

# Teresa Wilkoń

---

## Podstawowe trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym we Włoszech

---

Postscriptum nr 1(53), 259-267

---

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TERESA WILKOŃ

Università degli Studi di Napoli „L’Orientale”  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Podstawowe trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym we Włoszech<sup>1</sup>

I

W niniejszym artykule pragnę omówić niektóre problemy związane z edukacją polonistyczną we Włoszech. Tekst mój nie będzie dotyczyć trudności związanych z samym językiem, jego odrębności w zestawieniu z systemem języka włoskiego, ale trudności zewnętrznych, spowodowanych specyficzną organizacją i programem studiów polonistycznych we Włoszech. W pracy lektorskiej poświęcam bardzo wiele czasu i uwagi nauczaniu początkowemu, tj. pracy ze studentami włoskimi. W Neapolu studiuje od podstaw polonistykę około 40% studentów — Włochów, reszta to Polki, które studia traktują jako pewną konieczność umożliwiającą otrzymanie pozwolenia na pobyt w tym kraju.

Zasadniczym brakiem studiów polonistycznych we Włoszech jest mała kadra pedagogiczna. W Rzymie, gdzie jest około sześćdziesięciu studentów, jest jeden profesor i tylko jeden lektor. Z rozgoryczeniem pisze profesor Luigi Marinelli, iż „jest to jeden z paradoksów włoskiego systemu uniwersyteckiego, że istnieją ośrodki polonistyczne, gdzie studentów prawie nie ma, a pracowników naukowych jest kilku” (Marinelli 2000). W Neapolu sytuacja jest

---

<sup>1</sup> Artykuł został opublikowany w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 55—60.

dobra, bo katedra ma czterech pracowników: dwóch profesorów i dwóch lektorów w stopniu doktora. Jest też sporo studentów.

Tych paradoksów, o których pisał L. Marinelli, jest dużo więcej. Należy do nich brak elementarnej dyscypliny studiów, większość studentów pojawia się na uczelni tylko w czasie egzaminów, do których przystępują często nieprzygotowani. Paradoksalne są szczególnie przywileje: student ma sześć terminów egzaminacyjnych, może nie zgodzić się na ocenę z egzaminu ustnego, nie podpisując protokołu egzaminacyjnego lub odstępując od egzaminu. Wybór przedmiotów bywa bardzo dowolny. Wykłady z języków i literatur obcych odbywają się w języku włoskim. Nierzadko jest tak, że wykładający nie zna praktycznie języka, o którym mówi. W efekcie wielu studentów kończy studia, nie posługując się językiem będącym przedmiotem studiów.

Paradoksem jest też to, iż wybitnie uzdolnieni studenci nie mogą liczyć na pozostanie na uczelni. System konkursów organizowanych przez ministerstwo (decyduje ono o każdym etacie!) zachwiał dawną więzią między mistrzem (profesorem) a uczniem. Wielu profesorów nie ma swoich asystentów — wychowanków. Zastrzeżenia budzi też biurokratyczny system punktacji, a także sprawozdawczość. Tak np. profesor jest zobowiązany do prowadzenia dokładnego dzienniczka zajęć: wykładów, ćwiczeń, konsultacji (z podaniem dnia, godziny i tematu). Zajęcia uniwersyteckie zaczynają się w połowie listopada, a kończą w połowie maja! Jeśli odliczyć święta, przerwę na karnawał, przerwę na egzaminy, to w sumie zostaje około czterech miesięcy zajęć faktycznych.

Organizacja włoskich studiów (mniej więcej od roku 1968, tj. rewolty paryskiej) przynosi studentom liczne przywileje (np. możliwość nieuczęszczania na zajęcia, bojkotowania zajęć, których z tych czy innych powodów się nie akceptuje), ale zarazem powoduje obniżenie poziomu i efektywności nauczania, systematyczności pracy, spójności programu. System ten był wielokrotnie krytykowany przez włoskich pedagogów. Może kryzysogenną sytuację zmieni reforma związana z pewnym ujednoczeniem studiów w krajach Unii Europejskiej. Chwilowo nowy program zaleca rozpoczęcie zajęć wcześniej (około połowy października) i zmianę organizacji ich toku.

Nie jest łatwo zmienić sztywne przepisy dotyczące tej organizacji. Choć pensje na polskich uczelniach są niższe, to jednak pracownicy dydaktyczno-naukowi otrzymują dodatkowe wynagrodzenie za godziny nadliczbowe. Nie ma tego we Włoszech. Profesor, a zwłaszcza lektor, ma częstokroć dwa, trzy razy więcej zajęć niż przewiduje program, ale nie otrzymuje za nie pieniędzy. A przecież ze względu na szczupłość kadry lektor we Włoszech zajmuje się

nie tylko nauczaniem języka, prowadzi też wykłady z gramatyki opisowej i historycznej, uczestniczy w egzaminach magisterskich, recenzuje i poprawia prace pisemne z zakresu historii literatury. Mając wiele dodatkowych obowiązków, nie uczestniczy jednak w zebraniach instytutów i katedr, będąc jakby osobą spoza środowiska.

## II

Status polonistyki jako dyscypliny uniwersyteckiej, należącej do tzw. małych specjalizacji, jest trudny. Są one z zasady niedofinansowane i stale grozi im likwidacja bądź ograniczenia kadrowe i zarazem programowe. Na wielu uniwersytetach polonistyki nie ma lub też ograniczona została do lektoratu. Przeważnie polonistyka wchodzi wówczas w skład sławistyki (jak np. w Bari czy w Lecce). W konsekwencji tego zostaje zdominowana przez rusycystykę i zepchnięta przez nią na obrzeża studiów sławistycznych.

W ciekawym artykule *Kilka uwag o kryzysie i o perspektywach rozwoju edukacji polonistycznej na terenie Wioch* Giovanna Tomassucci (Piza) pisze, iż „nie podziela zdania kolegów, że połączenie studiów rusycystycznych i polonistycznych jest nam raczej niepotrzebne, a nawet niekorzystne” (Tomassucci 2001: 294—295).

Można się z tym zgodzić, ale z dużymi zastrzeżeniami. Jeśli profesor sławistyki jest polonistą, to współpraca układa się z reguły dobrze. Ale dotyczy to nielicznych ośrodków sławistycznych. W Neapolu o rusycystyce mówi się, że powinna być lokomotywą napędzającą studentów, ale owa lokomotywa pracuje raczej na swoje potrzeby, robiąc może wyjątek dla bułgarystyki i filologii serbskiej.

Tomassucci przyznaje zresztą, iż „oczywiście nasza współpraca z kolegami rusycystami nie zawsze jest sielankowa, bo łatwo pojmować sprawę w sensie czysto konkurencyjnym [...]” (Tomassucci 2001: 295).

Wydaje się jednak, iż należałoby zamienić przysłówkę „nie zawsze” na przysłówkę „często”. Co się natomiast tyczy konkurencji, to jest raczej tak, iż polonistom czy bohemistom trudno rywalizować z opinią o bezkonkurencyjności rosyjskiej kultury, literatury, języka, opinią kształtowaną przez rusycystów nawet w odniesieniu do II połowy XX wieku!

Zdaniem Tomassucci: „tylko sojusz może sprzyjać tworzeniu stabilnego ośrodka, w którym studenci mieliby możliwość studiowania nie tylko literatury, ale także cywilizacji, historii Europy Środkowowschodniej” (Tomassucci 2001: 294—295).

Ale jest to przecież historia narzuconej siłą dominacji, co w efekcie pogłębiało tylko różnice między kulturą polską i rosyjską. Nie ma potrzeby tych różnic niwelować i zacierać, wszak mogą one sprzyjać bogactwu kultur, tak potrzebnemu Europie.

Trzeba powiedzieć jasno, iż historyczny już sztyld sławistyczny nie służy dobrze polonistyce. Przypomnijmy, iż w samej tylko Szwecji (aż do roku 1996!) były tylko tzw. profesury słowiańskie, „będące — jak pisze Ewa Teodorowicz-Hellman — w praktyce profesurami z języka i literatury rosyjskiej” (Teodorowicz-Hellman 2001: 38). We Włoszech nie było i nie jest tak źle, a to dzięki wielkim sławistom-polonistom, jak Carlo Verdiani czy Giovanni Maver.

Zdaniem Luigiego Marinello, kierownika Katedry Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie „La Sapienza”, „to właśnie maverowska tradycja zapewniła to, że [...] Włochy są zapewne jednym z nielicznych krajów europejskich, gdzie uprawia się profesjonalnie badania polonistyczne” (Marinelli 2001: 296—297).

To prawda, ale z początkiem lat 90. zachwiała się sytuacja Katedry Języka i Literatury Polskiej na „La Sapienza” i pewna stabilizacja nastąpiła dopiero po objęciu jej w 1995 r. przez Marinello. W 1998 r. w tej samodzielnej katedrze studiowało około 60 polonistów (z czego połowa magistrantów). Podobnie jest obecnie w uczelni neapolitańskiej, choć nie ma tu dużego skupiska polonijnego (w roku 1998 w Rzymie było około 30 000 emigrantów polskich!).

Jak już wspomniałam, dobrze się dzieje z polonistyką wówczas, gdy profesorem sławistyki jest polonista lub badacz tak obiektywny, jak Enrietti (Uniwersytet w Turynie). Rozwijała się więc dobrze np. polonistyka na Uniwersytecie we Florencji w latach 1960—1975, kiedy kierował sławistyką Carlo Verdiani. Najlepsza, jak wskazuje doświadczenie, jest sytuacja, kiedy polonistyka, tworząc samodzielną katedrę, wchodzi w skład instytutów, w których są inne niż sławistyka kierunki studiów. Tak np. w uczelni w Neapolu polonistyka wchodzi w skład Dipartimento di Studi dell'Europa Orientale, w którym są obok katedr i sekcji sławistycznych hungarystyka, albanistyka, ugrofinistyka, filologia grecka... W Mediolanie polonistyka wchodzi w skład Instytutu Studiów Lingwistycznych, Literackich i Filologicznych (od roku 1982 polonistyka uzyskała na tej uczelni status autonomicznej dyscypliny). We Florencji katedra polonistyczna wchodzi w skład Instytutu Języków i Literatur Germańskich, Słowiańskich i Ugrofińskich. W takich wypadkach polonistyka staje się po prostu częścią europeistyki i utrzymuje się w tej roli dobrze.

## III

Najwięcej osób studiuje polonistykę systemem dwu- i trzyletnim (studia trzyletnie jako drugi język, dwuletnie jako trzeci). Tylko około jedna czwarta studentów wybiera pełny system studiów, tj. czteroletni, gdzie język polski jest językiem podstawowym, a studia kończą się pracą magisterską. Podział na 3 typy studiów polonistycznych jest dość uciążliwy, bo pociąga za sobą konieczność zastosowania różnych programów, a także i różnych typów zajęć, począwszy od ćwiczeń podstawowych dla studentów nieznających w ogóle języka, a skończywszy na zajęciach dla osób władających biegle polszczyzną, choć i tu bywają duże problemy, bardzo często bowiem występuje nieznamość polszczyzny pisanej, nieudolność w komponowaniu tekstów i w sposobach werbalizacji niekiedy prostych nawet zdań, nie mówiąc już o błędach ortograficznych. Osobiście wolę prowadzić zajęcia z polskiego z Włochami od początku, niż uzupełniać duże braki w edukacji szkolnej studentów polskich. Na ogół Włosi, jeśli motywacy uczenia się polskiego są silne, robią duże postępy.

Studia dwu- i trzyletnie oznaczają konieczność dostosowania harmonogramu zajęć do studentów, którzy wybrali jako pełne studia inny kierunek niż polonistyka. Teoretycznie lektor ma 12—16 godzin zajęć tygodniowo, faktycznie co najmniej dwukrotnie więcej na skutek niemożliwości „zgrania” (notabene późno przygotowywanych) harmonogramów. Również i poziom znajomości języka jest różny u studentów studiujących systemem czteroletnim, co zmusza lektora do rozbicia studentów na I i II roku na różne grupy wedle stopnia językowych umiejętności.

Mnóstwo czasu zajmuje lektorowi uczenie języka na poziomie zerowym, od którego z reguły zaczynają studenci włoscy. Zajęcia tego typu powinny wychodzić naprzeciw motywacjom, którymi kierują się studenci, wybierając język polski. Motywy są różne, od czysto osobistych po możliwość pracowania w Polsce. Coraz częstsze są przypadki wyboru studiów polonistycznych ze względu na chęć bliższego poznania polskiej kultury. Tę motywację można podsyć poprzez odpowiedni program i poziom studiów. Jest bowiem tak, iż sporo studentów decyduje się na ten, a nie inny kierunek studiów ze względu na dobrą opinię, poziom, systematyczność i rzetelność zajęć prowadzonych przez pracowników katedry czy sekcji.

## IV

Na różnych sympozjach i kongresach polonistycznych podkreśla się konieczność wychodzenia poza tradycyjny typ studiów czysto filologicznych, uwzględnienia w programach zajęć z zakresu teorii kultury, historii i historiografii, socjologii, problematyki symbiozy kultur w kraju wieloetnicznym, jakim była Polska, problematyki stosunków polsko-żydowskich, holocaustu, zagadnienia roli kobiet w kształtowaniu narodowej kultury — dawniej i dziś itp. Podaję tu niektóre tylko tematy. W Neapolu sporo miejsca poświęca się stosunkom polsko-włoskim, szczególnie w okresie staropolskim i romantycznym. Żywe są też zajęcia z dziedziny translacji, połączone z objaśnieniami natury kulturoznawczej i lingwistycznej. W nader ciekawym artykule *Czterodyscyplinarna wizja polonistyki zagranicznej XXI wieku, czyli inna optyka*, Elwira Grossman z Głogsow podaje różne przykłady i modele nowego typu studiów. Autorka pisze m.in. „iż metody badawcze klasycznego modelu filologicznego, wypracowanego przez krajowe centrum, nie biorą pod uwagę — niestety — najnowszych i dynamicznie się rozwijających kierunków humanistyki amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej [...]” (Grossman 2001: 29). W ramach wymiany włosko-polskiej katedra polonistyczna w Neapolu gościła specjalistów z różnych dziedzin humanistyki, historii, prawa, politologii, lingwistyki kognitywnej, krytyki feministycznej, historii sztuki, wychodząc tym samym naprzeciw nowym tendencjom. Bardzo dobitnie na różnych zajęciach zarysowała się tendencja traktowania języka jako części kultury, co pozwoliło na połączenie ćwiczeń z zakresu nauczania języka z problematyką translacji. Stosuje się też metody socjolingwistyczne i pragmalingwistyczne i na nich będzie oparty nowy podręcznik, który wkrótce zostanie ukończony. Według założeń pragmalingwistycznych i retorycznych został opracowany podręcznik naszego kolegi, Piotra Lewińskiego, który został już wprowadzony do zajęć.

Musimy jednak jeszcze poczekać na odpowiednie podręczniki opracowane dla wszystkich poziomów nauczania języka i kultury polskiej.

## V

Sporo kłopotów w nauczaniu początkowym wynika z braku odpowiednich podręczników dostosowanych do włoskiej mentalności i obyczajów. Z pewnością, jeśli idzie o podręczniki polskie, wiele zmieniło się na korzyść. Przede

wszystkim jest duży ich wybór. Większość jest wydana starannie, a niektóre publikacje osiągnęły wysoki poziom edytorski i graficzny<sup>2</sup>. Ale nie umiem wskazać podręcznika, który byłby dostosowany do włoskich wymogów. Ideałem jest podręcznik, który ucząc języka od jego podstawowych struktur składniowo-semantycznych i podstawowego zasobu słownictwa (wraz z frazeologią) do elementarnych wiadomości dotyczących kultury polskiej, stanowiłby spójną, logiczną i przejrzystą całość. Trzeba pamiętać, iż wiedza o Polsce jest we Włoszech niewielka, by nie rzec, żadna. Uchodzimy za kraj bardzo biedny, tradycyjnie dewocyjny, zimny i niebezpieczny. Działają też kilka innych stereotypów. Historia literatury i kultura polska są zupełnie nieznanne. Telewizja włoska bardzo rzadko zajmuje się Polską. Tak samo prasa codzienna i radio.

Dlatego ważną rolę mogłyby spełnić odpowiednie, mądrze przygotowane podręczniki i materiały pomocnicze. W naszych podręcznikach teksty i zdania dobiera się prawie wyłącznie pod kątem form gramatycznych. Owszem, coraz częściej stosuje się teksty dialogowe, ale jakie to są dialogi!

Zjawiskiem dość częstym jest mieszanie różnych odmian funkcjonalnych i stylowych polszczyzny, jej niedostosowanie do określonych aktów mowy. Wydawać by się mogło, iż jest to zjawisko znamienne dla podręczników z czasów PRL-u, związane z panowaniem mowy oficjalnej i jej wpływem na mowę codzienną. Występuje jednak ono i w podręcznikach młodych autorów. Uderza sztuczność wielu zdań mimo ich poprawności gramatycznej, np.:

1. Jaki ona ma wygląd?
2. Wygląda elegancko lub nie?
3. Ciocia mieszka w bloku na osiedlu i zawsze się denerwuje, kiedy przechodzimy przez ulicę (Szcl-Mays 1999).

Niestety, tego typu zdań, przypominających sztuczne zdania z „żółtej gramatyki” (Karolak 1984) trzech autorów, jest w podręcznikach dla niezawansowanych studentów „zatrzęsienie”. Lektor właściwie musi wybierać materiał lekcyjny z różnych podręczników i kompilować z nich jakąś sensowną całość. Musi też bardzo uważnie adiustować poszczególne lekcje, usuwając z nich zdania, a także teksty bezsensowne, w codziennej komunikacji nieużywane lub rzadkie.

---

<sup>2</sup> Można tu przykładowo wymienić podręczniki: Dąbrowska, Łobodzińska 1998, Serafin, Achtelek 2001.



W niektórych nowych podręcznikach autorzy silą się na tworzenie imitacji mowy potocznej, wprowadzając ekspresywne formy dialogowe. Autorzy zapominają o tym, iż Włoch, który uczy się angielskiego, woli teksty napisane mową Oxfordu, a nie londyńskiego przedmieścia (to samo dotyczy każdego innego języka, a zwłaszcza polskiego, mającego pięćsetletnią tradycję kulturalnego rozwoju).

Trzeba uczyć studentów mowy kulturalnej, starannej, informując ich po jakimś czasie o istnieniu potocznych, środowiskowych wariantów. Język naturalny w ustach uczącego się mówić cudzoziemca, brzmi zawsze sztucznie i zabawnie.

## VI

Wraz z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, zwiększać się będzie zapotrzebowanie pracodawców na tłumaczy (z umiejętnością tłumaczeń simultanicznych i pisemnych), znających się dobrze na sprawach administracyjno-prawnych i ekonomicznych, a także na obsłudze Internetu. Jest to pewne wyzwanie dla kierowników katedr polonistycznych w całym świecie, nie tylko we Włoszech. Nastawienie na zdobycie praktycznego zawodu i pracy jest wśród studentów obecnych tak duże, iż będą oni żądać pewnych zmian w modelu kształcenia, odejścia od ściśle filologicznego profilu polonistyki. Pisząc o studentach szwedzkich, Ewa Teodorowicz-Hellman stwierdza:

Studentów polonistyki pociąga [...] atrakcyjna praca na placówkach dyplomatycznych, w renomowanych firmach polsko-szwedzkich, w dobrze prosperujących polsko-szwedzkich przedsiębiorstwach (Teodorowicz-Hellman 2001, 42).

Dokładnie to samo można powiedzieć o Neapolu (wcześniej czy później trzeba będzie podjąć trudny dylemat: kogo mamy kształcić). Wiadomą rzeczą jest na przykład to, iż tłumacz literatury pięknej czy dzieł naukowych nie utrzyma się ze swojej pracy, natomiast tłumacz przysięgły może prosperować bardzo dobrze, bo zapotrzebowanie na tego typu przekłady jest w Neapolu bardzo duże. Uniwersytet w Sztokholmie podjął już konkretne działania w tej kwestii. Trzeba będzie i nam pomyśleć o wymianie doświadczeń, czy może raczej o zaadaptowaniu szwedzkiego programu studiów. Słusznie przestrzega Giovanna Tomassucci, iż „[...] zamykanie się studiów polonistycz-

nych na Parnasie literackim mogłoby się stać, przy aktualnej koniunkturze, bardzo szkodliwe dla samej egzystencji ośrodków polonistycznych” (Tomassucci 2001: 295—296).

#### Literatura

- Dąbrowska A., Łobodzinska R., 1998: *Polski dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Grossman E., 2001: *Czterodyscyplinarna wizja polonistyki zagranicznej XXI wieku, czyli inna optyka*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak i J. Tambor, Katowice.
- Karolak S., Topolińska Z., 1984: *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Marinelli L., 2001: *O uniwersytecie „La Sapienza”. Krótka historia, niektóre dane oraz kilka perspektywicznych myśli*, w: *Polonistyka na świecie*, Warszawa.
- Serafin B., Achtelik A., 2001: *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.
- Szlec-Mays M., 1999: *Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego*, Kraków.
- Teodorowicz-Hellman E., 2001: *Język polski na uniwersytecie w Sztokholmie. Czy tylko student polonista i filolog*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak i J. Tambor, Katowice.
- Tomassucci G., 2001: *Kilka uwag o kryzysie i perspektywach rozwoju edukacji polonistycznej na terenie Włoch* (wystąpienie na sesji „Edukacja polonistyczna za granicą”), w: *Polonistyka na świecie*, Warszawa.