasłowiańskiej oraz jotacyzacji. Powstanie głoski *č*.
- Rys. 63. Schemat polskich procesów palatalizujących. Powstanie głoski *ć*.
- Rys. 64. Nagranie audiowizualne na początku modułu lekcyjnego o rzeczownikach rodzaju męskiego.
- Rys. 65. Grafika ukazująca na jakie głoski w języku polskim kończą się rzeczowniki rodzaju męskiego.
- Rys. 66. Podział rzeczowników na rodzaj męskoosobowy, męskożywotny i męskorzeczowy.
- Rys. 67. Podział rzeczowników w liczbie pojedynczej na 3 rodzaje z przykładami.
- Rys. 68. Przykładowa grafika do lekcji o aproksymantach leksykalnych.
- Rys. 69. Przykładowa grafika do lekcji o aproksymantach leksykalnych ciąg dalszy.
- Rys. 70. Przedstawianie się – ważne pytania i odpowiedzi.
71. Przedstawianie się w sytuacji nieoficjalnej.
- Rys. 72. Przedstawianie się w sytuacji oficjalnej.
- Rys. 73. Od ‘pani/pan’ do mówienia per ‘ty’.
- Rys. 74. Moduł lekcyjnych o imionach w polszczyźnie.