

Monika Goszczyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0009-0007-8933-0207>

m.goszczyńska@umk.pl

Emilia Kubicka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

ekubicka@umk.pl

Filip Olkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>

olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl

Nauczanie obcych języków specjalistycznych na poziomach podstawowych. Praca z publikacją *Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie w grupach chińskich polonistów na studiach I stopnia¹

Teaching foreign languages for specific purposes at elementary levels.

Working with *Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie in groups of Chinese students of Polish language and culture at bachelor level

Languages for specific purposes (LSP) are taught in two different contexts – for academic and for professional needs. In the first case, they are primarily tools for acquiring and processing knowledge, which is

¹ Procentowy wkład autorów w powstanie publikacji jest równy.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

possible by knowing a number of terms. That is why B2 is indicated as the optimal level for starting their acquisition. LSP for professional purposes are primarily intended for effective communication and can be taught independently from general language proficiency.

In this paper, the authors describe the findings of a survey in which Chinese students of Polish language and culture were asked to express their opinions on the publication *Truchcikiem z Kopernikiem*. The analysis aims to show if this book is a suitable tool for training LSP in an academic context. It covers levels from A to C (CEFR) and offers training of language in higher education for academic purposes as well as practical language training in situations typical for everyday life at the university. The respondents, representing A2-B1+ proficiency levels, found the book useful for language learning (70%) and for studying in Poland (92%). At the same time, however, 45% of them considered that the exercises were too difficult (for 50% they were adequate), which was explained by the high complexity of vocabulary. They also expressed their expectations for a higher number of grammar tasks in the book.

Keywords: languages for specific purposes, teaching foreign languages for specific purposes, Polish as a foreign language, modern language studies, *Truchcikiem z Kopernikiem*, Chinese students of Polish language and culture

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, dydaktyka obcych języków specjalistycznych, język polski jako obcy, neofilologia, *Truchcikiem z Kopernikiem*, chińscy studenci polonistyki

1. Wprowadzenie

Kształcenie obcego języka specjalistycznego, choć teoretycznie obejmuje on poziomy od średniego ogólnego (B2) wzwyż (zob. Seretny, Lipińska, 2021), w praktyce uniwersyteckiej okazuje się konieczne również w wypadku osób znających dany język na poziomie podstawowym (A1), wstępnym (A2) czy progowym (B1). Większość chińskich studentów, których doświadczenia z jednym z polskich języków specjalistycznych opisujemy w artykule, kształci się w Polsce na podstawie bilateralnych umów między uniwersytetami przewidujących rozpoczęcie edukacji językowej w Chinach i jej kontynuację w kraju docelowym (zob. Janowska, 2022: 40–43). Studenci przybywający na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu z reguły znają polski na poziomie A2, rzadziej B1². Sporadycznie zdarza się też, że po pierwszym roku

² Poziomy biegłości studentów, o których piszemy w artykule, są określane na podstawie przeprowadzanych na początku roku akademickiego oraz na końcu każdego semestru

kształcenia w Chinach, czasem wyłącznie przez chińskich lektorów, studiujący – mimo zdanych egzaminów potwierdzających znajomość języka na zakładanym poziomie (najczęściej podstawowym lub wstępnym) – nie potrafią komunikować się nawet w elementarnym zakresie³. Tymczasem w programach tzw. studiów polskich przewidziano dla nich zajęcia z przedmiotów wymagających posługiwania się językami specjalistycznymi lub co najmniej ich rozumienia, z takich dziedzin jak realizoznawstwo, językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatoryka czy leksykografia.

Warto więc przyjrzeć się temu, jak uczący się na poziomach podstawowych, w praktyce znacznie poniżej B2, nabywają obce języki specjalistyczne – co jest dla nich łatwe, a co sprawia trudności, jakich treści oczekują, jak chcieliby je ćwiczyć. Prezentowaną tu grupę badawczą stanowili Chińczycy studiujący na trzecim roku filologii polskiej jako obcej na UMK realizujący program przedmiotu język polski w edukacji wyższej. Doświadczenia, które opisujemy, opierają się na pracy z książką *Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie* (Kubicka red., 2021), dlatego część empiryczną (omówienie wyników ankiet) poprzedzi przedstawienie założeń tej publikacji w kontekście nauczania obcych języków specjalistycznych.

2. Języki specjalistyczne w uniwersyteckim kształceniu językowym

Problematyce języków specjalistycznych (JS) w kształceniu językowym, również uniwersyteckim, poświęcono ostatnio kilka monografii (zob. Ligara, Szupelak, 2012; Gajewska, Sowa, 2014; Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020), w których opisano kwestie terminologiczne, problemy dydaktyczne i zaproponowano rozwiązania niektórych z nich. W kontekście wskazanej wyżej grupy studiujących najistotniejsze wydają się nam dwa zagadnienia, mianowicie rozróżnienie JS dla celów zawodowych i na potrzeby akademickie (terminy za: Seretny, 2017) oraz wpływ poziomu językowego na nauczanie / uczenie się JS.

Obcy język specjalistyczny na potrzeby akademickie nabywają osoby, które w nim studiują lub chcą studiować, oczekuje się więc od nich, że będą czytać i pisać teksty, sporządzać notatki, wyszukiwać informacje, referować problemy itp. Jest on dla nich przede wszystkim narzędziem poznania (zob. Seretny, 2017: 154–155; Berdychowska 2010: 61). Dla specjalistycznej odmiany języka charakterystyczne są określone gatunki tekstowe, pewne formy gramatyczne, mające niższą frekwencję w odmianie ogólnej (np. imiesłowy,

testów sprawdzających opanowanie poszczególnych sprawności i podsystemów gramatycznego i leksykalnego.

³ Powody tego stanu rzeczy są różne. Część z nich opisuje Kinga Wawrzyniak (2021).

strona bierna, formy bezosobowe, zdania podrzędne wielokrotnie złożone), typowe kolokacje, a przede wszystkim – słownictwo z licznymi terminami. Opanowanie go stanowi główną trudność uczących się, gdyż musi się odbywać eksplicytnie (zob. Seretny, Lipińska, 2021: 33). Istotna jest również adekwatność, a nie tylko skuteczność działań komunikacyjnych. Aby jak najlepiej przygotować się do (przyszłej lub obecnej) roli studenta, uczestnicy kursów JS na potrzeby akademickie powinni obcować z tekstami oryginalnymi lub tylko nieznacznie uproszczonymi⁴ (zob. Rittner, 2017: 33).

Tymczasem uczący się JS dla celów zawodowych, wśród których mogą być osoby już pracujące w danym zawodzie i dysponujące fachową wiedzą, jak i adepci danej dziedziny, są zainteresowani przede wszystkim skuteczną komunikacją w języku obcym (zob. Seretny, 2017: 155), a oczekiwania pracodawców wobec ich poziomu biegłości nie są tak wysokie jak wobec grupy akademickiej⁵. To dla nich powstają podręczniki, w których JS naucza się nawet od zera z wykorzystaniem metod komunikacyjnych (por. Gajewska, Sowa, 2014: 93; Gębał, 2016: 25–26). JS jest więc nabywany równoległe do języka ogólnego (zob. np. Szerszeń, 2014; Sowa, 2017), stąd proces ten przebiega wolniej niż w przypadku zaawansowanych użytkowników języka, co przekłada się na niższą biegłość językową możliwą do osiągnięcia w trakcie kursu (por. Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020: 97). Jak pisze Wojciech Szupelak na podstawie swoich doświadczeń w nauczaniu języka biznesu (angielskiego i polskiego),

zależność między poziomem językowym uczącego się w języku ogólnym a poziomem w języku specjalistycznym nie jest tak prosta i jednoznaczna. Autor tych słów w swojej pracy zawodowej często stykał się z sytuacjami, kiedy to stosunkowo niski poziom kompetencji językowej uczącego się w języku ogólnym szedł w parze z doskonałym opanowaniem przez niego języka w dziedzinie specjalistycznej, umożliwiającym płynną i efektywną komunikację z innymi ekspertami w danej dziedzinie. Wynika to z kluczowej roli terminologii w komunikacji specjalistycznej – gwaranta sukcesu komunikacyjnego (Ligara, Szupelak, 2012: 122; zob. również Gajewska, Sowa, 2007).

Studenci kierunków filologicznych, na których coraz częściej oferuje się możliwość rozpoczęcia nauki języka od początku, mogą należeć do obu tych grup – akademickiej, jeśli poznają strukturę języka, kulturę czy literaturę, i zawodowej, na zajęciach z języka biznesu, prawniczego, turystycznego,

⁴ W polskiej rzeczywistości uniwersyteckiej zdarza się jednak, że na tzw. roku zerowym kształcą się również osoby rozpoczynające naukę polskiego od początku, dla których teksty specjalistyczne muszą być upraszczane, zob. np. Gałat, Rittner, 2016.

⁵ W niektórych krajach certyfikaty języka zawodowego oferuje się już od poziomu A1 czy A2, zob. Gajewska, Sowa, 2014: 216–225.

medycznego itd. W przypadku opisywanych przez nas chińskich filologów zajęcia z języka polskiego w edukacji wyższej – z powodu niskiej biegłości uczących się w zakresie języka ogólnego (zob. 3.1) – wpisywały się raczej w nurt komunikacji zawodowej. Grupę tę, mimo jej cech specyficznych (zob. np. Czerkies, Prizel-Kania red., 2022), w kontekście nauczania JS traktujemy jako reprezentatywną dla innych grup studentów neofilologii rozpoczynających naukę języka od początku lub na niskim poziomie biegłości. Jak pokazują badania, adepci neofilologii na studiach licencjackich oczekują bowiem przede wszystkim zajęć z praktycznej nauki języka (zob. Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 33–36), a możliwość nabywania JS zaczynają doceniać dopiero na studiach magisterskich (zob. tamże: 75, 83).

3. Praca z publikacją *Truchcikiem z Kopernikiem* na zajęciach językowych

3.1. Języki specjalistyczne w *Truchcikiem z Kopernikiem*

Książkę *Truchcikiem z Kopernikiem* pomyślano jako zbiór ćwiczeń językowo-komunikacyjnych przeznaczony dla obcokrajowców planujących rozpoczęcie studiów w Polsce bez względu na to, z jakiego kraju pochodzą (Kubicka red., 2021: 3). Nie oferuje ona treningu ogólnie ujętego języka nauki (jak *Studio-logia* Izabeli Kugiel-Abuhasny, zob. Kugiel-Abuhasna, 2020), ale teksty i ćwiczenia z zakresu języka uniwersytetu, tj. komunikacji wewnątrz uczelni oraz między studentami. Poziom trudności materiałów został dostosowany do opisanych wyżej realiów akademickiego kształcenia JS, tzn. są one przeznaczone zarówno dla samodzielnych użytkowników języka (od B2), jak i tych o niższych kompetencjach w jego odmianie ogólnej⁶. Publikacja nie stanowi samodzielnego podręcznika kursowego, lecz właśnie zbiór ćwiczeń, który w praktyce dydaktycznej należałoby wzbogacić dodatkowymi zadaniami i materiałami, zwłaszcza mediacyjnymi (np. sporządzanie streszczeń, notatek) i interakcyjnymi (dialogi, praca w grupach, zajęcia „terenowe”, np. wizyta w bibliotece czy dziekanacie).

Im bardziej odległa kultura wyjściowa, tym większą rolę odgrywają docelowe realia. Obok nowego słownictwa trudność stanowią więc również nieznanne desygnaty – związane nie tylko ze studiowaniem *sensu stricto* (konwersatorium, wykład, USOS itp.), ale również ze światem uniwersyteckim (np. Collegium Maius, laboratorium fonetyczne, regulamin akademika) czy

⁶ Każde ćwiczenie jest na marginesie oznaczone kreskami odpowiadającymi poszczególnym poziomom biegłości językowej: jedna (poziomy A), dwie (poziom B1), trzy (poziomy samodzielności językowej), zob. Kubicka red., 2021: 3.

po prostu realiami administracyjnymi (np. PESEL, NFZ, ZUS, lekarz pierwszego kontaktu). Ukazany w książce język w kontekście uniwersyteckim obejmuje zatem nie tylko zagadnienia ściśle powiązane z edukacją, ale również z uczelnianą administracją czy życiem studenckim poza murami akademii. *De facto* więc prezentowana leksyka należy do różnych JS (np. języka administracji, sportu, transportu).

Materiał podzielono na 11 jednostek tematycznych dotyczących organizacji i struktury szkoły wyższej (na przykładzie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu) oraz realiów życia studenckiego, niezależnych od studiowanego kierunku. Korzystający z książki dowiedzą się między innymi:

- jak wygląda struktura uniwersytetu,
- jaka jest organizacja roku akademickiego,
- do którego prodziekana należy zaadresować podanie w danej sprawie oraz co powinno ono zawierać,
- jak zwracać się do wykładowców i jak się z nimi kontaktować w komunikacji mailowej,
- jak zarejestrować się na zajęcia w USOS-ie, również w systemie rejestracji żetonowej,
- jak przeszukiwać i zamawiać materiały z Biblioteki Uniwersyteckiej.

Uwzględniono także elementy realizowalności ogólnego pośrednio związane ze studiami, ale istotne dla obcokrajowca rozpoczynającego dłuższy pobyt w Polsce (np. wynajem mieszkania lub pokoju w akademiku, uzyskiwanie numeru PESEL i meldunku, korzystanie z publicznej ochrony zdrowia, naukowe i pozanaukowe aktywności studenckie, korzystanie z transportu publicznego, w tym roweru miejskiego, nadawanie przesyłek zagranicznych). Część tekstów dotyczy aspektów potencjalnie nieznanymi przedstawicielom odległych kultur, takich jak recykling odpadów czy odpowiedni strój na inaugurację roku akademickiego lub egzamin. Choć w materiale opisano konkretne realia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i Torunia jako głównej siedziby tej uczelni, to większość zagadnień jest uniwersalna⁷, jako że polskie uniwersytety korzystają z podobnych (katalogi biblioteczne) lub prawie identycznych (USOS) systemów, a studenci uczęszczają na standardowe typy zajęć, które zaliczają w podobny sposób, kontaktują się z wykładowcami w porównywalnych sprawach, biorą udział w pracach kół naukowych, bawią się na juwenaliach itd.

Równoległe do kształtowania kompetencji socjokulturowej rozwijana jest kompetencja leksykalna konieczna do sprawnego komunikowania się w realiach uniwersyteckich. Słownictwo prezentowane w tekstach jest

⁷ O związkach lokalności z uniwersalnością w *Truchcikiem z Kopernikiem* zob. Gleb-Giedrys, Goszczyńska, Kubicka, w druku.

powtarzane i trenowane w towarzyszących im ćwiczeniach oraz konsekwentnie pojawia się na końcu każdego rozdziału w formie map myśli. Mapy te zawierają nie tylko pojedyncze wyrazy czy terminy (np. nazwy przedmiotów, sportów, aktywności studenckich, części struktury uniwersytetu), ale i kolokacje (np. *rejestrować się na zajęcia, umawiać się na wizytę* itd.).

Najmniejszy nacisk autorzy publikacji położyli na kształcenie kompetencji gramatycznej. W tym zakresie uwagę poświęcono formom typowym dla naukowych odmian JS (np. strona bierna i bezosobniki, uniwersyteckie formy grzecznościowe) lub tym o wysokiej frekwencji i zwykle sprawiającym problemy fleksyjne (odmiana nazw związanych z uniwersytetem, np. Collegium Maius, Moodle, USOS, wymowa i odmiana skrótowców typu UMK, ZUS, NFZ) czy składniowe (dystrybucja form przymiotnika i przysłówka).

Truchcikiem z Kopernikiem służy głównie kształceniu JS w odmianie zawodowej (trening sytuacji komunikacyjnych, np. w dziekanacie, z wykładowcą czy innym studentem; obsługa USOS-a, katalogów bibliotecznych i internetowej rejestracji na zajęcia), choć zawiera też elementy JS w odmianie akademickiej (np. opis działalności naukowej Mikołaja Kopernika, architektura i historia budynków uniwersyteckich, kompetencje rektora i prorektorów, dziekana i prodziekanów, fragmenty regulaminów akademika, wypożyczalni rowerów czy Miejskiego Przedsiębiorstwa Oczyszczania). Decyzję tę autorzy publikacji podjęli świadomie, mając na uwadze zróżnicowanie jej potencjalnych odbiorców ze względu na poziom językowy oraz potrzeby edukacyjne.

3.2. Wyniki badania empirycznego

Truchcikiem z Kopernikiem został wykorzystany w całości jako wyjściowy zbiór ćwiczeń na trzecim roku filologii polskiej jako obcej na przedmiocie język polski w edukacji wyższej w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023. Są to przewidziane na 60 godzin zajęcia z JS, które zgodnie z programem studiów wchodzi w skład praktycznej nauki języka. Studenci w liczbie 40 przybyli na UMK z trzech różnych uniwersytetów w Chinach (Pekińskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych, Uniwersytetu w Changchun i Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Jilin). W momencie rozpoczęcia kursu uczyli się języka polskiego od 2 do 5 lat i mieszkali w Polsce średnio 2 lata. Kształcenie odbywało się w czterech grupach wydzielonych na podstawie wyników egzaminu z praktycznej nauki języka polskiego po semestrze letnim drugiego roku (odpowiednio: A2, A2+, A2/B1, B1+)⁸.

⁸ Egzaminy te odbyły się przed kilkumiesięczną przerwą wakacyjną, podczas której większość studentów wróciła do Chin, gdzie miała mniejszy kontakt z językiem polskim. W analizowanych przez nas ankietach przeprowadzonych po semestrze zajęć z języka edukacji

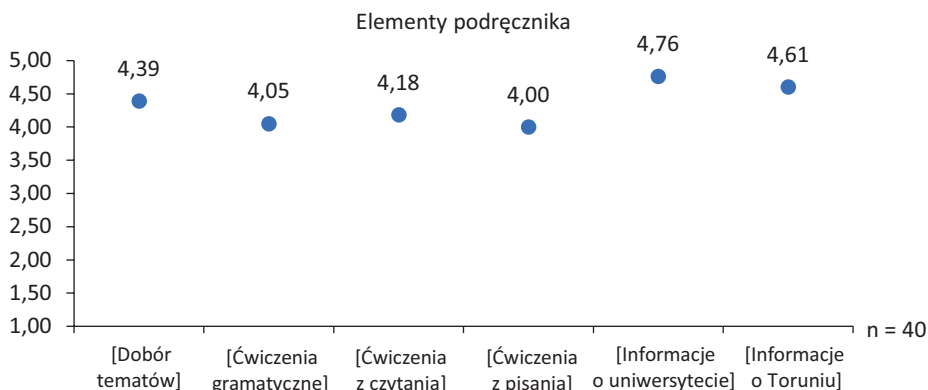
Przystępując do pracy z *Truchcikiem*, wykładowca zdawał sobie sprawę, że zbyt niski poziom znajomości ogólnej odmiany języka polskiego wśród studentów może spowalniać nabywanie słownictwa specjalistycznego. Kolejną trudnością, z którą musiał się zmierzyć, była koncentracja publikacji na leksyce, co wymagało opracowania i wprowadzenia dodatkowych ćwiczeń mediacyjnych i interakcyjnych, m.in.: praktycznego zamawiania książek i wizyty w bibliotece przy rozdziale *Biblioteka*, spaceru po budynku Collegium Maius ze wskazywaniem elementów architektonicznych (*Na wydziale*), nakręcenia krótkiego filmu promującego wydział/universytet (*Na uniwersytecie*), wysyłania wiadomości do grupy w systemie USOS (*USOS i spółka*), pisania e-maili (*Na zajęciach*), pisania podania do dziekana (*Na wydziale*), oglądania filmów z rozpoczęcia roku akademickiego oraz słuchania hymnu uniwersyteckiego (*Na uniwersytecie*), poszukiwania informacji na temat jubileuszy na innych uniwersytetach (*Student po godzinach*). Aktywności tego typu służyły nie tylko urozmaiceniu zajęć, lecz przede wszystkim treningowi nowego słownictwa w praktyce.

Po zakończeniu semestralnej pracy z książką wśród studentów przeprowadzono krótkie anonimowe badanie w celu uzyskania ich opinii na temat *Truchcikiem z Kopernikiem*. Ankieta składała się z metryczki oraz 7 pytań zamkniętych i 1 otwartego. Pytano w niej między innymi o ocenę – na 5-stopniowej skali – poszczególnych elementów publikacji, poziomu jej trudności, przydatności w nauce języka polskiego, o stopień praktyczności informacji, gotowość do polecenia książki innym osobom uczącym się polskiego oraz – w pytaniu otwartym – o ewentualne propozycje ulepszeń i poprawek. Ankietę wypełniło 40 osób, przy czym nie wszyscy respondenci odpowiedzieli na wszystkie pytania.

Ogólnie badani ocenili publikację dość wysoko – najbardziej podobały się im praktyczne informacje o uniwersytecie i o życiu w Toruniu, niżej ocenili dobór tematów oraz ćwiczenia z czytania i pisania, a także gramatyczne (zob. wykres 1). Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie wymienione elementy otrzymały średnią ocenę równą lub wyższą niż 4 na 5-stopniowej skali.

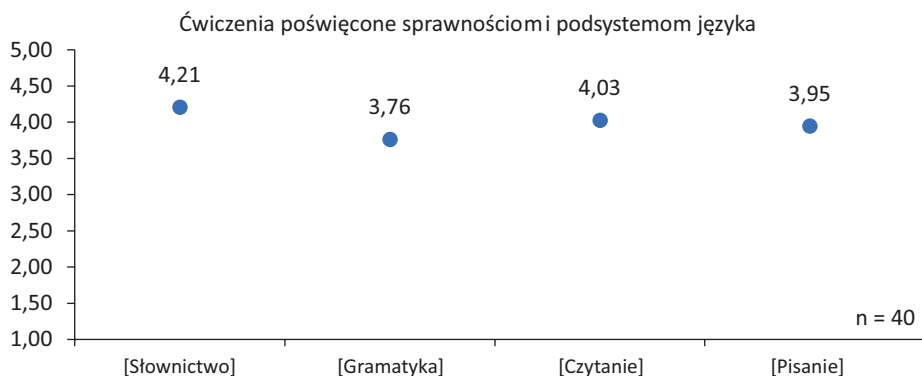
Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o sprawności i gramatykę (zob. wykres 2) pokazały, że studenci najwięcej zastrzeżeń mieli do ćwiczeń gramatycznych, ponieważ, jak wskazywali później w części otwartej, było ich za mało i były zbyt proste. Mimo iż na początku semestru dowiedzieli się, że głównym celem zajęć będzie kształcenie kompetencji w JS, co między innymi oznacza, że nacisk zostanie położony na leksykę, i tak oczekiwali większej

studujący jako swój poziom biegłości w większości wskazywali B1, 5 respondentów – B2, nikt nie wskazał A2. Może to świadczyć o zbyt optymistycznym postrzeganiu własnych kompetencji, co ma potencjalne przełożenie na ocenę trudności materiałów zawartych w *Truchcikiem z Kopernikiem*.



Wykres 1. Ocena poszczególnych elementów podręcznika (skala 1–5)

Źródło: opracowanie własne.



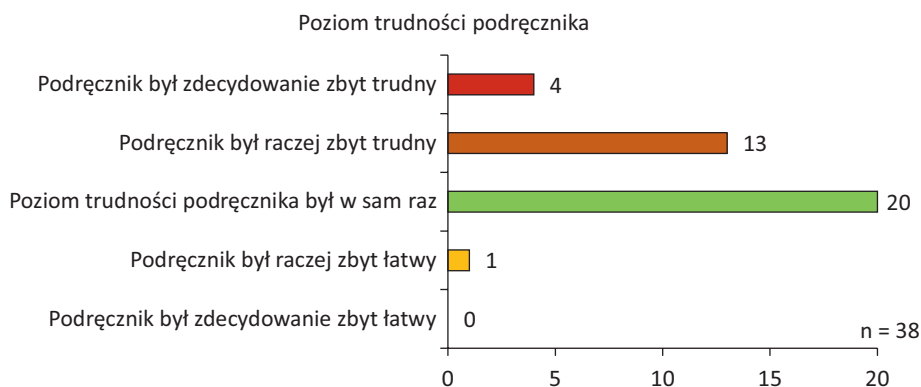
Wykres 2. Ocena ćwiczeń poświęconych sprawnościom i podsystemom języka (skala 1–5)

Źródło: opracowanie własne.

liczby ćwiczeń gramatycznych, co jest typowe dla uczących się z Chin⁹. Z drugiej strony uczący się dość wysoko ocenili ćwiczenia służące rozwijaniu kompetencji leksykalnej oraz rozumieniu tekstu pisanego, co pośrednio wskazuje na przydatność zbioru ćwiczeń w nauczaniu JS.

Jeśli chodzi o poziom trudności podręcznika, studenci wielokrotnie podczas zajęć zwracali uwagę na wysoki stopień skomplikowania leksyki, co znalazło

⁹ Faworyzowanie przez studentów chińskich zadań i ćwiczeń kształtujących kompetencje gramatyczne jest dobrze opisanym zjawiskiem, zob. np. Machowska, 2022; Terka, 2022. Należy więc zaznaczyć, że pod tym względem nie muszą oni być reprezentatywnymi przedstawicielami studentów neofilologii. Z drugiej strony wyniki badań ankietowych pokazują, że polscy studenci neofilologii na studiach licencjackich zaraz po kształceniu ogólnej kompetencji językowej oczekują zajęć z gramatyki praktycznej, zob. Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 75.

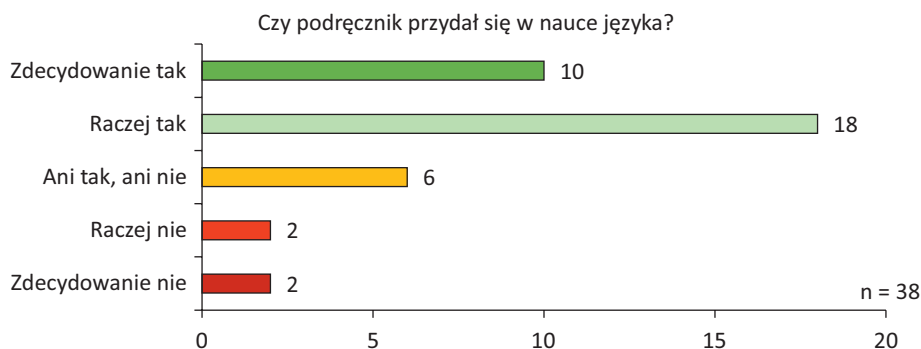


Wykres 3. Ocena poziomu trudności podręcznika

Źródło: opracowanie własne.

odzwierciedlenie w wynikach ankiety (zob. wykres 3). Prawie połowa badanych odpowiedziała, że podręcznik jest zbyt trudny, z kolei ponad połowa uznała, że jego poziom jest odpowiedni. Może to stanowić potwierdzenie tezy wykładowcy, że większość uczących się przeceniła swój poziom znajomości języka polskiego. Tylko jeden respondent uznał, że zbiór ćwiczeń był raczej zbyt łatwy.

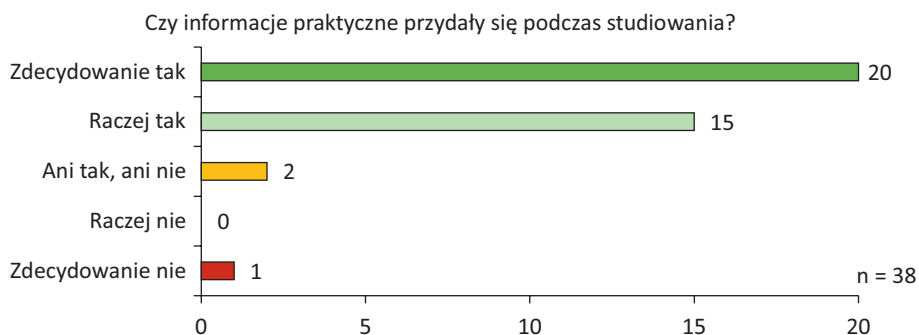
Ankietowani dobrze ocenili przydatność podręcznika w nauce języka polskiego (zob. wykres 4). Tylko 4 osoby uznały go za (raczej) nieprzydatny, a 6 nie miało na ten temat zdania. Można więc przypuszczać, że chociaż słownictwo dla części z nich było zbyt trudne, to uznali je za przydatne w kształceniu językowym.



Wykres 4. Ocena przydatności podręcznika w nauce języka polskiego

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów stwierdziła, że informacje praktyczne zawarte w publikacji przydały się jej podczas studiowania (zob. wykres 5). Wydawać by się mogło, że znają oni polską rzeczywistość uniwer-

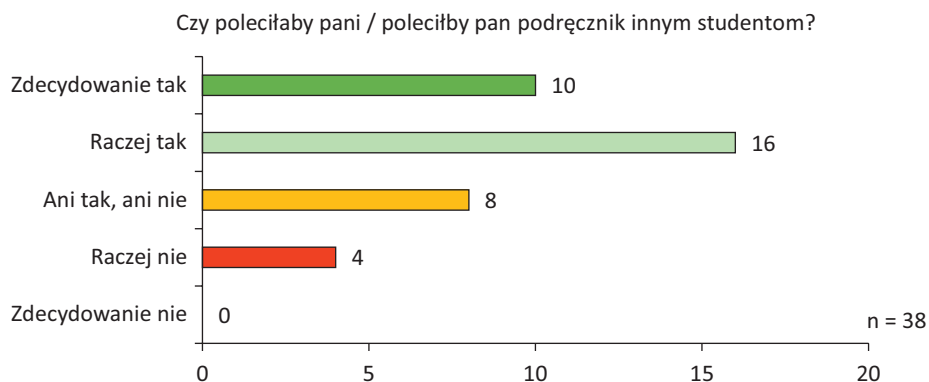


Wykres 5. Ocena przydatności informacji praktycznych zawartych w podręczniku

Źródło: opracowanie własne.

sytecką, ponieważ mieszkają w Polsce średnio 2 lata i studiują język trzeci lub czwarty rok. Jednak okazało się, że potrzebują usystematyzowania i utrwalenia wiedzy oraz uporządkowania słownictwa, dzięki czemu mogą skutecznie działać w uczelnianych sytuacjach komunikacyjnych. Odpowiedzi badanych wskazują, że *Truchcikiem z Kopernikiem* taką wiedzę im oferuje.

Mimo że, jak wskazano wyżej, ankietowani raczej pozytywnie ocenili większość elementów podręcznika, tylko niewiele ponad 2/3 z nich poleciłoby go innym studentom do nauki języka polskiego (zob. wykres 6).



Wykres 6. Gotowość ankietowanych do polecenia podręcznika innym studentom

Źródło: opracowanie własne.

Przyczyną tego może być jego trudność, na co respondenci niejednokrotnie wskazywali w ostatnim pytaniu: *Jak możemy poprawić podręcznik, co warto w nim zmienić w przyszłości (wpisz najważniejsze)?* Najwięcej komentarzy dotyczyło poziomu ćwiczeń, szczególnie leksykalnych, które część z nich uznała za zbyt trudne, zob. przykładowe wypowiedzi (zapis oryginalny):

Zbyt wiele trudnego słownictwa, nauka jest bardzo trudna.

Dla mnie za dużo słownictwa i wiele razy jest to trudne, myślę, że to słowa na poziomie C1.

Za trudno zrozumienie dla studenci, którzy mają poziom B1–2, i część z tej książki troszkę bez sensu.

Zostawią te informacje praktyczne, ale słowotwórstwa specjalistyczne wolę mniej; uprościć tekst.

Jeśli chodzi o gramatykę, nie było już takiej zgodności. Z jednej strony pojawiły się opinie, że jest jej za dużo:

Trochę mniej o gramatyce, a trochę więcej o Toruniu.

z drugiej, że mogłoby być jej więcej i powinna być trudniejsza:

Więcej gramatyki.

I trudność ćwiczenia gramatyczne mogą być trudniejsze.

Część opinii dotyczyła informacji praktycznych:

W kilku pierwszych rozdziałach umieść ważne dla studentów informacje o uczelni.

Jeśli jest bardziej praktyczny, to lepiej. Bo myślę, że istnieje dużo skomplikowanych ale rzadziej stosowanych tematów.

Te ostatnie uwagi wydają nam się mało adekwatne, ponieważ właśnie w początkowych rozdziałach (jeśli pominąć pierwszy poświęcony Mikołajowi Kopernikowi jako patronowi uniwersytetu) omówiono strukturę uczelni wyższej, jej władze i kontakt z nimi (r. 2: *Na uniwersytecie*, r. 3: *Na wydziale*), rodzaje zajęć i sposoby zwracania się do wykładowców (r. 4: *Na zajęciach*), Uniwersytecki System Obsługi Studiów i sposoby rejestracji na zajęcia (r. 5: *USOS i spółka*), korzystanie z zasobów bibliotecznych (r. 6: *Biblioteka Uniwersytecka*) czy rejestrację żetonową (r. 7: *Uniwersyteckie Centrum Sportowe*). W kolejnych rozdziałach opisano ważne dla studentów tematy meldunku i ubezpieczenia zdrowotnego (r. 10: *Studenckie zdrowie*) czy – mniej ważną dla nich, ale istotną dla administracji akademika – kwestię segregacji śmieci (r. 9: *Studenckie mieszkanie*). Prawdopodobnie rozbudowana forma tych informacji i konieczność wykonania wielu ćwiczeń utrwalających leksykę uniemożliwiły spojrzenie z góry na całość¹⁰.

¹⁰ Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy i studentów, pracownicy Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców przygotowali – nawiązujący graficznie do *Truchcikiem*

Niektórzy studenci potraktowali to pytanie jako możliwość napisania, co im się najbardziej podobało na zajęciach (a niekoniecznie w podręczniku):

Bardzo podoba mi się zadanie nakręcenia filmu promocyjnego dla uniwersytetu, mam nadzieję, że w podręczniku będzie więcej takich ciekawych zadań.

Były też osoby, które nie widziały potrzeby wprowadzania zmian w książce.

Publikacja *Truchcikiem z Kopernikiem* wydaje się więc ciekawą propozycją do wykorzystania na zajęciach z JS w zakresie edukacji wyższej pod warunkiem, że materiały w niej zawarte zostaną urozmaicone ćwiczeniami mediacyjnymi i interakcyjnymi. Najbardziej odpowiednią grupę docelową stanowią osoby wykazujące się odpowiednio wysokim poziomem znajomości języka polskiego (B1/B2), które zamierzają przyjechać do Polski, aby tu rozpocząć lub kontynuować studia, podręcznik bowiem zawiera większość tematów wskazanych przez Grażynę Zarzycką (2017: 140–144) jako przydatne na kursach przygotowujących do podjęcia studiów w języku polskim.

4. Podsumowanie

Zdaje się, że wyłaniający się z wyników ankiety proces zmagania studiujących z JS może być charakterystyczny dla kierunków filologicznych w ogóle, zwłaszcza gdy przyjmuje się na nie kandydatów rozpoczynających naukę języka od początku. Ci bowiem podczas studiów ze względów czasowych¹¹ po prostu nie są w stanie osiągnąć biegłości pozwalającej im w pełni skorzystać z oferowanych zajęć z języków specjalistycznych. Uniwersyteckie kształcenie językowe coraz bardziej przypomina sytuację szkolną, gdzie – włączani na bieżąco w tok nauki – uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nabywają równoległe język szkolnej edukacji (JSE) i język codziennej komunikacji (JK). Ponieważ opanowanie JK, stanowiącego leksykalno-gramatyczną podstawę JSE, w wypadku mówców nierodzimych zajmuje od 1 do 3 lat, a JSE – w zależ-

z *Kopernikiem* – informator na temat studiów na UMK, w którym w kompaktowej formie podano wszystkie najważniejsze informacje, zob. *Powitajki – welcome guide*: <https://www.umk.pl/uczelnia/dydaktyczne/skipo/powitajki/> [DW 22.09.2023].

¹¹ Ponieważ liczba godzin potrzebnych do osiągnięcia poziomu samodzielności językowej jest zależna od wielu czynników (m.in. motywacji i różnic między językiem pierwszym uczącego się a docelowym), trudno o jednoznaczne wskazania. Przywołały więc szacunki Waldemara Martyniuka, który liczbę godzin potrzebną do opanowania poziomu określanego dziś jako B1 szacował na 300, a B2 – na 600 (Martyniuk, 1992: 171, za: Seretny, Lipińska, 2021: 34). O tym, że zdecydowana większość studentów neofilologii nie osiąga zakładanych w programach studiów poziomów biegłości (zazwyczaj C1 na studiach licencjackich i C2 na magisterskich) oraz o przyczynach tego stanu rzeczy i możliwościach zmian pisze Mirosław Pawlak (2019).

ności od doświadczeń językowych i tekstowych – od 5 do 10 lat (zob. Jonak, 2018: 69) i ponieważ – z powodu wymogów programowych – kolejność ich nabywania jest zaburzona (JSE równoległe z JK), prowadzi to do zniechęcenia czy frustracji zarówno uczących się, jak i nauczycieli, z reguły też – ze względów praktycznych – do obniżenia wymagań. W trzecim dziesięcioleciu XXI w., kiedy wielu studiujących, zwłaszcza na studiach licencjackich, „traktuje studia filologiczne jako intensywny kurs językowy”¹² (Pawlak, 2019: 180), założenia zwerbalizowane przez Zofię Berdychowską w 2010 r. wydają się coraz mniej realistyczne:

Studia filologiczne powinny i mogą kształtować komunikacyjną kompetencję specjalistyczną w kierunku zdobycia świadomości dyferencjacji języka ze względu na specjalizację wiedzy, zdolności odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecialistycznych, umiejętności ekstrakcji z tekstu struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej przez tekst oraz przetwarzania językowego i kognitywnego informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej, a także umiejętności poszukiwania informacji specjalistycznej (Berdychowska, 2010: 67–68).

Mając świadomość oczekiwań studiujących przedkładających językowe kształcenie zawodowe nad akademickie (zob. Pawlak, 2019: 180–181; por. także Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 112) z jednej strony, z drugiej zaś znając właściwości komunikacji językowej i konieczność zachowania progresji w nabywaniu języka (JK przed JSE¹³), nauczyciel akademicki staje przed trudnym zadaniem prowadzenia zajęć i przygotowania materiałów do kształcenia

¹² W podsumowaniu badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów neofilologii na 13 polskich uniwersytetach Maciej Smuk, Monika Grabowska i Magdalena Sowa (2023: 155–156) piszą: „Powody zainteresowania językiem jako przedmiotem i celem edukacji w szkole wyższej materializują się [...] w dwóch różnych wizjach studiów, które rozkładają się *de facto* na dwa etapy: (a) nacisk na regularną naukę języka w formie intensywnego kursu językowego na studiach licencjackich oraz (b) specjalizacja umiejętności *stricte* językowych na studiach magisterskich w odniesieniu do planów po zakończeniu studiów”. Autorzy opracowania twierdzą jednak, że takie nastawienie studentów „nie równa się traktowaniu studiów jako przysłowiowego kursu języka obcego. Tymczasem można odnieść wrażenie, że współcześnie taka jest reprezentacja studiów filologicznych wśród kadry uczącej – wynik badania dowodzi, że nie podziela jej studenci tychże studiów” (s. 97).

Podobne tendencje można zaobserwować wśród obcokrajowców nabywających język polski jako obcy na tzw. studiach polskich pierwszego stopnia – oni również oczekują przede wszystkim przedmiotów związanych z praktyczną komunikacją w życiu codziennym, a część z nich zagadnienia literaturo- czy kulturoznawcze uznaje za zbędne, zob. np. Bucko, Wawrzeń 2023.

¹³ Ściśle rzecz biorąc w sytuacji szkolnej oba języki rozwijają się paralelnie, jednak – w wypadku rodzimych użytkowników języka – przez pierwsze trzy lata intensywniej rozwija się JK, a od czwartego roku edukacji przeważa kształcenie JSE, zob. Seretny, 2018: 150.

JS *de facto* zawodowego, a nie akademickiego. Problem jest mniejszy, jeśli mowa o przedmiotach wchodzących w kanon praktycznej nauki języka. Upraszczaniu ulegają też jednak treści przedmiotów kierunkowych, co zapewne przekłada się na niemożność pełnego zrealizowania ich programu. Coraz bardziej więc uniwersyteckie kształcenie w zakresie języków specjalistycznych, zwłaszcza na studiach pierwszego stopnia, staje się kształceniem zawodowym. Jest to zgodne z oczekiwaniami uczących się, lecz nierzadko stoi w sprzeczności z programami studiów. W tej sytuacji, przynajmniej tu rację Mirosławowi Pawlakowi (2019), to te ostatnie powinny być dostosowane do rzeczywistości. Uczciwie społecznie byłoby również danie absolwentom i ich przyszłym pracodawcom zgodnej z prawdą informacji na temat ich poziomu językowego po ukończeniu studiów (w przypadku podejmowanej od początku nauki na studiach licencjackich bardzo rzadko będzie to C1).

Bibliografia

- Berdychowska Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 61–70.
- Bucko D., Wawrzeń M. (2023), *Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele nauczania a analizy potrzeb*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 21–41.
- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.) (2022), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli 2003.
- Gajewska E., Sowa M. (2007), *Ewaluacja biegłości językowej a nauczanie języka specjalistycznego*, (w:) Pawlak M., Fisiak J. (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 121–134.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gałat E., Rittner M. (2016), *Nauczanie leksyki specjalistycznej w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2 (na przykładzie słownictwa z dziedziny architektury i historii sztuki)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 163–180.

- Gębał P.E. (2016), *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 19–33.
- Gleb-Giedrys A., Goszczyńska M., Kubicka E. (w druku), *Lokalność i uniwersalność w publikacji Truchcikiem z Kopernikiem*. Językowe przebieżki po uniwersytecie.
- Jonak J. (2018), *Problemy językowe mniejszości narodowych*, (w:) Czaplewska E. (red.), *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 62–89.
- Janowska I. (2022), *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 39–56.
- Kubicka E. (red.) (2021), *Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Do pobrania: <https://www.umk.pl/uczelnia/dydaktyczne/skjp/truchcikiem-z-kopernikiem/>.
- Kugiel-Abuhasna I. (2020), *Jeśli wszędzie między wrony... Autorska prezentacja koncepcji Studiologii*. Podręcznika polskiego języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1, (w:) Kubicka E., Berend M., Walkiewicz A. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 199–209.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Machowska J. (2022), *„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–111.
- Martyniuk W. (1992), *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, (w:) Miodunka W. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Ekspertów MEN*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 157–174.
- Pawlak M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych. Diagnoza i propozycje zmian*, (w:) Woźnicka M., Stolarczyk-Gembiak A., Trojszczak M. (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, Literaturoznawstwo, translatoologia*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Rittner M. (2017), *O trudnościach związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 31–37.
- Seretny A. (2017), *Leksyka a nauczanie języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 149–166.

- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 139–156.
- Seretny A., Lipińska E. (2021), *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Universitas.
- Sowa M. (2017), *Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 14–19.
- Szerszeń P. (2014), *Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 9, s. 133–149.
- Terka B. (2022), *I Chińczykom gramatyka problemy sprawia, czyli o wyzwaniach składniowych (i nie tylko) chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego*, (w:) Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 113–132.
- Wawrzyniak K. (2021), *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 135–148.

Received: 30.09.2023

Revised: 11.03.2024