

POSTSCRIPTUM

KWARTALNIK SZKOŁY JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ • UNIwersytet śląski w Katowicach

W NUMERZE:

<i>W Polsce, czyli tu i ówdzie</i>	2
<i>Prescriptum</i>	3
<i>Międzynarodowe seminarium „Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego” – spis wystąpień</i>	4
<i>Romuald Cudak, Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i>	6
<i>Dariusz Markiewicz, Programy komputerowe wspomagające nauczanie języka polskiego</i>	11
<i>Danuta Krzyżyk, Komputerowe programy dydaktyczne jako pomoc w nauce ortografii cudzoziemców i Polaków. Uwarunkowania, podobieństwa i różnice</i>	16
<i>Aldona Skudrzykowska, Frazpol? Stylpol? – czyli o możliwości wykorzystania komputera w kształceniu sprawności stylistycznej (komunikacyjnej)</i>	22
<i>Paweł Kraszewski, Zastosowanie nowoczesnych metod telekomunikacji w nauczaniu na odległość</i>	26
<i>Grzegorz Raciborski, Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i>	31
<i>Waldemar Martyniuk, Nauka języka obcego w systemie partnerskim przez Internet: International E-Mail Tandem Network</i>	36
<i>Recenzje</i>	42
<i>Kronika</i>	45
<i>Spis zawartości Postscriptum za okres: lato '92 – zima '96</i>	47

NR 20 • ZIMA 1996

W POLSCE, CZYLI TU I ÓWDZIE

→ W marcu poziom bezrobocia był w Polsce najniższy od pięciu lat – wynosił 13 procent osób czynnych zawodowo. Zdaniem ministra pracy nasze bezrobocie zbliża się do europejskiego standardu. Wyższe jest w Hiszpanii, Finlandii i Irlandii.

→ Prawo do posiadania broni palnej – jak przewiduje projekt ustawy – miałyby każdy obywatel po ukończeniu 21 lat, o odpowiednim stanie zdrowia i po zdaniu egzaminu. Zezwolenia na broń nie mogliby otrzymać chorzy psychicznie, uzależnieni od alkoholu lub narkotyków, skazani za przestępstwa z użyciem przemocy.

→ Do 31 marca członkowie parlamentu powinni złożyć oświadczenia majątkowe. Obowiązku tego w wymaganym terminie nie dopełniła jedna trzecia posłów i senatorów.

→ W Warszawie otwarto biuro FBI. Jego szefem jest Amerykanin polskiego pochodzenia. Siedziba biura mieści się w ambasadzie USA.

→ Narodowy Bank Polski poinformował, że od początku roku 1997 polskie banknoty drukowane są w Polsce, nie (jak dotąd) w Anglii. Jednakże koszt ich wykonania w Wytwórni Papierów Wartościowych będzie o 57 procent wyższy.

→ Jak wynika ze styczniowego sondażu Ośrodka Badania Opinii Publicznej za wejściem Polski do NATO opowiada się 90 procent ankietowanych, a do Unii Europejskiej – 88 procent.

→ Z kolei Centrum Badania Opinii Społecznej zbadało, czego Polacy boją się najbardziej. Najwięcej obaw wywołują: perspektywa pogorszenia stanu zdrowia, zagrożenie przestępczością, bieda, brak środków do życia, groźba utraty pracy, wysokie koszty leczenia, brak perspektywy dla dzieci, obniżka poziomu życia.

Powiedzieli (lub im się powiedziało):

→ Arcybiskup Józef Michalik: „Ideałem jest ksiądz ubogi, gdyż ubodzy są siłą Kościoła”.

→ Biskup Tadeusz Pieronek zapytany, czy cieszą go wyniki sondaży zapowiadające zwycięstwo prawicy w najbliższych wyborach: „Wolę prawicę niż lewicę, ponieważ nie jestem mańkutem”.

→ Aleksander Bentkowski – polityk: „Nie możemy iść na kolanach do Europy. Europa powinna nas pozyskać”.

PRESCRIPTUM

Mili Czytelnicy,

w obecnym numerze chcemy pokazać fragment innej działalności naszej Szkoły.

Jedną z dziedzin naszych zainteresowań jest wykorzystanie komputerów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Z tego powodu co rok organizujemy późną jesienią międzynarodowe seminarium poświęcone tej problematyce. Spotykają się na nim osoby z całego świata, którym bliskie są nowe metody nauczania języka. Na ubiegłorocznym seminarium wygłoszono wiele niezwykle interesujących tekstów. Postanowiliśmy je udostępnić w "Postscriptum". Mamy nadzieję, że zachęci to Czytelników do opisania własnych przemyśleń na ten temat.

Jola Tambor, Romuald Cudak

Międzynarodowe seminarium

Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Spis wystąpień

Sesja I

Programy komputerowe wspomagające naukę języka polskiego. Możliwości adaptacji dla potrzeb nauczania języka polskiego jako obcego.

Dariusz Markiewicz (Uniwersytet Śląski): Komputerowe wspomaganie nauczania języka polskiego (na przykładzie programów „Polonista”, „Ortomania”, „Ortogra”, „Literat”).

Danuta Krzyżyk (Uniwersytet Śląski): Komputerowy program dydaktyczny jako pomoc w nauce ortografii cudzoziemców i Polaków. Uwarunkowania, podobieństwa i różnice.

Zofia i Piotr Imielowie (Zip Soft): Program wspomagający naukę ortografii „Dyktando”. Prezentacja.

Sesja II

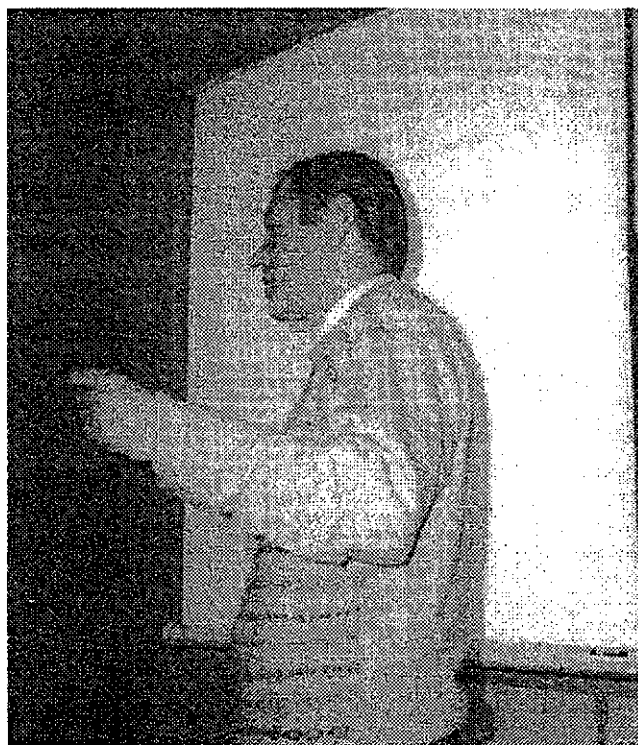
Programy komputerowe wspomagające nauczanie języka polskiego cudzoziemców.

Jacek Izydorczyk: (Zakład Teorii Obwodów i Sygnałów Politechniki Gliwickiej): Komputerowa synteza mowy.

Jolanta Tambor (Uniwersytet Śląski): „Grampol” – komputerowy program wspomagający naukę języka polskiego dla cudzoziemców.

Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski): Frazpol? Stylpol? – o możliwości wykorzystania komputera w kształceniu sprawności stylistycznej.

Romuald Cudak (Uniwersytet Śląski), Paweł Buchacz: Możliwości komputerowego wspomaganie nauczania dla zaawansowanych – „Frazpol”.



Sesja III

Programy inteligentne, maszynowe przetwarzanie języka

Wiesław Lubaszewski (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków): Gramatyka leksykalna w maszynowym słowniku fleksyjnym.

W. Lubaszewski, B. Moskal, P. Pisarek, T. Rokicka (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków): Prezentacja maszynowego słownika fleksyjnego.

Alfred Giermanek (Timex): Komputerowy słownik form fleksyjnych i program edukacyjny.

Andrzej Porytko (Geneza, Lwów): Ukraińsko-polski i polsko-ukraiński słownik komputerowy.

Sesja IV

Możliwości wykorzystania Internetu w nauce języka polskiego jako obcego

Paweł Kraszewski (Politechnika Szczecińska): Zastosowanie nowoczesnych metod telekomunikacji w nauczaniu na odległość.

Jan Grzenia (Uniwersytet Śląski): Uwagi o możliwościach wykorzystania Internetu do nauczania języka polskiego.

Grzegorz Raciborski (Konsul RP w Strasburgu): Internetowy program do nauki języka polskiego dla Polonii – idea i założenia wstępne.

Waldemar Martyniuk (Instytut Polonijny w Krakowie, Uniwersytet w Bochum): Nauka języka obcego w systemie partnerskim przez Internet: International E-Mail Tandem Network.



*Komputer
w nauczaniu
języka polskiego
jako obcego*

Romuald Cudak

**KOMPUTER
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO**

Z roku na rok komputer coraz gwałtowniej wkrada się w nasze życie i zajmuje w nim coraz donioślejsze miejsce. Staje się także coraz powszechniejszą pomocą w edukacji, zwłaszcza zaś w edukacji językowej. Stało się więc oczywiste, że pora podjąć wyzwanie i wstawić także komputer do pracowni, gdzie języka polskiego uczą się cudzoziemcy. Bo choć nie wiemy w istocie, czy komputer optymalizuje efekty nauczania i czy jest pomocą dydaktyczną skuteczniejszą niż tradycyjny podręcznik, magnetofon, laboratorium językowe czy magnetowid, to jest jasne, że z pewnością wnosi nowe elementy do procesu nauczania, posiada niewątpliwie zalety, jakich brakuje tradycyjnym pomocom dydaktycznym.

Mając to na względzie Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ już w 1993 roku podjęła wyzwanie, jakie niesie czas i postanowiła zainicjować prace nad programami wspomagającymi nauczanie języka polskiego jako obcego (drugiego). Eksperymentom glottodydaktycznym towarzyszyły wówczas podjęte w Szkole prace nad programami tworzonymi w starym i prostym języku programowania Qbasic, potem powstawały programy w Pascalu do DOS-a. Omówiliśmy efekty tych prac na dwu sesjach naukowych poświęconych nauczaniu języka polskiego organizowanych przez Studium Języka i Kultury Polskiej UMCS (Kazimierz nad Wisłą) i Instytut Polonijny UJ w Krakowie, orientując się przy okazji, że jesteśmy niemal pionierami w dziedzinie wykorzystania komputera w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców w Polsce i jednym z

niewielu w świecie¹. Tak narodził się pomysł organizacji seminariów poświęconych tej problematyce.

Pierwsze seminarium odbyło się w grudniu 1994 roku. Było jeszcze – rzecz można – tylko dyskusją naukową nad tym zagadnieniem w ścisłym gronie kilkunastu zaprzyjaźnionych osób z różnych ośrodków naukowych i dydaktycznych. W tym roku udało nam się zorganizować drugie seminarium, które skupiło już wcale pokaźną międzynarodową gromadkę osób.

Seminarium trwało dwa dni – 16 i 17 grudnia. W czasie czterech sesji seminarijnych wygłoszono 11 referatów, odbyło się 7 prezentacji programów komputerowych, każda sesja kończyła się żywą dyskusją toczoną wokół problemów poruszonych w referatach. Udział w seminarium wzięli pracownicy naukowi Instytutu Języka Polskiego krakowskiego oddziału PAN, Katedry Informatyki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Zakładu Teorii Obwodów i Sygnałów Politechniki Śląskiej w Gliwicach, Politechniki Szczecińskiej, Instytutu Polonijnego w Krakowie, *Polonicum* w Warszawie, członkowie firm komputerowych *ZipSoft* i *Timex*, Stowarzyszenia *Geneza* ze Lwowa, pracownicy Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej oraz Instytutu Języka Polskiego naszego Uniwersytetu, zaproszeni poloniści, lektorzy języka polskiego, studenci i działacze polonijni z Austrii, Czech, Niemiec i Ukrainy, wreszcie studenci, którzy aktualnie uczą się w Szkole Języka i Kultury Polskiej. Gościliśmy również konsula RP w Strasburgu żywo zainteresowanego nauczaniem języka polskiego dzieci polonijnych i współpracującego ze Szkołą w działaniach na rzecz rozpoczęcia takiej nauki poprzez Internet.

Oczywiście, problem nauczania języka polskiego jako obcego wspomaganego komputerowo był widziany w szerszym kontekście ogólnej problematyki nauczania języka polskiego przez komputer, wykorzystania komputera w badaniach lingwistycznych, komputerowego przetwarzania języka naturalnego czy choćby wykorzystania go jako narzędzia pracy w logopedii. Dlatego też sesje pierwszego dnia były poświęcone prezentacji programów do nauki języka polskiego, prezentacji programów wspomagających nauczanie języka polskiego

¹ Ukazała się książka Roberta Dębskiego referująca po części prace nad wykorzystaniem komputera do nauczania języka; recenzuję tę publikację w niniejszym numerze PS.

Dzięki łaskawości pana Szymona Włodarskiego sprawozdanie z naszej sesji ukazało się w redagowanej przez niego gazecie internetowej „Z ukosa”. Reakcją na publikację sprawozdania był m.in. list pana Jacka Iwańskiego, w którym pan Iwański poinformował mnie o swoich programach do nauki języka polskiego pisanych dla komputerów Macintosha i dostępnych w wersjach shareware’owych na popularnych serwerach.

cudzoziemców, możliwościom adaptacji dla potrzeb obcokrajowców programów przeznaczonych dla Polaków. W przypadku programów wspomagających naukę języka polskiego były prezentowane przede wszystkim programy ortograficzne (zob. wystąpienie Dariusza Markiewicza zamieszczone w niniejszym numerze), bo też taka jest chyba filozofia działania firm komputerowych, wyznaczona tradycyjnym i niesłusznym myśleniem, że najtrudniejszym problemem w nauce języka polskiego dla Polaków jest ortografia. Przekonanie to umacniają między innymi różne konkursy (np. zgrabnie prowadzone przez Radio Katowice konkursy-dyktanda ortograficzne, które gromadzą uczestników z całej Polski), aczkolwiek warto byłoby może na próbę zorganizować turniej frazeologiczny, by przekonać się jak wątlą kompetencję w tym zakresie mają młodzi ludzie. Wydarzeniem pierwszej sesji była prezentacja programu *Dyktando*, który powstał w firmie *Zip Soft* w konsultacji z pracownikami naszego Uniwersytetu – prof. dr. hab. Edwardem Polańskim i mgr Danutą Krzyżyk (tekst wystąpienia Danuty Krzyżyk publikujemy w PS). Program, wyróżniony na tegorocznym Softargu (Międzynarodowe Targi Oprogramowania w Katowicach), został faktycznie zrobiony w sposób niezwykle przemyślany programowo i dydaktycznie i nie sposób o tym napisać w krótkim sprawozdaniu. Trzeba jednak powiedzieć, że obok trybu pracy Ucznia program posiada także tryb Nauczyciela, który umożliwia przygotowywanie własnych dyktand. I tu rozpoczyna się atrakcyjność tego programu w nauczaniu cudzoziemców. Bywa bowiem, że dla obcokrajowca zdecydowanie większą trudność niż pisownia ó:u, rz:ż, której uczy się zresztą znacznie później, sprawia po prostu zapisywanie tego, co słyszy. Dla większości jest to problem rozpoznawania szeregów reprezentowanych np. przez ciąg: s:ś:sz, dla Niemców – problem rozpoznawania spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (*półka:bułka*), dla Arabów kłopotem są samogłoski. Dyktanda dla cudzoziemców powinny więc uwzględniać na początek właśnie te trudności, a program pozwala projektować własne teksty i mogą to być choćby takie, które uczą cudzoziemców poprawnego pisania we wskazanym zakresie.

Popołudniowa sesja była zdominowana przez naszą Szkołę. Pokazaliśmy *Grampol* – program wspomagający naukę fleksji polskiej, wyposażony w ćwiczenia zawierające 5690 przykładów z zakresu oboczności, odmiany rzeczownika i czasownika, rozpoznawania rodzajów (wystąpienie Jolanty Tambor). Program działa w środowisku *Windows*, wyposażono go w słownik angielski, reaguje dźwiękiem na odpowiedzi użytkownika. Pokazaliśmy również projekt drugiego programu tworzego na razie w wersji DOS-owej dla średniozaawansowanych i zaawansowanych. Jest to program wspomagający naukę polskiej frazeologii (prezentacja Romualda Cudaka i Pawła Buchacza oraz wystąpienie Aldony Skudrzykowej, które zamieszczamy w PS). Po południu

wystąpili także młodzi naukowcy z Politechniki Śląskiej: Jacek Izydorczyk i Piotr Kłosowski. Zaprezentowali zaawansowane prace nad syntezerem mowy przeznaczonym dla niewidzących i umożliwiającym im komunikację z komputerem, możliwym jednak także do zastosowania w programach edukacyjnych. Szmer ekscytacji przeszedł przez salę, kiedy usłyszeliśmy komputerową recytację pierwszych wersetów Księgi Początków: *Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię...*

W czasie przedpołudniowej sesji drugiego dnia kontynuowano obrady poświęcone zagadnieniom maszynowego przetwarzania języka, możliwościom syntezy i analizy mowy oraz programom inteligentnym. Swoje badania zaprezentował między innymi zespół naukowców z Instytutu Języka Polskiego PAN w Krakowie i AGH pod kierunkiem prof. Wiesława Lubaszewskiego, a wspierany przez prof. Henryka Wróbla, który wcześniej przez wiele lat pracował w UŚ. Prof. Lubaszewski wygłosił referat na temat lingwistyki komputerowej i gramatyki leksykalnej w maszynowym słowniku fleksyjnym. Natomiast współpracownicy profesora zademonstrowali komputerowy słownik odmiany wyrazów trudnych, który zawiera 382 wzorce odmian i potrafi poprawnie odmienić ponad 15 000 wyrazów. Podobny program komputerowego słownika form fleksyjnych przedstawił także Alfred Giermanek z firmy *Timex*. Andrzej Porytko omówił założenia komputerowego słownika polsko-ukraińskiego, który mógłby pomóc tłumaczom.

Tematyka trzech pierwszych sesji została uzupełniona w drugim dniu o te zagadnienia, które stają się ważne, kiedy na komputer popatrzymy nie tylko jako na urządzenie „osobiste”, do którego można wgrać konkretny program edukacyjny, ale także jako na środek komunikacji pomiędzy użytkownikami maszyn i narzędzie, które daje możliwość stworzenia przestrzeni komunikacyjnej oraz uczenia na odległość w sieci. Nie jest to już w praktyce „obszar dziewiczy”. Tam, gdzie zezwala na to technologia i wyposażenie techniczne, komputer staje się (stał się) narzędziem pracy wykorzystywanym w procesie dydaktycznym, także w procesie nauczania języków. Na przykład w Uniwersytecie Stanforda, gdzie komputer jest rzeczą tak powszednią jak telefon, studenci odrabiają pracę domową na komputerze i pocztą elektroniczną przesyłają jej wyniki lektorowi do domu. Ten zaś pracę poprawia, ocenia i całość przekazuje e-mailem studentom. Komputer służy również jako narzędzie opracowania, obróbki i przekazu prac wykonywanych przez studentów, a stymulujących twórcze działania w procesie wyuczania języka. Poloniści ze Stanfordu filmują scenki kamerą wideo i przetwarzają na komputerze, dodając głos i napisy, opracowują graficzno-dźwiękowo-animacyjne foldery i przesyłają je do Krakowa. Mówił o tym w wywiadzie dla *Postscriptum* Robert Dębski, lektor z Instytutu Polonijnego w Krakowie, który do lata tego roku pracował w USA, mówił też o tym na

seminarium przebywający wcześniej w Stanfordzie Waldemar Martyniuk.

Problematykę możliwości wykorzystania komputera jako środka komunikacji i dostarczyciela informacji w procesie nauczania języka jako obcego, wykorzystania Internetu i metod telekomunikacji, tworzenia wirtualnej szkoły języka otworzył referat Pawła Kraszewskiego z Politechniki Szczecińskiej systematyzujący te możliwości. Była tu mowa o wykorzystaniu WWW, przeglądarek i zgromadzonych na serwerach informacji w procesie edukacji językowej, była też mowa o nauce języka w ramach grup dyskusyjnych, IRC czy przez programy telekomunikacyjne typu FreeTel. Podobna problematyka stała się tematem wystąpienia Jana Grzeni (zostanie ono opublikowane w następnym numerze PS). Waldemar Martyniuk (tekst zamieszczony w tym numerze) przedstawił natomiast to, co już w praktyce istnieje – międzynarodową elektroniczną sieć nauczania tandemowego (*International E-Mail Tandem Network*), która jako idea powstała w Uniwersytecie w Bochum i jest już wykorzystywana w wielu krajach. *MESNT* umożliwia studentom uczenie się języków w systemie tandemowym przy użyciu sieci elektronicznej. Od 1994 r. jest ona rozwijana przy wsparciu finansowym Komisji Rady Europejskiej (program *Sokrates/Lingua*). Sieć obejmuje dwujęzyczne podsystemy, w których osoby z dwu obszarów językowych wzajemnie uczą się i nauczają swoich języków. Istnieje już podsystem niemiecko-polski i angielsko-polski, gdzie studenci niemieccy i angielskojęzyczni uczą się języka polskiego, a studenci polscy – niemieckiego i angielskiego.

Na zakończenie tej części seminarium konsul Grzegorz Raciborski przedstawił ideę uruchomienia nauki języka polskiego dzieci polonijnych we Francji przez Internet. Jest to jego zdaniem najskuteczniejsza i jedyna możliwość pozyskania tej grupy do nauki w warunkach ogromnego rozproszenia przestrzennego, które uniemożliwia zebranie uczniów w szkole oraz w sytuacji, kiedy jest to trzeci (czy kolejny) wyuczany język i motywacje do podjęcia nauki muszą być wsparte atrakcyjnością metod dydaktycznych.

Kończyliśmy seminarium we wspólnym przekonaniu o konieczności nadania mu charakteru cyklicznego. Jest również duża nadzieja, że w bieżącym roku zagadnienia stanowiące temat seminarium będą omawiane w jeszcze większym gronie osób z różnych branż, dla których wykorzystanie komputera w glottodydaktyce jest płaszczyzną porozumienia i wzajemnego poznania się.

Romuald Cudak

*Komputer
w nauczaniu
języka polskiego
jako obcego*

Dariusz Markiewicz

PROGRAMY KOMPUTEROWE WSPOMAGAJĄCE NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO

Przemysł komputerowy pozostaje dziś niewątpliwie jedną z najdynamiczniejszych i najbardziej ekspansywnych dziedzin gospodarki. Komputery są już niemal wszędzie – sterują procesami produkcji, gromadzą na nich informacje w postaci baz danych urzędy i instytucje, bankowcy i pracownicy działów księgowości wykonują przy ich pomocy skomplikowane operacje finansowe. Komputeryzacja wkroczyła również do szkół w postaci zajęć informatycznych, na których słuchacze wyższych uczelni i szkół średnich poznają najpopularniejsze systemy operacyjne DOS i Windows oraz programy narzędziowe typu Norton Commander.

Na rodzimym rynku software'owym ukazuje się coraz więcej programów edukacyjnych i różnego rodzaju encyklopedii multimedialnych, mogących stać się doskonałym środkiem wspomagającym nauczanie. Niestety, bariery natury ekonomicznej nie pozwalają jeszcze w pełni wykorzystać możliwości tkwiących w nowych technologiach. Trudno dziś jeszcze byłoby znaleźć placówkę oświatową, gdzie nauczyciel na przykład geografii, matematyki, biologii prowadziłby zajęcia w oparciu o nowoczesne oprogramowanie, pozwalające w atrakcyjnej formie prezentować uczonego materiał. Na razie większość użytkowników komputerów, jeśli już wykorzystuje to urządzenie do nauki, robi to w sposób indywidualny i zupełnie prywatny.

Śledząc ofertę oprogramowania edukacyjnego, wspomagającego naukę języka polskiego, wyróżnić można w niej trzy grupy programów, pokrywające się z tradycyjnymi działami nauczania:

- wspomagające naukę ortografii – „Mała ortografia”, „Ortomania”, „Polonista”;
- wspomagające naukę gramatyki – „Polonista”;
- wspomagające naukę historii literatury – „Literat”.

ORTOMANIA

Program łączy w sobie elementy zabawy i nauki. Składa się z trzech gier, przypominających swą strukturą komercyjne programy rozrywkowe. „Ortotris II” skonstruowana została na takich samych zasadach, jak popularna gra „Tetris”. W pierwotnym należało dopasować „spadający” element układanki do kształtu już zgrupowanych w dolnej części ekranu pozostałych elementów. Różnica polega tu na tym, iż w „Ortotris II” spadającym elementem jest wyraz, w którym brakuje jednej litery. Zadaniem gracza pozostaje wybór odpowiedzi, co do poprawności pisowni. Takie samo zadanie ma on w grach „Astro” i „Ortoidy”. W obu grach wyraz z brakującą literą ukazuje się w dolnej części ekranu i należy „zestrzelić” element graficzny, zawierający w sobie literę stanowiącą prawidłową odpowiedź. Również widoczna jest tutaj analogia do popularnych gier rozrywkowych.

Wykorzystane zostały charakterystyczne procedury postępowania, a zatem: ustalenie liczby graczy (element współzawodnictwa), wpisanie ich imion (zwiększenie motywacji emocjonalnej), wybór stopnia trudności. Istnieje możliwość włączania i wyłączania zestawów wyrazów, należących do grup z pisownią: *o-ó, rz-ż, ch-h, on-ą, en-ę, i-j*, wielka i mała litera, cząstka *by*, partykuła *nie*.

Program w zasadzie może służyć przede wszystkim do sprawdzania wiedzy na temat pisowni poszczególnych wyrazów. Nauka, o ile w ogóle można o niej mówić, polega jedynie na zapamiętywaniu wzrokowym. W przypadku udzielenia poprawnej odpowiedzi w dolnej części ekranu zawsze ukazuje się cały wyraz. Błędna odpowiedź musi być skorygowana, o ile włączona jest opcja „POPRAWA”. Po każdej grze następuje jeszcze jedna seria pytań, które zawierają już wyłącznie wyrazy sprawiające kłopot użytkownikowi. Autorzy programu uniknęli, często zdarzającego się w tego typu grach, utrwalania błędnej pisowni poprzez prezentowanie błędnie napisanych wyrazów. We wszystkich grach wyświetlane są tylko poprawnie napisane wyrazy.

MAŁA ORTOGRAFIA

To typowy program dla dzieci, nie odznaczający się ani wyszukaną grafiką, ani zbyt skomplikowaną strukturą. Gracz przy pomocy kursorów steruje „dźdźownicą”, która musi „zjeść” literę, brakującą w prezentowanym wyrazie lub zwrocie. Litery są wyświetlane w polu gry w sposób losowy w różnych

miejscach. Należy wykazać się oprócz znajomości pisowni umiejętnościami manualnymi. Duże znaczenie ma tu koordynacja wzrokowo-ruchowa. Tak jak w poprzednim programie nie ma i tutaj opcji uczenia, a gra może służyć przede wszystkim do sprawdzania posiadanej wiedzy. Interesująca jest tu prezentacja wybranych wyrazów w kontekście, co utrwała umiejętność tworzenia związków frazeologicznych i uczy poprawności reguł składniowych. Podobnie, jak w „Ortomanii” nauka oparta jest wyłącznie na procesach automatycznego zapamiętywania.

We wszystkich grach ortograficznych na uwagę zasługuje wykorzystanie efektów dźwiękowych i graficznych w celu nagrodzenia lub skarcenia gracza. W „Małej Ortografii” każda prawidłowa odpowiedź nagradzana jest uśmiechem, błędna grymasem. Podobnie w „Ortotris II” – w pierwszym przypadku usłyszeć można słowa: „brawo”, „super”; w drugim pojawia się nieprzyjemny dźwięk, zmienia się również wyraz twarzy na wyświetlanym wizerunku Juliusza Słowackiego. Interesujące, iż groteskowy charakter skarcenia gracza w tej ostatniej grze wywołuje śmiech i tym samym największe zainteresowanie. Może to prowadzić do chęci wywołania ciekawego efektu dźwiękowo-graficznego poprzez udzielanie błędnych odpowiedzi i co za tym idzie zupełnego odwrócenia celu gry. Zamiast utrwalania poprawnej pisowni, gracz bardziej będzie zainteresowany wybieraniem złej odpowiedzi. Dwuznaczny pozostaje również sposób prezentacji i wykorzystywania wielkich symboli narodowych.

POŁONISTA

Program łączy w sobie możliwość nauki i sprawdzania nabywanych wiadomości. Zgromadzony materiał przeznaczony jest dla uczniów szkół podstawowych. Użytkownik ma możliwość wyboru trybów:

* NAUKA

Uruchomienie podręcznika, w którym po określeniu działu tematycznego (składnia, części mowy, słowotwórstwo, fonetyka, ortografia) i lekcji, wyświetlane są podstawowe informacje na temat danego zagadnienia;

* GRAMATYKA – ĆWICZENIA

Pakiet 10 ćwiczeń, w których rola użytkownika polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania z danego działu tematycznego;

* ORTOGRAFIA – ĆWICZENIA

Pakiet 16 dyktand, podzielonych ze względu na pisownię: *o-ó, ch-h, rz-ż, nie*. Użytkownikowi po wybraniu zestawu prezentuje się tekst, w którym należy uzupełnić brakujące litery. Po wykonaniu zadania możliwe jest ponowne przejście dyktanda, w którym wszystkie wyrazy zapisane są już poprawnie. Litery o odmiennym kolorze informują o popełnionym błędzie.

* TESTY EGZAMINACYJNE

Pakiet 20 testów, sprawdzających wiedzę z zakresu szkoły podstawowej. Zgromadzony materiał zawiera pytania z olimpiad i testów przedmiotowych. Ich rozwiązanie pozwala określić poziom wiedzy uczniów klas VIII, przygotowujących się do egzaminu do szkoły średniej.

Pewną niedogodnością przy rozwiązywaniu ćwiczeń gramatycznych pozostaje niemożność jednoczesnego obserwowania pytania i proponowanych odpowiedzi. Użytkownik zmuszony jest do niepotrzebnego przemieszczania się pomiędzy nieistotnymi w danym momencie fragmentami tekstu. Inną wadą jest brak jasno sprecyzowanego i jednolitego sposobu udzielania odpowiedzi. Mimo poprawnej intencji, niezgodne z założeniami autorów programu wciśnięcie kombinacji klawiszy obniża wynik testu.

Choć program „Polonista” ma przede wszystkim uczyć i sprawdzać wiedzę, na uwagę zasługuje w nim bardzo efektowna strona graficzna. Przemieszczanie się pomiędzy poszczególnymi opcjami oraz ocena odpowiedzi wzbogacone zostały o atrakcyjne animacje i efekty dźwiękowe. Wiele z nich ma charakter humorystyczny. Dobrze wykonane ćwiczenie oznacza wyświetlenie wizerunku ucznia na pierwszym miejscu podium olimpijskiego. Zły wynik testu i słaba ocena wiążą się z wizerunkiem podium, do którego uczeń zbliża się z drabiną.

LITERAT 1.0

Program edukacyjny przeznaczony dla uczniów szkół średnich i nauczycieli języka polskiego, stanowiący swego rodzaju bazę danych z zakresu historii literatury. Dużą jego zaletą jest logiczne usystematyzowanie informacji i łatwość w ich odnajdywaniu. Chociaż program uruchamiany jest pod DOS-em, ma on typową strukturę zintegrowanej aplikacji windowsowej. Z górnej listwy wybrać można opcje, wywołujące okna dialogowe. W nich z kolei dokonuje się wyboru interesującego zagadnienia i wywołania pożądanej informacji na ekranie. Dane, w których podstawową kategorią pozostają epoki literackie, podzielone zostały na podkategorie: ogólna charakterystyka, twórcy, utwory, prądy i ugrupowania, hasła, pytania problemowe, odbicie w sztuce. Istnieje możliwość tworzenia zestawień globalnych wybranych grup tematycznych (twórcy, utwory, prądy, hasła). Zebrany materiał oparto na popularnych podręcznikach przeznaczonych dla uczniów liceów ogólnokształcących.

Dużą zaletą programu jest możliwość dołączania własnych danych do istniejącego podstawowego zasobu informacji. W ten sposób użytkownik może uzupełniać zawartość poszczególnych haseł o interesujące szczegóły ze źródeł książkowych. Istotna jest przy tym łatwość dostępu do nich i możliwość wydruku. Niestety, nie jest możliwe poznanie sposobów pracy z programem wyłącznie na drodze intuicyjnej. Do działania w niektórych opcjach konieczna jest znajomość przynajmniej podstawowych procedur związanych z systemem

DOS. Kłopot może sprawić drukowanie polskich liter w przypadku złych ustawień drukarki. Być może autorzy poradzą sobie z tym problemem w kolejnej wersji programu „Literat 2.0”, która właśnie wchodzi na rynek.

Krótką prezentacją programów wspomagających nauczanie języka polskiego miała na celu ukazanie koncepcji i schematów, według których powstają dziś tego typu aplikacje. Porównując niektóre nowe propozycje z tymi sprzed kilku lat stwierdzić trzeba, iż niewiele się wydarzyło w próbach łączenia nauki i zabawy. W grach edukacyjnych wciąż trzeba „zestrzeliwać” lub „zjadać” litery, bez możliwości uczenia się zasad, decydujących o pisowni. Pojawiło się jednak szereg nowych rozwiązań, ewoluujących zgodnie z ogólnymi tendencjami rynku software’owego. Można dokonać innego niż na początku artykułu podziału na zestawy, wyróżniając wśród nich:

- gry ortograficzne
- testy
- bazy danych

W wymienionych grupach brakuje jeszcze rozbudowanych programów multimedialnych oraz słowników. Interesującym przykładem takich propozycji programistów pozostaje pakiet „Chopin – życie twórcy” oraz komputerowy „Słownik języka polskiego”. Można się spodziewać, iż najbliższe lata zaowocują kolejnymi podobnymi produktami i tylko od nauczycieli i uczniów zależy, w jaki sposób zostaną one wykorzystane na lekcjach.

Istniejące programy pozostawiają jeszcze sporo do życzenia. Zdarzają się w nich błędy literowe oraz rażące błędy ortograficzne (zwrot *na co dzień* pisany łącznie w programie „Literat 1.0”). Praca w zespołach, składających się z informatyków i filologów na pewno pozwoliłaby uniknąć wielu potknięć. Ważne, iż poszukuje się dróg wykorzystania komputera w nauczaniu języka polskiego.

Kwestią otwartą naturalnie pozostaje, na ile komputerowe programy edukacyjne sprawdzą się w praktyce uczenia i jaka będzie ich efektywność. Można zadać sobie jednak pytanie, jak będzie wyglądał scenariusz zajęć, w trakcie których najważniejsze informacje będą prezentowane w postaci obrazu i dźwięku przez coraz doskonalsze urządzenia multimedialne? Na ile zmieni się rola nauczyciela, gdy różnego rodzaju testy oceniane będą przez odpowiednio zaprogramowaną maszynę? W jaki sposób komputeryzacja wpłynie na oblicze polskiej szkoły, pokaże przyszłość.

Dariusz Markiewicz

Danuta Krzyżyk

Komputerowe programy dydaktyczne jako pomoc w nauce ortografii cudzoziemców i Polaków. Uwarunkowania, podobieństwa i różnice.

Ortograficzne programy komputerowe można podzielić na trzy rodzaje:

1) programy edukacyjne – do których należą przede wszystkim gry komputerowe oparte na konwencji gier wideo, funkcjonujące głównie poza szkołą;

2) programy dydaktyczne – pisane z myślą o sprawdzeniu umiejętności ortograficznych ich użytkownika, ale również doskonaleniu tych umiejętności w procesie kształcenia szkolnego i pozaszkolnego;

3) programy narzędziowe – to znaczy komputerowe słowniki ortograficzne, luźno związane z kształceniem ortografii, służące przede wszystkim poprawianiu tekstów napisanych¹.

Biorąc pod uwagę proces nauczania – uczenia się, w tym wypadku ortografii, zarówno przez cudzoziemców, jak i Polaków, wydaje się, że w centrum naszego zainteresowania powinny się znaleźć dwa rodzaje programów: programy edukacyjne i programy dydaktyczne. Istniejące obecnie programy do nauki ortografii należą w większości do programów edukacyjnych, które działają w konwencji gry komputerowej. Ich zdecydowana większość oparta jest na jednego rodzaju ćwiczeniu – uzupełnianiu wyrazu z luką. Ten typ programu jest zatem mało przydatny w nauczaniu poprawnej pisowni. Użytkownik nie ma bowiem możliwości postrzegania ortogramów w kontekście zdania;

¹ E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s.82.

często jego aktywność jest ograniczona do wpisywania w lukę jednej z dwu podanych liter; bywa, że przez dłuższy czas użytkownik programu ma wzrokowy kontakt z błędnym zapisem. Uczący się, najczęściej metodą prób i błędów, pozna ostatecznie poprawny zapis wszystkich wyrazów z trudnością ortograficzną, nawet je zapamięta, ale w dalszym ciągu będzie popełniał błędy ortograficzne, bo nie opanuje reguł ortograficznych. To tylko niektóre mankamenty programów edukacyjnych².

W konwencji gry nie mieszczą się natomiast programy dydaktyczne. Programy te nie tylko uczą, ale i kontrolują wiadomości oraz umiejętności uczniów. Dlatego też to one przede wszystkim powinny znaleźć zastosowanie w nauczaniu polskiej ortografii cudzoziemców.

W opracowaniach z zakresu dydaktyki ortografii czytamy, że na kompetencję ortograficzną mają wpływ między innymi takie determinanty, jak:

- pamięć wzrokowa,
- pamięć słuchowa,
- pamięć motoryczna,
- pamięć emocjonalna,
- uwaga,
- logiczne myślenie.

Nie bez znaczenia jest tu także znajomość reguł ortograficznych³. Można przypuszczać, że na jakość ortografii cudzoziemców uczących się języka polskiego wymienione czynniki również będą miały istotny wpływ (pomijam tu takie determinanty, jak: czytelnictwo, praca ze słownikiem ortograficznym, praca z tablicami ortograficznymi, które w przypadku cudzoziemców uznaję za mniej istotne). Należy w tym miejscu wspomnieć również o zainteresowaniu i motywacji. Czynniki te muszą być niejednokrotnie aktywizowane w przypadku rodzimych użytkowników polszczyzny, w przypadku obcokrajowca uczącego się języka polskiego są najczęściej mocno wykształcone. Ważne zatem byłoby, aby uczący się języka polskiego, polskiej ortografii pracowali z programami komputerowymi, które aktywizują wszystkie typy pamięci, uwagę użytkownika, które odwołują się do jego logicznego myślenia, sprawdzają znajomość reguł ortograficznych lub też stwarzają sytuację, gdy uczący się sam po obserwacji materiału językowego, może sformułować określoną regułę. W ten sposób, respektując podstawowe uwarunkowania kompetencji ortograficznej uczących się, działają lub powinny działać (jeżeli chcą autentycznie wspomagać proces nauczania – uczenia się) programy dydaktyczne. Jak to wygląda

² Por. E. Polański, *Dydaktyka...*, s. 82-94.

³ Por. E. Polański, *Dydaktyka...*, s. 42-56. E. Polański, *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice 1973, s. 91-106.

w praktyce, przedstawię, odwołując się do istniejącego programu dydaktycznego „Dyktando”⁴.

Na wstępie należałoby zaznaczyć, że nie jest to program dydaktyczny stworzony z myślą o obcokrajowcach uczących się języka polskiego. Możliwe jest jednak, aby program ten proces wspomagał. Można również program „Dyktando” przystosować do potrzeb użytkownika, dla którego język polski jest językiem obcym.

Pracując z programem „Dyktando”, użytkownik ma możliwość wykonywania dwóch rodzajów ćwiczeń ortograficznych: pisania z pamięci i pisania ze słuchu. Pisanie z pamięci może być stosowane na początku nauki polskiej ortografii (w szkołach polskich funkcjonuje przede wszystkim w klasach 1-3), gdyż angażuje głównie pamięć mechaniczną ucznia, pamięć bezpośrednią, do-rażną. Ćwiczenie to polega na obserwowaniu i zapamiętywaniu zdania (zdań), a następnie odtworzeniu go z pamięci. Powszechnie znaną i stosowaną formą ćwiczeń ortograficznych jest pisanie ze słuchu (dyktando). Pisanie ze słuchu jest ćwiczeniem, podczas którego uczniowie zapisują tekst dyktowany przez nauczyciela (w przypadku omawianego programu przez lektora). Tekstu tego uczniowie nie widzą, słyszą jedynie wypowiedziane przez nauczyciela zdania.

W przypadku ucznia-obcokrajowca wszystkie zaproponowane w programie „Dyktando” teksty mogą być wykorzystywane przy pisaniu z pamięci. Dodatkowo ćwiczenie to można wzbogacić o komentowanie, które wyjaśni między innymi znaczenie trudniejszych wyrazów czy też połączeń wyrazowych, wyjaśni rządzące ich pisownią reguły ortograficzne. Nie ze wszystkimi natomiast tekstami uczeń-cudzoziemiec może pracować przy dyktandzie. Wysoki stopień trudności tekstów dla uczniów szkół średnich i tzw. tekstów dla profesjonalistów przerasta zapewne możliwości – umiejętności i wiedzę ucznia, dla którego język polski jest językiem obcym. Niewątpliwie utrudnieniem jest fakt, że użytkownik nie widzi, lecz tylko słyszy tekst, który ma zapisać. Dla cudzoziemców zasada fonetyczna polskiej ortografii („pisz jak mówisz”, „pisz jak słyszysz”) wcale nie należy do zasad najprostszych, nie sprawiających żadnych kłopotów. Dlatego w programach przeznaczonych właśnie dla cudzoziemców należałoby zrezygnować ze szczególnie trudnych, rozbudowanych tekstów typu: „Hetka-pętka, tralalala-półgłośno a cappella nuciła silnie zrytmizowaną habanerę hoża rzekotka, kręcąc równocześnie hula-hoop, które z największym trudem utrzymywało się na jej wklęsło-wypukłych udkach” na korzyść dyktand krótkich, zbudowanych z wyrazów o wysokiej frekwencji w języku potocznym, codziennym, odwołujących się na początku do

⁴ ZiP Soft, *Dyktando. Wersja 1.0 dla Windows*, Gliwice 1995 (CD-ROM, podręcznik użytkownika oraz teksty dyktand).

jednej tylko reguły ortograficznej. Odpowiednikiem takich dyktand dla obcokrajowców byłyby teksty przeznaczone w polskim szkolnictwie przede wszystkim dla uczniów klas 1-3 (etap nauczania początkowego). Oto przykłady takich dyktand:

1) Padał niewielki deszcz. Wiał nieprzyjemny wiatr. Ludzie chodzili w nieprzemakalnych płaszczach. Nieszczęśliwi byli ci, którzy zapomnieli o parasolach. Mieli oni teraz niewesołe miny. (Ćwiczona reguła: *nie* z przymiotnikiem).

2) Za chwilę rozpocznie się koncert muzyki poważnej. Grane będą utwory polskich kompozytorów. Na fortepianie zagra utalentowany muzyk. Zdobył on sławę już na całym świecie. Wrócił właśnie z konkursu pianistycznego. Na sali jest już komplet widzów. Orkiestra cicho stroi instrumenty. Słychać dźwięk trąbek, wiolonczeli, skrzypiec. Temperatura na sali rośnie. Rozlega się gong. Dyrygent rozpoczyna koncert. (Ćwiczona reguła: pisownia wyrazów z *om, on, em, en*).

3) Za chwilę nadleci helikopter. Powoli narasta hałas. Uciekają przestraszone tym hukami ptaki. Nawet słońce się schowało. Nie ma teraz odwagi wychylić się zza chmury. (Ćwiczona reguła: pisownia wyrazów z *ch, h*).

Wracając jednak do programu „Dyktando” i determinantów sprawności ortograficznej, prześledźmy, jak kształtują się wcześniej wspomniane uwarunkowania kompetencji ortograficznej uczniów w trakcie pracy z tym właśnie programem.

Decydującym czynnikiem w nauczaniu ortografii jest pamięć wzrokowa. Program „Dyktando” jest starannie przygotowany pod względem graficznym: zapis ortogramów jest wyraźny (ułatwia to ich zapamiętanie), użytkownik nie ma kontaktu wzrokowego z błędnie zapisanymi wyrazami (należy pamiętać, że obserwacja wyrazów niepoprawnie zapisanych szczególnie niekorzystnie oddziałuje na nauczanie – uczenie się ortografii), wykorzystane są przy zapisie – zawsze poprawnym – kolory: czerwony (dla zasygnalizowania błędów ortograficznych pierwszego stopnia) i zielony (dla zasygnalizowania błędów ortograficznych drugorzędnych). Kolory te pomagają utrwalić poprawny zapis ortogramów. Barwa czerwona pobudza bowiem, działa emocjonalnie, przyspiesza reakcje wizualno-werbalne; barwa zielona natomiast pozostaje najdłużej w pamięci.

Staranna strona graficzna programu idzie w parze z dopracowaną stroną dźwiękową. Aktywizowana jest zatem i pamięć słuchowa. Teksty dyktand czytane są bardzo wyraźnie, grupy spółgłoskowe i samogłoskowe wymawiane są poprawnie, poprawny jest akcent wyrazowy, dobrze jest przeprowadzone frazowanie tekstów. Teksty są dyktowane zgodnie z regułami określającymi ten sposób postępowania dydaktycznego: czytanie całego dyktanda, czytanie zdania, frazowanie, ponowne odczytanie zdania, ponowne czytanie całego dyktanda na zakończenie pracy z tekstem.

Omawiany program ćwiczy również, co przy tego typu programach nie jest zjawiskiem częstym, pamięć motoryczną. Oczywiście, pisanie na klawiaturze nie może zastąpić ciągłości ruchu ręki. Jednak zapisywanie całych wyrazów, zwrotów i zdań (jak ma to miejsce przy pisaniu naturalnym), dłuższych wypowiedzi sprzyja kształtowaniu automatyzmu pisania, który jest warunkowany właśnie pamięcią ruchów. Dodatkowo uczeń, słysząc i zapisując ortogramy w kontekście zdania, a nawet w kontekście dłuższej wypowiedzi, łatwiej zapamiętuje je, gdyż konkretne wyrazy są przez niego kojarzone z sensownym kontekstem.

Większość tekstów w programie „Dyktando” ma charakter zabawowy, są to teksty dowcipne, często utrzymane w konwencji bajki. Taki ich charakter sprawia, że u ucznia pracującego z programem „Dyktando” aktywowana jest również pamięć emocjonalna, odwołująca się do zasady „bawiąc, uczyć”. Program może przyciągnąć uwagę uczniów również poprzez ocenianie wyników, czy wręcz precyzyjną kontrolę postępów (ilość i jakość popełnionych błędów; ocena wyrażona stopniem, ocena w formie krótkiego, życzliwego komentarza), a także poprzez stwarzanie sytuacji rywalizacji, gdy dyktando pisze kilku uczniów – istnieje możliwość rozszerzania programu do wersji sieciowej.

Czynnik uwagi jest w tym programie wykorzystywany przez budzenie zainteresowania uczniów. Ma na to wpływ atrakcyjność programu – obraz, kolor, dźwięk, charakter tekstów, także każdorazowe podawanie ocen. Wykorzystywane jest również myślenie logiczne uczniów – przecież uczniowie pracują z tekstem ciągłym, który bardziej angażuje myślenie niż wyrazy w izolacji.

Przedstawiany program dydaktyczny „Dyktando” z punktu widzenia psychologicznego wykorzystuje mechanizm myślenia konwergencyjnego, czyli stymuluje takie operacje poznawcze, jak pamiętanie, ćwiczy umiejętności typowe, szablonowe, rutynowe. Użytkownik programu uruchamia myślenie konwergencyjne, gdy zmierza do rozwikłania zagadnienia o jednym, określonym rozwiązaniu (zapis wyrazu zgodny z normą ortograficzną). Sprzyja to utrwaleniu większości reguł ortograficznych, które mają właśnie taki jednoznaczny i ściśle określony charakter. Sprzyja to także kształtowaniu automatycznego nawyku poprawnego pisania – właśnie poprzez mechaniczne ćwiczenie operacji pamięciowych, ćwiczenie umiejętności konwencjonalnych. Program ten jest źródłem wiedzy ortograficznej, może też aranżować sytuacje dydaktyczne, które będą stymulowały do rozwiązania jakiegoś problemu.

Do programu dołączono książeczkę z tekstami dyktand. Pod dyktandami znajdują się przepisy wyjaśniające pisownię niektórych ortogramów, szczególnie trudnych, motywowanych przede wszystkim zasadą konwencjonalną. Dla obcokrajowca uczącego się polskiej ortografii książeczka taka powinna zostać wzbogacona o wszystkie reguły ortograficzne (o charakterze twierdzącym,

zwięzłe, jednoznaczne, zredagowane w sposób komunikatywny), do których odwołują się zawarte w dyktandach wyrazy). Dodatkowo, powinien w niej pojawić się komentarz dotyczący mechanizmów i uwarunkowań popełniania poszczególnych błędów ortograficznych (np. błędy w zakresie użycia wielkiej i małej litery wynikają z tego, że pisownia ta uwarunkowana jest czterema względami: składniowym, znaczeniowym, grzecznościowo-uczuciowym i graficznym). Najmniej problemów sprawia uczniom użycie wielkiej litery ze względów składniowych. Najwięcej zaś kłopotów mają uczniowie z pisownią wielkich i małych liter motywowaną względami znaczeniowymi.

Kończąc, należy podkreślić, że dobry komputerowy program ortograficzny, przeznaczony zarówno dla Polaków, jak i cudzoziemców uczących się języka polskiego, aby właściwie spełniał swoją rolę, musi realizować cztery podstawowe funkcje:

- informacyjną (podawanie wiadomości w sposób usystematyzowany pod względem logicznym, rzeczowym, psychologicznym),
- badawczą (wytwarzanie sytuacji problemowych, które użytkownik programu powinien samodzielnie rozwiązywać i zdobywać w ten sposób wiedzę),
- transformacyjną (przygotowanie użytkownika programu do przetwarzania zdobytej wiedzy),
- samokształceniową (poprzez stwarzanie pozytywnej motywacji, budzenie i rozwijanie u ucznia zainteresowań, zdolności poznawczych oraz pobudzanie go do samodzielnego myślenia)⁵.

Wydaje się, że omówiony program dydaktyczny „Dyktando” funkcje te realizuje. Szczególnie mocno akcentuje funkcję badawczą i samokształceniową, nie pomija jednak funkcji informacyjnej oraz transformacyjnej.

⁵ Por. W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, pod red. T. Parnowskiego, Warszawa 1973, s. 76-78.

*Komputer
w nauczaniu
języka polskiego
jako obcego*

Aldona Skudrzykova

**Frazpol? Stylpol?
– czyli o możliwości wykorzystania komputera
w kształceniu sprawności stylistycznej
(komunikacyjnej)**

Nauczanie języka – bez względu na to, czy jest to nasz język ojczysty, czy też język obcy – polega na kształceniu rozmaitych sprawności.

O jakie sprawności chodzi?

Które są komunikacyjnie najważniejsze?

Które decydują o powodzeniu naszych aktów komunikacyjnych?

Tego typu pytania rodzą się niewątpliwie na wstępie naszych rozważań.

Nauczanie języka polskiego jako obcego każe łączyć dwa spojrzenia metodologiczne na istotę badań językoznawczych: badanie, poznawanie (a za tym i uczenie) systemu języka oraz poszerzenie perspektywy badawczej językoznawstwa o cały splot okoliczności zewnątrzjęzykowych warunkujących kształt językowy wypowiedzi.

Językowa sprawność systemowa. Jeśli przyjmiemy najbardziej oczywiste rozumienie pojęcia systemu językowego (zbiór morfemów danego języka + reguły ich łączenia), to na sprawność tę składać się będzie umiejętność budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych. Jeśli dalej przyjmiemy jako oczywiste założenie, że w odniesieniu do języka polskiego jako obcego „zapominamy” o tym, że w zasadzie składa się on z kilku podsystemów (zróżnicowanych regionalnie czy społecznie) – to sprowadzamy nauczanie systemu do stosunkowo nietrudno dającego się określić zbioru elementów fonetycznych, morfolo-

gicznych (fleksyjnych i słowotwórczych) i szeregu reguł rządzących ich wiązaniem w jednostki wyższego rzędu. Ten zakres wiedzy językowej stał się, jak słyszeliśmy, budulcem komputerowego programu *Grampol*.

Już np. poziom składniowy, wydaje się możliwy do sformalizowania w pewnym tylko zakresie – tu wykorzystać pewnie by można osiągnięcia opisu transformacyjno-generatywnego, wskazującego ograniczenia selektywne w zakresie składniowej łączliwości, modelującego zdania gramatycznie poprawne. Poznającego nasz język stawialibyśmy wówczas w sytuacji bądź to wyboru struktury właściwej z podanych gotowych konstrukcji składniowych, bądź to w sytuacji konieczności budowania zdań z „rozsypanych” elementów leksykalnych w formach podstawowych (na wyższym poziomie zaawansowania) lub w formach fleksyjnie stosownych (na niższym poziomie zaawansowania).

Nietrudno wyobrazić sobie (albo na zasadzie wyboru formy właściwej, albo na zasadzie tworzenia stosownej) podobne nauczanie **rekcji czasowników**, doboru właściwego **wskaźnika zespolenia** w zdaniach złożonych, stosowania rodzaju męskoosobowego czy niemęskoosobowego.

Niewątpliwie jednak zgodzić się wypada, że umiejętność budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych nie gwarantuje wcale skutecznego komunikowania się w danym języku. Łatwo zresztą błęd językowy (systemowy) rozmówcy darujemy, bo łatwo go identyfikujemy jako pewną tylko nieumiejętność. Gorzej, gdy nasz rozmówca, posługujący się wcale sprawnie systemem, nagle zaskoczy nas jakąś niesystemową, myślę: niejęzykową, kulturową, innowacją. Wyobraźmy sobie zaskoczenie, gdy na nasze pytanie: *Czy ma Pan zegarek?* usłyszeliśmy którąś z odpowiedzi: *Co to Panią obchodzi?*, albo *Ależ ci Polacy są ciekawscy!*, czy *Proszę nawet nie myśleć o tak kosztownym upominku!*

Mogłoby powstać niezłe towarzyskie zamieszanie.

Badania nad komunikowaniem się ludzi, jak i potoczne doświadczenia komunikacyjne dowodzą konieczności uwzględnienia jako niezbędnych także innych poziomów sprawności językowej. Badacze zagadnienia wyróżniają więc jeszcze: językową sprawność społeczną, językową sprawność sytuacyjną oraz językową sprawność pragmatyczną.

Pierwsza z nich – **językowa sprawność społeczna** – polega na umiejętności doboru środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, roli społecznej, jaka aktualizowana jest w konkretnym akcie porozumienia. Chodzi głównie o relacje rang nadawcy i odbiorcy: społecznie równorzędnych lub społecznie nierównorzędnych. Owa nierównorzędność wynika: 1) z układów służbowych, 2) z organizacji usług, 3) z etykiety, 4) z zabiegów wychowawczych. Każda z tych ról może być językowo kształtowana w miarę swobodnie, jednak pewien zestaw determinant da się pewnie ustalić. Pod

pojęciem **sprawności sytuacyjnej** rozumie się umiejętny wybór środków językowych warunkowany tematem i miejscem rozmowy, wreszcie **sprawnością pragmatyczną** nazywa się umiejętność osiągania celu zakładanego przez nadawcę. Te trzy sprawności składają się na właściwą kompetencję komunikacyjną, decydują o powodzeniu wypowiedzi.

W tytule pojawia się jeszcze jedno określenie poziomu sprawności – **sprawność stylistyczna**, która równie dobrze mogłaby zostać określona mianem **sprawności komunikacyjnej** (składają się na nią wszystkie wcześniej wymienione, poza może systemową). W tym ujęciu bowiem zjawisko **stylu** rozumiem bardzo szeroko (zbyt szeroko??!), zwracając uwagę na tę jego cechę definicyjną, która wydaje się podstawowa, a którą jest **możliwość/konieczność wyboru**. Wybór ów jest zresztą mniej lub bardziej ściśle warunkowany. Uwarunkowania te to zwykle wiązka determinant, część z nich rodzimy użytkownik języka nabywa naturalnie, sytuacyjnie, por. formuły powitalne, adresatywne, akty mowy typu prośby, podziękowania itd. Cudzoziemiec musi uczyć się często nowych kulturowo-pragmatycznych powiązań: np. nielogiczności, niespójności połączeń oficjalnego *pani* z nieoficjalnym *Kasiu*.

(Na omawianym wcześniej poziomie systemowym ograniczenia, czyli uwarunkowania są w miarę przewidywalne i tych w pojęcie stylistycznego wyboru włączać chyba nie trzeba).

W przypadku zautomatyzowanego nauczania języka na poziomie wyborów stylistycznych zastanowić się musimy przede wszystkim nad hierarchią determinant. Przygotowanie cudzoziemca do pełnienia ról językowych, które są życiowo najbardziej częste, to przygotowanie do sprostania językowym rygorom kontaktu lokalnego i indywidualnego. Sytuacje prezentujące kontakt indywidualny – **nieoficjalny** (bezpośrednia interakcja nadawcy i odbiorcy, wypełnianie uzgodnionych, równorzędnych ról społecznych, zwykle osób sobie bliskich, czy dobrze się znających) wbrew pozorom językowo są bardzo trudne, jeśli przyswajany język ma mieć walor autentyczności. O wiele łatwiej byłoby nam poruszać się w płaszczyźnie językowego kontaktu lokalnego – **półoficjalnego** – kontakt między rozmówcami ma wprawdzie charakter bezpośredni, ich status jest jednak niejednakowy, a więc zwykle w znacznym stopniu oficjalna. Kształt językowy takich wypowiedzi dopuszcza oczywiście pewne elementy z poziomu indywidualnego, charakteryzuje się jednak znaczną starannością fonetyczną, normatywną fleksją, pełniejszymi (nieco bliższymi modelowym) strukturami składniowymi.

Zauważmy przy tym, że każdy element języka ogólnego, nawet bardzo oficjalny w kontakcie bezpośrednim grozi najwyżej „nadpoprawnością” (istnieje wtedy pewna językowa sztywność, sztuczność, ale nie ma rażącego **błędu socjolingwistycznego** mogącego zakłócać komunikację), nie jest może tak

komunikacyjnie groźny jak np. awansowanie nacechowanej potoczności do sytuacji oficjalnej.

Wydaje się, że najważniejsze byłoby zestawienie leksemów, formuł, konstrukcji składniowych, całych wymian dialogowych według podstawowej dla uczącego się opozycji: **oficjalne:nieoficjalne**. Uświadamianie tej właśnie opozycji w danym języku uznałabym za podstawową stylistyczną informację, której w dodatku przyswajanie pewnie można by powierzyć komputerowym programom.

Pierwszorzędnym zadaniem językoznawcy byłoby ustalenie w myśl podstawowej formuły socjolingwistycznej – KTO, DO KOGO, W JAKIEJ SYTUACJI, W JAKIM CELU, pewnego zestawu typowych ról językowych, najczęstszych sytuacji oraz intencji komunikacyjnych zarówno w kontakcie lokalnym, jak i indywidualnym (na każdym z tych kontaktów przewidzieć należy poziom niżej i wyżej zaawansowanej znajomości języka) i powiązanie ich z typowymi językowymi konstrukcjami. Zadaniem programu komputerowego byłoby umożliwienie kontrolowanego **doboru** adekwatnych struktur językowych do odpowiedniego splotu wspomnianych wyżej parametrów (rola, sytuacja, intencja). Metoda zautomatyzowanego sprawdzania właściwości wyboru mogłaby być jedną z metod kształcenia sprawności komunikacyjnej obok drugiej, którą widzę w porównywaniu budowanego samodzielnie tekstu (z proponowanych językowych elementów) z tekstem wzorcowym.

Kiedy w tytule zastanawiałam się, czy w ogóle można uczyć w sposób zautomatyzowany poziomu stylistycznego, najbardziej byłam przekonana do tej możliwości na poziomie frazeologii. Podstawowe błędy, jakie popełniają użytkownicy języka (nie tylko przecież cudzoziemcy!) wydawały mi się najprostszym możliwym do wykorzystania schematem programu komputerowego kształcącego umiejętności na tym poziomie języka: kontrola doboru elementów – 1) w zakresie poprawnego składu leksykalnego; 2) w zakresie poprawnej ich formy fleksyjnej; 3) w zakresie możliwych kontaminacji związków formalnie i znaczeniowo bliskich. Dziś myślę, że frazeologię koniecznie włączyć by trzeba także w obręb kształcenia stylistycznego nie tylko pod względem normatywnym, ale również wedle opozycji: oficjalny:nieoficjalny, o której wcześniej była mowa. Zwłaszcza, że wiele sytuacji, które zdefiniujemy w myśl przedstawionych założeń obsługiwać będą akty mowy, które kiedyś nazwałam **frazeologizmami pragmatycznymi**, ich znaczenie poznajemy wraz z sytuacją, w jakiej są stosowane i czytelne, a ich znajomość staje się istotnym składnikiem kompetencji komunikacyjnej. Jak w przytaczanym na początku przykładzie z zegarkiem.

Aldona Skudrzykowa

Paweł Kraszewski

Zastosowanie nowoczesnych metod telekomunikacji w nauczaniu na odległość

WSTĘP – HISTORIA NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ

Choć różne formy nauczania na odległość¹ istniały już od ponad 100 lat, pierwsze naukowe analizy tego zjawiska pojawiły się dopiero w połowie lat sześćdziesiątych w pracach grupy naukowców z Tybingi pracujących pod kierownictwem Otto Petersa. W skład zespołu wchodził Dohmen, Graff, Peters, Rebel i Delling. W najważniejszej książce zespołu pt. „*Struktura dydaktyczna nauczania na odległość*”² Peters ustalił kierunek prac badawczych obowiązujący po dzień dzisiejszy. W pracy tej odrzucono tradycyjne metody nauczania, jak np. osobisty kontakt uczącego z uczniami, na rzecz bezosobowej, mechanicznej lub elektronicznej komunikacji dostępnej dzięki współczesnym metodom przekazu. Warto tu też zauważyć, że choć sformułowanie to powstało ponad dwadzieścia lat temu, było ono bardzo perspektywiczne i otwarte – dopuszczało bowiem zastosowanie każdej nowej formy komunikacji, nawet tej, która nie istniała w czasach gdy pracował zespół z Tybingi.

Na fali popularności nauczania na odległość w Wielkiej Brytanii powstał na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych Uniwersytet Otwarty³ i kilka mu podobnych instytucji w innych krajach, zarówno rozwiniętych jak i rozwijających się. Pomimo swego sukcesu w połowie lat siedemdziesiątych grupa z Tybingi rozpadła się. Dohmen powrócił na uniwersytet w Tybindze, Peters i Graff przenieśli się do *Fernuniversität* („odległy uniwersytet” – wyższa szkoła

¹ Ang. *Distance Education*, niem. *Fernstudien*.

² Otto Peters, *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*, Tübingen 1973.

³ *Open University* w Milton Keynes (Wielka Brytania).

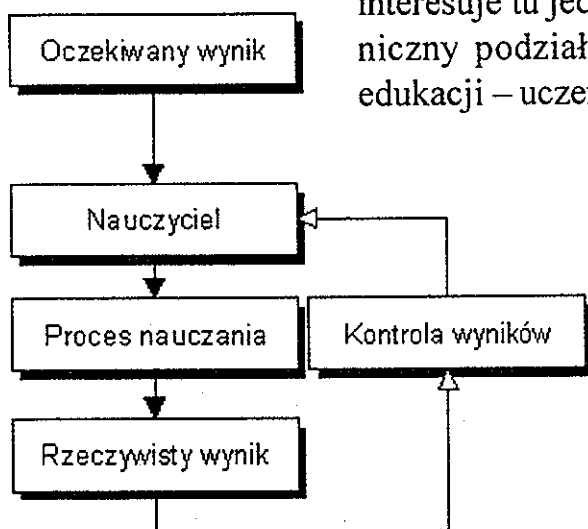
działająca według idei nauczania na odległość), Delling zaś i Rebel przemianowali pozostałości grupy na Niemiecki Instytut Nauczania na Odległość⁴. Do końca lat siedemdziesiątych obserwować można powolny wzrost liczby instytucji zajmujących się nauczaniem na odległość, głównie dzięki rozpowszechnianiu prac grupy Petersa w świecie angielskojęzycznym. Przyczynili się do tego zwłaszcza Holmberg, Bååth i Wedemayer. Od początku lat osiemdziesiątych nastąpił lawinowy wzrost ilości literatury, badań naukowych, a także rozwój istniejących kursów, usług dla studentów i dostępnych materiałów.

RÓŻNE FORMY PROCESU NAUCZANIA

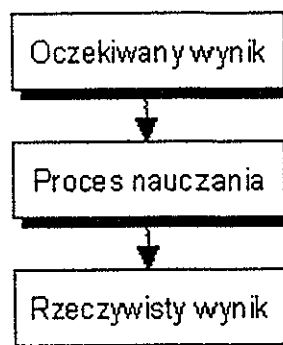
Istnieje wiele sposobów klasyfikacji nauczania. Nas interesuje tu jednak czysto techniczny podział na dwie formy edukacji – uczenie nadzorowane

i nienadzorowane. Różnica leży w obecności aktywnego nauczyciela: osoby trzeciej kontrolującej proces kształcenia, oceniającej wyniki uczenia i na ich podstawie korygującej jego błędy. W terminologii technicznej istnieje podział systemów bezpośrednio odpowiadający tutaj rozważanym formom nauki: uczenie nienadzorowane odpowiada systemowi otwartemu (rys. 1.), nadzorowane zaś – systemowi ze sprzężeniem zwrotnym (rys. 2.).

Rys. 2. Proces nauczania jako proces ze sprzężeniem zwrotnym



Rys. 1. Proces nauczania jako proces otwarty



DOTYCHCZAS STOSOWANE FORMY PRZEKAZU I ICH NOWOCZESNE ODMIANY

Do czasów powszechnej komputeryzacji podstawowymi metodami komunikacji stosowanymi w nauczaniu na odległość były różne formy słowa drukowanego, zależnie od formy kształcenia.

Oprogramowanie dedykowane

Najstarszą, lecz ciągle najpopularniejszą formą nadzorowanej nauki w domu są kursy korespondencyjne. Najpopularniejszym w Polsce przykładem kursów korespondencyjnych mogą być kursy ESKK, gdzie uczeń otrzymuje zadania i materiały listownie, rozwiązuje je w domu, odsyła rozwiązania i otrzymu-

⁴ DIFF – Deutsches Institut für Fernstudien w Tybindze.

je wyniki z następnymi zadaniami. Podobnymi rozwiązaniami są podręczniki zbliżone do książek dla samouków – uczeń dostaje cały materiał na raz. Rozwiązuje go sukcesywnie, wysyła rozwiązania do centrali i otrzymuje wyniki z wskazówkami do dalszej nauki. Te dwie formy nauki mogą być wspomagane komputerem na trzy sposoby. Pierwszym rozwiązaniem jest wymiana informacji przez dedykowane oprogramowanie korzystające z modemu do pobierania zadań i wysyłania rozwiązań. Rozwiązanie to ma istotne zalety – nie wymaga ono podłączenia do Internetu, co ma znaczenie w państwach nie oferujących usług internetowych dla osób prywatnych oraz skraca czas transmisji w stosunku do zwykłych usług sieciowych⁵ przez zoptymalizowanie transmitowanych i odbieranych danych. Wadą jest duży koszt połączeń, gdyż połączenia z centralą są z reguły zamiejscowe, konieczność użycia niestandardowego oprogramowania oraz niewykorzystanie udogodnień sieciowych.

Poczta elektroniczna (e-mail)

Wad tych pozbawione jest częściowo drugie rozwiązanie – wykorzystanie poczty elektronicznej. Jeśli jest dostępny serwer pocztowy, to jest on z reguły osiągalny przez tanie połączenie lokalne. Coraz więcej firm udostępnia bezpłatne konta pocztowe (np. polski serwer poczty free.polbox.pl), a większość sprzedawanych komputerów wyposażona jest standardowo w systemy operacyjne, w które wbudowano oprogramowanie pocztowe (np. Windows NT, Windows 95, Windows for Workgroups). Przy malejących cenach komputerów i modemów wykorzystanie poczty elektronicznej do nauki korespondencyjnej wydaje się kuszącą propozycją. Ciągłe jednak jest to rozwiązanie pasywne, czyli odbierz-rozwiąż-wyślij. Młodzież niestety szybko się nudzi, rozwiązując zadania według szablonu (włączając w to autora tej pracy), więc można zatrudnić do nauczania dokumenty HTML⁶.

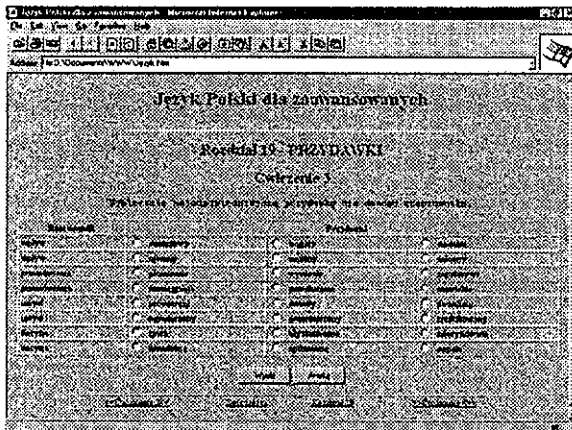
Dokumenty multimedialne (HTML – WWW)

Dokumenty HTML mają wielką zaletę w porównaniu z pozostałymi formami przekazu – są interaktywne. Przy umiejętnym zaprojektowaniu umożliwiają połączenie dźwięku i animacji z tekstem je opisującym lub pytaniami ich dotyczącymi. Umożliwia to np. odtworzenie rzeczywistej sceny z dialogiem a potem postawienie pytań dotyczących treści rozmowy. Wyniki są natychmiast przesyłane do komputera głównego za pomocą tzw. formularzy (rys. 3.), tam

⁵ Nie występuje tu narzut związany np. z koniecznością stosowania standardowych formatów danych, kodów kontrolnych i korekcyjnych, które w sumie mogą zająć do 50% transmitowanych danych.

⁶ *HyperText Markup Language* – język opisu dokumentów internetowych, pozwalający łączyć tekst, grafikę, animację i dźwięk i inne dokumenty HTML. Sieć wzajemnie połączonych dokumentów HTML zwykło się nazywać WWW – Światową Pajęczyną.

Rys. 3.



oceniane (przez osoby lub odpowiednio skonstruowany program), a następnie wyniki testu są przekazywane uczniowi. Zaletą tego rozwiązania jest duża atrakcyjność przekazu, nie ograniczająca się wyłącznie do tekstu i statycznej gra-

fiki, wadą zaś duże wymagania sprzętowe (zarówno u ucznia, jak i w miejscu publikowania stron) oraz konieczność posiadania szybkiego połączenia (dla efektywnej pracy modem co najmniej 28 800 bodów lub połączenie ISDN). Na szczęście, wymagania te nie są wygórowane dla nowoczesnego komputera i osiągalne cenowo dla przeciętnego użytkownika. Ta ostatnia kategoria może zastąpić częściowo filmy i nagrania ze scenkami rodzajowymi oraz w sposób przejrzysty prezentować zagadnienia gramatyczne i leksykalne – może więc pełnić rolę równoznaczną z podręcznikiem.

Telefony internetowe

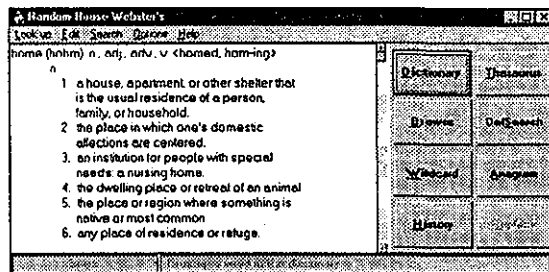
Jedną z ciekawszych form nauczania na odległość, u nas prawie nieznaną, jest nauczanie za pomocą radiostacji krótkofalowych. Metodą tą są powszechnie nauczone dzieci w rejonach o rzadkiej sieci placówek edukacyjnych i słabym zaludnieniu – głównie w Afryce, Azji, interiorze Australii i południowo-zachodnich rejonach Stanów Zjednoczonych. Jest to bardzo popularna forma edukacji, zwłaszcza jeżeli jest uzupełniona o uproszczone formy kursów korespondencyjnych – jednak i ona może nie oprzeć się informatyzacji. Wszędzie tam, gdzie docierają kable telefoniczne (o modemach radiowych tu nie wspominamy ze względu na ich powolność i praktyczną nieprzydatność w pracy z Internetem), można zastosować nowe oprogramowanie, tzw. telefony internetowe. Są to sprytne systemy umożliwiające transmisję głosu przez sieć w czasie rzeczywistym – tak jak w zwykłym telefonie. Jedną z wielu dodatkowych funkcji tego typu oprogramowania jest możliwość prowadzenia konferencji – rozmowy wielu osób jednocześnie – oraz transmisji równocześnie głosu i tekstu pisanego na klawiaturze. To drugie ma szczególne znaczenie wśród osób mających problemy ze zrozumieniem mówionego języka – początkujący, osoby niepełnosprawne.

Inne formy nauczania za pomocą komputera

Dotychczas zajmowaliśmy się wykorzystaniem komputera wyłącznie jako narzędzia do mniej lub bardziej wyrafinowanej transmisji danych, zapominając zupełnie o takim zjawisku, jak komputer nie podłączony do sieci. O tym, że jest to ciągle jeszcze przypadek najczęstszy, nie muszę chyba wspominać. Jakie są więc perspektywy wykorzystania samodzielnego komputera do nauki języka (w tym przypadku nie tylko na odległość – sprawa zależy od sprawności sieci

dystrybucji oprogramowania)? Komputer, jak wiadomo, może być wyśmienitą pomocą naukową i dydaktyczną. Warto wymienić choć kilka przykładów:

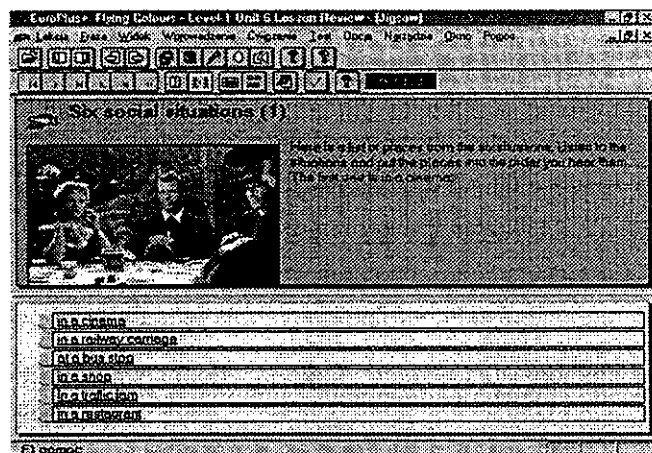
1. *Słowniki i encyklopedie* – na rynku rośnie ilość encyklopedii i słowników multimedialnych. Ich wspólną cechą jest łatwość wyszukiwania w nich informacji oraz mnogość form przekazu – dźwięk, animacja, tekst. Wydawnictwa te mogą służyć jako materiały pomocnicze i jako źródło słownictwa. Przykładem wydawnictwa słownikowego może być angielski słownik Webstera (rys. 4) – właściwie najuboższa publikacja zawierająca wyłącznie tekst, lecz umożliwiającą wyszukiwanie niekompletnie określonych wyrazów oraz zawierającą podstawy do tworzenia kilku gier słownych (np. tworzy anagramy podanego wyrazu).



Rys. 5.

2. *Programy do nauki języka* – nie istnieją wprawdzie programy mogące całkowicie zastąpić wykwalifikowanego nauczyciela, jednak niektóre nowoczesne programy mogą w sposób

znaczący wspomóc nauczanie. Przykładem może być interaktywny kurs języka angielskiego firmy Young Digital Poland „Euro-Plus+”. Kurs ten obejmuje wszystkie stopnie zaawansowania i wszelkie typy ćwiczeń gramatycznych (rys. 5). Program zawiera filmy, nagrania i materiał pisany. Sądzę, że producenci tego



Rys. 4.

typu programów docenią nowy rynek i że wkrótce pojawi się podobny program do nauki języka polskiego.

PODSUMOWANIE

Nauki humanistyczne, a językoznawstwo w szczególności, bardzo długo opierały się fali komputeryzacji. Teraz jednak powoli i one zaczynają poddawać się ogólnej tendencji zapisywania wszystkiego na srebrnych krążkach i karmienia nimi wiecznie nienasyconych komputerów. Pozostaje nam wierzyć, że w niepowstrzymanym pędzie informatyzacji pozostanie jednak miejsce dla ucznia i nauczyciela z krwi i kości, dla których komputer będzie doskonałym pomocnikiem, medium, źródłem informacji, ale nigdy opiniotwórcą czy wzorem.

Paweł Kraszewski

*Komputer
w nauczaniu
języka polskiego
jako obcego*

Grzegorz Raciborski

**Komputer w nauczaniu
języka polskiego jako obcego**

Szanowni Państwo,

jako przedstawiciel Konsulatu Generalnego w Strasburgu pragnąłbym:

- podzielić się z Państwem przemyśleniami natury ogólnej, dotyczącymi znaczenia promocji języka polskiego w Europie Zachodniej,
- dokonać krótkiej charakterystyki jednej z grup potencjalnych użytkowników programu nauczania języka polskiego jako obcego oraz
- działań podejmowanych przez Konsulat w zakresie nauczania języka polskiego przez Internet.

Jesteśmy świadkami postępującego procesu integracji europejskiej. Polska w procesie tym uczestniczy od kilku lat. Za 4-5 lat część naszych granic państwowych przestanie istnieć. Swobodny przepływ myśli, towarów, informacji jest już prawie faktem.

Nasza gospodarka dostosowuje się do tej sytuacji. Dla wszystkich jest oczywiste, że musi być konkurencyjna, jeżeli chce przetrwać. Nie wszyscy jednak uświadamiają sobie, że na tym olbrzymim europejskim wolnym rynku nie tylko nasza gospodarka musi konkurować z innymi. Regułem wolnego rynku musi się też poddać nasza tożsamość narodowa: nasza kultura, historia, nasz język. Oddając coraz więcej atrybutów suwerenności na rzecz organizacji ponadnarodowych, rywalizować będziemy musieli jednocześnie o umysły i dusze setek tysięcy bezimiennych urzędników w Strasburgu, Brukseli czy Luksemburgu. Podobnie jak narody Europy Zachodniej obecnie, już wkrótce i my starać się będziemy musieli o właściwe zrozumienie naszej własnej specyfiki narodowej, zwyczajów, tradycji, hierarchii wartości. Wiele decyzji

podejmowanych poza Polską dotyczyć będzie nie tylko naszego ciała, ale i naszej duszy. Tożsamość Europy to tożsamość poszczególnych jej narodów. To również i polska tożsamość. W imię Europy musimy wszyscy dbać o jej zachowanie.

A czyż język polski nie jest wspaniałym ambasadorem naszej tożsamości narodowej? Jeżeli Europejczyk pozna nasz język, z jakichkolwiek względów, pozna też trochę naszą historię, kulturę, nasze tradycje, szczególnie cenione u nas wartości. Chętniej do nas przyjedzie. Łatwiej będzie mu zrozumieć nasze problemy. Z większą sympatią podejdzie do ich rozwiązywania.

Francuzi zrozumieli to już dawno. Językiem francuskim zajmuje się w Paryżu odrębne ministerstwo, na każdej placówce dyplomatycznej, również i w Polsce, mają dyplomatów, którzy zajmują się wyłącznie promocją języka francuskiego. Podobnie Niemcy, działający za pośrednictwem instytutów Goethego czy przedstawicielstw różnych fundacji. Potęga ekonomiczna USA samoistnie niejako narzuca angielski jako współczesną łacinę cywilizacji zachodniej.

Jak na tym tle wygląda język polski?

Nie mamy wystarczającego potencjału ekonomicznego, nie mamy na Zachodzie Europy takich historycznych wpływów, jak na jej Wschodzie, nie mamy wystarczających pieniędzy na działalność instytucjonalną. Naszym atutem są natomiast potomkowie milionów polskich emigrantów. Czyli Polonia.

Jak duża jest Polonia w Europie Zachodniej?

Szacunki będą skrajnie różne w zależności od przyjętej definicji. Od kilkudziesięciu tysięcy do kilkunastu milionów.

Przykładowo, spośród ok. 40 tysięcznej rzeszy potomków emigrantów z przełomu lat dwudziestych i trzydziestych, przybyłych do kopalń Alzacji i Lotaryngii, obywatelstwo polskie ma nadal (na ogół o tym nie wiedząc) ok. 90%, język polski zna już tylko ok. 10%, paszporty polskie ma ok. 5% a w wyborach do Sejmu uczestniczy 0,5%. A przecież są to dane o emigracji zorganizowanej, emigracji rodzinnej, na godziwych warunkach, osiedlanej w zwartych grupach, ze szkołami i sklepami polskimi, polskim księdzem.

W innych przypadkach sytuacja kształtuje się jeszcze bardziej niekorzystnie. Naturalizacja postępuje błyskawicznie. We Francji jeszcze w roku 1946 co czwarty cudzoziemiec podawał się za Polaka. W 1985 już tylko co sześćdziesiąty. Reszta czuje się już Francuzami.

Podobne zjawisko występuje też w Niemczech. Oficjalnie Polaków liczy się tam w dziesiątkach tysięcy. Może ponad 100 tysięcy. Spotkałem się natomiast z niemieckimi szacunkami, według których co dziesiąty Niemiec ma przynajmniej jednego polskiego przodka. W Nadrenii-Westfalii nawet co czwarty. Mamy więc do czynienia z wieloma milionami Niemców z domieszką polskiej krwi.

Bardzo liczne i smutne stają się w Europie przypadki osób, które zachowały ślady polskiej świadomości narodowej, występują o polski paszport, tańczą i śpiewają w polskich zespołach folklorystycznych, a nie znają już języka polskiego.

Mając na względzie zasygnalizowane powyżej procesy gwałtownego zanikania znajomości języka polskiego wśród Polaków i Polonii na świecie, Konsulat Generalny RP w Strasburgu zainicjował ponad rok temu realizację programu dostępnego w sieci Internet, multimedialnego, interaktywnego podręcznika do nauki języka polskiego jako języka obcego.

Dlaczego właśnie w Internecie?

Otóż malejąca liczba osób znających język polski, zainteresowanych jego przekazaniem następnemu pokoleniu, prowadzi jednocześnie do faktycznego rozproszenia żywiołu polskojęzycznego, z negatywnymi tego następstwami w postaci na przykład niemożności zebrania w jednej szkole kilkunastorga dzieci w jednym wieku, zainteresowanych nauką języka polskiego. Trudno jest nam zebrać kilkadziesiąt osób w jednej miejscowości, postulujących wprowadzenie do miejscowej sieci kablowej polskich programów telewizyjnych. Nawet w miejscowościach Lotaryngii, w których jeszcze w latach pięćdziesiątych język polski był równie często używany jak francuski.

Tak rozproszonym grupom ludzi nie sposób ze względów organizacyjnych i finansowych zapewnić nauki języka polskiego w sposób tradycyjny – z nauczycielem. Dostosowaną do tego stanu rzeczy formą organizacyjną nauczania języka polskiego pozostaje więc nauka zaoczna, indywidualna lub w małych grupach samokształceniowych, w mieszkaniach prywatnych lub w udostępnionych pomieszczeniach szkolnych.

Dlaczego nie korzystać z usług poczty i nie przesyłać zwartych części programu na dyskietkach?

Z uwagi na atrakcyjność internetowego programu nauczania języka obcego, szczególnie dla dzieci i młodzieży, należy tak postępować. Musimy sobie bowiem uzmysłwić, że język polski staje do konkurencji z innymi językami obcymi. Samo pochodzenie polskie nie zawsze zapewnia odpowiednią motywację, szczególnie u młodych. Uczą się już w szkole jednego, a w późniejszych klasach dwóch języków obcych. Język polski jest wówczas trzecim językiem obcym. To jest bardzo duże obciążenie. Moda na Internet, fascynacja komputerami, brak jak dotąd innych stuprocentowo internetowych programów nauczania języka obcego może przeważać w wielu wypadkach szalę na naszą korzyść.

Co już osiągnęliśmy?

– Mamy zagwarantowane miejsce na polskich serwerach w Stanach Zjednoczonych i Australii – co jest istotne z uwagi na szybkość łącza.

- Poparcie Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Warszawie i Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.
- Chcą nam pomóc szkoły zrzeszone w organizacji „Internet dla Szkół”.
- Mamy deklaracje pomocy w formie konsultacji ze strony kilku naukowców rozsianych po świecie.

Konsulat może oczywiście być tylko inicjatorem takiego przedsięwzięcia. Dlatego wysoko cenimy sobie gotowość Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego do zajęcia się tym tematem. Seminarium w którym mam zaszczyt uczestniczyć jest bardzo dobrym początkiem. Mam nadzieję, że właśnie Uniwersytet Śląski program ten doprowadzi do końca. Ma wszelkie niezbędne ku temu dane. Odpowiednią kadrę i doświadczenie w nauce cudzoziemców, jest autorem programów komputerowych do nauki języka polskiego. Ma ambicje i odwagę podjąć nowe wyzwania.

Przekazując symbolicznie pałeczkę, jako Konsulat nadal zamierzamy być aktywni, między innymi:

- W poszukiwaniu źródeł finansowania programu. Nawiązaliśmy już kontakty z Ministerstwem Edukacji Narodowej w Warszawie w związku z przewidywanym na 1 czerwca 1997 roku przystąpieniem Polski do programu SOKRATES Unii Europejskiej. Dwa podprogramy SOKRATESA, mianowicie LINGUA D, obejmujący pomoce do nauki języka oraz podprogram nauki otwartej i na odległość, rokują nadzieję na znalezienie odpowiednich środków finansowych. Ważne jest, aby jak najszybciej określić koszty programu i podjąć starania o fundusze SOKRATESA. Dążyć do wstępnej akceptacji wniosku, tak, aby po uruchomieniu programu móc skorzystać z jego środków finansowych. Mogę chyba złożyć w tym miejscu zapewnienie, że Ministerstwo Spraw Zagranicznych będzie intensywnie popierało przyznanie funduszy właśnie na naukę języka polskiego jako obcego.

- Do dyspozycji uczestników programu jest też nasza własna witryna WWW w Internecie. Miejsca jest dosyć. Zamierzamy prowadzić w niej forum wymiany poglądów na temat nauczania języka polskiego za pośrednictwem Internetu. Szukać kolejnych sprzymierzeńców.

- Jest też oczywiste, że z chwilą ukończenia programu nauczania języka polskiego jako obcego, wszystkie konsulaty polskie, a jest ich ponad 120, aktywnie pomogą w organizacji kółek samokształceniowych (mających dostęp do Internetu), poszukiwać będą sponsorów lokalnych i wsparcia ze strony miejscowych władz oświatowych czy uniwersytetów. Pozwolę sobie w tym miejscu napomknąć, że prawie wszystkie polskie placówki zagraniczne mają już codzienną łączność z MSZ poprzez pocztę elektroniczną, a kilkanaście z nich posiada już własne witryny WWW.

Dla jakiego odbiorcy powinien to być program?

Z moich spostrzeżeń największym powodzeniem cieszyć się on będzie u ludzi młodych. I do ich poziomu powinien być dostosowany. Zawierać odpowiednią ilość gadżetów przyciągających do nauki dzieci i młodzież.

Ucierpią na tym być może dwie inne potencjalne grupy użytkowników programu, czyli studenci i osoby przemieszczające się do Polski w celach zawodowych. Grupy te są jednak mniej liczne a poza tym mają już teraz niezłe możliwości nauki języka polskiego. Studenci na lektoratach języka polskiego (jest ich wiele w Europie Zachodniej) czy w ramach współpracy międzyuczelnianej a przedstawiciele życia gospodarczego na przykład w prywatnych szkołach językowych.

Kwestia pomocy dydaktycznej:

Musimy uwzględnić fakt, że grupy uczące się zagranicą języka polskiego jako obcego znajdują na miejscu konsultanta w sprawach komputerowych, ale nie zawsze osobę rzeczywiście dobrze znającą język polski, już nie mówiąc o nauczycielu języka polskiego. Staje więc problem uruchomienia przez instytucję pilotującą program punktu konsultacyjnego, dostępnego najlepiej on-line.

Są jeszcze wymagające rozwiązania problemy techniczne, takie jak język programowania uwzględniający mnogość platform sprzętowych i systemów operacyjnych u potencjalnych odbiorców, kwestia polskiej czcionki i różnorodności klawiatur narodowych. Postęp w tej materii jest jednak na tyle szybki, że nie powinna ona stanowić istotnej przeszkody.

Dziękuję za uwagę.

Grzegorz Raciborski

Waldemar Martyniuk

**Nauka języka obcego w systemie partnerskim
przez Internet:
International E-Mail Tandem Network**

1. Nauka języka obcego w systemie partnerskim/tandemowym

Nauka języka obcego w systemie partnerskim, zwanym także tandemowym, jest jedną z otwartych, tzw. „pozaszkolnych” form pracy nad językiem. Praca ta polega na tym, że spotykają się osoby mówiące różnymi językami ojczystymi i uczą się wzajemnie swoich języków. Pracując w tandemie uczący się mają możliwość rozwijania kompetencji w danym języku obcym, prezentowania i poznawania swoich krajów i kultur oraz wymiany informacji na interesujące partnerów tematy.

1.1. Podstawowe zasady

Naukę w systemie tandemowym cechują takie zasady jak: otwartość, wzajemność, niezależność i autentyzm. Praca nad językiem ma w tym systemie charakter otwarty, niesformalizowany. Partnerzy sami decydują o tym, jak intensywnie chcą pracować, gdzie się spotykać, jaki ma być program spotkań. Ważną zasadą jest także wzajemność, czyli dbałość o zrównoważone zaangażowanie w pracę obydwu partnerów. Zasada ta stanowi formę samokontroli uczących się, wymaga od nich odpowiedzialności i dyscypliny. System tandemowy pozwala uczącym się na pracę nad językiem niezależnie od możliwości oferowanych przez istniejące instytucje. Możliwości te są często bardzo ograniczone, a w przypadku niektórych języków, takich jak np. polski, ograniczają się do skromnych uniwersyteckich lektoratów i ekstensywnych kursów

wieczorowych, z reguły jedynie na poziomie dla początkujących. Niezależność uczących się polega także na tym, że to oni określają program nauczania, zgodnie z własnymi potrzebami.

Zasada autentyczności wynika z faktu, że istotą tandemu jest swobodna komunikacja rodzimych użytkowników języka, a jego formą autentyczna rozmowa, nawet wtedy, gdy tematem dyskusji są kwestie dotyczące samego języka. Zmienia się tylko rola partnerów – występują oni wymiennie raz jako tzw. *native speakers*, a raz jako uczący się.

Założony autentyczny cel komunikacyjny jest jednak realizowany – jeśli nie w jednym, to w drugim języku.

2. Tandem elektroniczny

Poważną trudnością, ograniczającą zasięg uczenia się języków w systemie tandemowym jest oczywiście brak odpowiedniej ilości partnerów obcojęzycznych. Nawet w największych, najbardziej międzynarodowych ośrodkach akademickich Europy liczba studentów obcojęzycznych jest zwykle zbyt mała w porównaniu z ilością studentów rodzimych, którzy chcą się uczyć języków obcych. Trudność tę można przezwyciężyć poprzez zastosowanie medium elektronicznego, jakim jest Internet. Za pomocą Internetu tandemowe uczenie się języka może mieć charakter i zasięg globalny. Uczący się niemieckiego Koreańcy nie są już ograniczeni znikomą liczbą ewentualnych partnerów niemieckojęzycznych na swoich uniwersytetach – mogą, za pośrednictwem Internetu, poszukiwać ich we wszystkich krajach niemieckojęzycznych, a nawet i poza nimi. Nie eliminuje to oczywiście dysproporcji, wynikających z różnego stopnia popularności języków – niemiecki wśród koreańskich studentów jest prawdopodobnie bardziej popularny niż koreański wśród studentów niemieckojęzycznych – ale znacznie ułatwia znalezienie partnera do współpracy w tandemie. Wzajemne uczenie się języków przy użyciu najprostszych nawet programów umożliwiających komunikację poprzez Internet, takich jak poczta elektroniczna, eliminuje wprawdzie tak cenną właściwość współpracy tandemowej, jaką jest bezpośredni kontakt z mówiącym partnerem, ale w zamian wprowadza inne możliwości. Pierwszą jest wspomniany wyżej globalny zasięg, zwiększający szansę znalezienia partnera i czyniący współpracę jeszcze bardziej atrakcyjną, a komunikację jeszcze bardziej autentyczną.

Drugą nowością może być asynchroniczność. Partnerzy nie są już zdani na konkretne terminy, nie muszą mozolnie dopasowywać swoich rozkładów zajęć – mogą wysyłać korespondencję i odpowiadać na nią o dowolnej porze dnia i tygodnia, ograniczeni jedynie dostępem do sieci. Pojawiające się coraz to nowsze i sprawniejsze programy, umożliwiające synchroniczną komunikację przez Internet, także przy użyciu dźwięku i obrazu, jak również takie, które dają

możliwość tworzenia w sieci wirtualnego środowiska dla uczących się (np. różnego rodzaju „kawiarnie cybernetyczne”) pozwalają w coraz większym stopniu zmniejszać niedogodności wynikające z braku bezpośredniego kontaktu współpracujących partnerów.

3. Międzynarodowa Elektroniczna Sieć Nauczania Tandemowego

Międzynarodowa Elektroniczna Sieć Nauczania Tandemowego obejmuje uczelnie kilkunastu krajów świata, które umożliwiają swoim studentom uczenie się języków w systemie tandemowym przy użyciu poczty elektronicznej. Od 1994 roku Sieć Nauczania Tandemowego jest rozwijana przy wsparciu finansowym Komisji Rady Europejskiej (SOCRATES/LINGUA-Projekt 94-03/1507/D-VB und 95-03/1924/D-VB Ext. 2, Koordynator: Helmut Brammerts). W 1996 roku rozpoczęto prace nad nowym projektem Rady Europejskiej – Open and Distance Learning (SOCRATES – ODL 25192/CP/1/96/1/DE/ODL, Koordynator: Helmut Brammerts), którego celem jest udostępnienie Międzynarodowej Elektronicznej Sieci Nauczania Tandemowego wszystkim uczącym się języków obcych, także spoza uczelni wyższych. Elektroniczna Sieć Tandemowa obejmuje rosnącą liczbę dwujęzycznych podsystemów, w ramach których uczący się z dwóch obszarów językowych wzajemnie uczą się i nauczają swoich języków. Każdy podsystem składa się z: Agencji Pośrednictwa Tandemowego, która pomaga znaleźć odpowiednich partnerów, Dwujęzycznego Forum, które umożliwia wymianę poglądów i informacji wszystkim uczestnikom podsystemu, Bazy Materiałów, gdzie gromadzone są i udostępniane teksty dydaktyczne i wskazówki praktyczne.

Nad działaniem każdego podsystemu czuwają osoby koordynujące, które uczestniczą w dyskusji na Forum, odpowiadają na pytania uczestników, przygotowują teksty do Bazy Materiałów oraz mogą tworzyć nowe subsystemy.

3.1. Dotychczasowy zasięg Sieci

Pierwszy podsystem Sieci powstał w roku 1992 w rezultacie współpracy studentów z Uniwersytetu Rhode Island (USA) i Uniwersytetu w Bochum (RFN), którzy pod kierownictwem swoich opiekunów (John Grandin, Norbert Hedderich i Helmut Brammerts) z dużym powodzeniem zastosowali korespondencję przy pomocy poczty elektronicznej jako metodę wzajemnego uczenia się języka angielskiego i niemieckiego. W 1993 roku z inicjatywy Uniwersytetu w Bochum nawiązano podobną współpracę z uniwersytetami w Oviedo (Hiszpania) i Sheffield (Wielka Brytania). W następnych latach poszerzono Sieć o kolejne uczelnie i kraje:

1994 – Aalborg (DK), Aarhus (DK), Bochum (D), Coimbra (P), Oviedo (E), ENST Paris (F), Sheffield (UK), Trier (D);

1995 – Dublin (IRL), Mitthógskolan (S), HKL Sittard (NL);

1996 – Torino (I).

Uczelnie te współpracują w ramach projektów Rady Europejskiej (EU-LINGUA: International E-Mail Tandem Network i EU-ODL: Telematics for Autonomous and Intercultural Learning in Tandem) nad rozwojem Sieci i przygotowywaniem materiałów dydaktycznych i organizacyjnych. Do aktywnie współpracujących z Siecią należą także uczelnie: Matsuyama (Japonia), Seul (Korea) oraz Stanford (USA) i Instytut Polonijny Uniwersytetu Jagiellońskiego.

3.2. Aktualnie działające podsystemy Sieci:

CAT-DEU (catalan-deutsch), DAN-DEU (dansk-deutsch), DAN-NED (dansk-Nederlands), DEU-ESP (deutsch-espanol), RIBO-L (deutsch-English), DEU-FRA (deutsch-française), DEU-HAN (deutsch-hangul (koreański)), DEU-HRV (deutsch-hrvatski), DEU-ITA (deutsch-italiano), DEU-NED (deutsch-Nederlands), DEU-NIH (deutsch-nihongo (japoński)), DEU-POL (deutsch-polski), DEU-POR (deutsch-portugues), DEU-SVE (deutsch-svenska), ENG-ESP (English-español), ENG-FRA (English-française), ENG-ITA (English-italiano), ENG-NED (English-Nederlandse), ENG-POL (English-polski), ESP-FRA (español-française).

Kolejne podsystemy (np.: CAT-ENG, ENG-HRV, ENG-NIH, ENG-SVE) są w przygotowaniu.

3.3. Możliwości uczestnictwa

Studenci zainteresowani wzajemnym uczeniem się języków przy pomocy poczty elektronicznej powinni odszukać na stronach World Wide Web następujący adres:

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>

a następnie wybrać odpowiedni podsystem i postępować zgodnie z zawartymi tam dwujęzycznymi instrukcjami. Lektorzy zainteresowani zastosowaniem elektronicznego nauczania tandemowego w swoich programach nauczania mogą porozumieć się w tej sprawie z koordynatorami danego podsystemu, których adresy podane są w instrukcjach do każdego z nich. Zainteresowani utworzeniem nowego podsystemu powinni zaś porozumieć się z głównym koordynatorem Sieci, Helmutem Brammertsem w Uniwersytecie Bochum, pod adresem:

brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de

Wszelkie inne informacje na temat Sieci zawarte są na aktualizowanych na bieżąco stronach WWW pod podanym wyżej adresem.

4. Wybrane pozycje bibliograficzne na temat nauczania i uczenia się w systemie partnerskim bezpośrednim oraz przy pomocy Internetu

1. Apfelbaum, Birgit. (1993). *Erzählen und Tandem. Sprachlernenaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*. Tübingen: Narr.

2. Austin, Roger & Mendlik, Florian. (1994). Electronic mail in modern language development. *Neusprachliche Mitteilungen*, 47, 254-257.

3. Berge, Z. & Collins, M. (1995). *Computer-mediated communication and the online classroom* (3 vols.). Cresskill, NJ: Hampton Press.

4. Brammerts, Helmut. (1996). Language learning in tandem using the Internet. In Warschauer, Mark (Ed.), 1996.

5. Brammerts, Helmut. (1995b). International E-Mail Tandem Network. In Warschauer (Ed.), 1995b, 127-128.

6. Brammerts, Helmut & Calvert, Mike. (1996). *Sprachenlernen im Tandem*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 51. Bochum: Brockmeyer.

7. Calvert, Mike. (1992). Working in tandem: peddling an old idea. *Language Learning Journal*, 6, 17-19.

8. Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Braue new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York, NY: St. Martin's Press.

9. Herfurth, Hans-Erich. (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenenerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicium.

10. Herfurth, Hans-Erich. (1994). Individualtandem und binationale Begegnungen. Ein Überblick über Verbreitung, Organisation und Konzeptionen des Sprachenlernens in binationalen Kontexten. *Info DaF* 21, 45-68.

11. Irvine, Mark. (1994). *Write around the world: English language teaching and AT&T Electronic Learning Circles*. Scandicci, Italy: Reporter Publications.

12. Kunzle, Beda & Müller, Martin. (Eds.). (1990). *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische Tandem-Tage, Freiburg (CH) Dezember 1989*. Germanistica Friburgensia 12. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag.

13. Little, David; Brammerts, Helmut (Ed.). (1996). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies, CLCS Occasional Paper No. 46.

14. Rautenhaus, Heike. (1995). E-mail im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 29, 55.

15. Rosanelli, Maurizio. (Ed.). (1992). *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb*. III International Tandem Congress. Merano: Alpha & Beta.

16. Rost-Roth, Martina. (1995). Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie. Unter Mitarb. v. Oliver Lechlmaier. Merano: Alpha & Beta.
17. St. John, Elke. & Cash, David. (1995). Language learning via e-mail: Demonstrable success with German. In Warschauer, Mark (Ed.), 1995b, 191-197.
18. St. John, Elke. & Cash, David. (1995). German language learning via e-mail: a case study. *ReCall Journal*, Vol. 7, No. 2, 47-51.
19. Warschauer, Mark. (Ed.). (1996). Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium. Honolulu HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
20. Warschauer, Mark. (1995a). E-Mail for English teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom. Alexandria, VA: TESOL Publications.
21. Warschauer, Mark. (Ed.). (1995b). Virtual connections. Online activities and projects for networking language learners. Honolulu: University of Hawai'i Press.
22. Warschauer, Mark, Turbee, Lonnie & Roberts, Bruce. (1994). Computer learning networks and student empowerment. (Research Note # 17). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
23. Wolff Jürgen. (1994). Ein TANDEM für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen. *Die Neueren Sprachen*, 93, 374-385.

*Waldemar Martyniuk
Ruhr Universität Bochum
Uniwersytet Jagielloński*

RECENZJE

Romuald Cudak

O komputerach i ich pożytkach w nauczaniu języka

Robert Dębski, *Komputer w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 1996.

Jesienią 1996 r. ukazała się na rynku wydawniczym książka „Komputer w nauczaniu języka polskiego”.

Autor książki – Robert Dębski jest pracownikiem Instytutu Polonijnego w Krakowie. Wykorzystywał komputery w nauczaniu języka polskiego w pracy w Instytucie (1988-1993), następnie w Stanford University w USA, gdzie przebywał w latach 1993-1996. Aktualnie Dębski jest docentem w University of Melbourne w Australii. Za pracę na temat wykorzystania komputerów do nauczania języków obcych uzyskał w 1994 r. doktorat w Uniwersytecie Jagiellońskim. Jak można przeczytać na okładce książki, jest także autorem edukacyjnych programów komputerowych do nauczania polskiej ortografii i kompozycji tekstów pisanych. Prowadzi badania motywacji uczenia się języków obcych w środowiskach wykorzystujących sieci komputerowe i multimedia. Jest zwolennikiem nauczania motywowanego celami (task oriented teaching), o czym opowiada w rozmowie z Ewą Sławkową, zamieszczoną w naszym *Postscriptum* (nr 13-15).

Książka Dębskiego omawia wiele różnorodnych zagadnień związanych z możliwością wykorzystania komputera w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a szczegółowo opowiada o sposobach wykorzystania komputera w nauczaniu ortografii, interpunkcji i redagowania tekstów. Jak pisze autor: „Nadrzędnym celem pracy jest analiza możliwości tworzenia programów komputerowych, zawierających elementy 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 redakcji tekstów pisanych” (s. 9).

Książka składa się z dwu zasadniczych części. Pierwsza to rozdziały „teoretyczne” i ogólne, wprowadzające w problematykę: zastosowania komputera w nauczaniu języka, sprawności pisania i uczenia cudzoziemców pisania po polsku. Są to rozdziały poświęcone miejscu komputera w nauczaniu języków obcych, przetwarzaniu języka naturalnego w programach wspomagających naukę języków obcych, formalnemu opisowi języka polskiego i wykorzystaniu tego opisu w komputerowym przetwarzaniu. Znajdziemy tu również analizę podstawowych etapów nauczania sprawności pisania, przegląd podręczników do nauczania pisania po polsku, a wreszcie omówienie relacji głoska-litera i pisania jako rozwijania kompetencji komunikacyjnej.

Część druga, „zasadnicza”, omawia m.in. zagadnienia: organizacji ćwiczeń komputerowych uczących ortografii, możliwości tworzenia programów uczących interpunkcji, programu komputerowego jako źródła wiedzy gramatycznej i wykorzystania komputera w nauczaniu redagowania tekstu. Integralny fragment tej części stanowi rozdział, który prezentuje „scenariusze” programów „Skryba” i „Skryba I”, wspomagających nauczanie ortografii języka polskiego, rozdział omawiający proces tworzenia edukacyjnego programu komputerowego oraz rozdział poświęcony ankietom, w których studenci Instytutu Polonijnego oceniają wykorzystanie komputerów w edukacji cudzoziemców.

W sumie jest to książka niesłychanie ciekawa, podejmująca bodaj jako pierwsza problematykę wykorzystania komputera w nauczaniu języka polskiego (zwłaszcza jako obcego) i prezentująca pewne rozwiązania w tym zakresie na szerokim tle problemów językoznawczych, informatycznych, dydaktycznych i metodycznych. Książka – dodajmy – pionierska, która poprzez opis roli komputera w procesie glottodydaktycznym i rekonstrukcję tej sytuacji na pewnym etapie rozwoju, prowokuje do dalszych rozważań, wytyczania dróg rozwoju oraz dalszych i innych rozwiązań praktycznych.

Trzeba bowiem pamiętać, że możliwości, jakie wynikają z gwałtownego rozwoju komputeryzacji, przyrastają w tempie lawinowym. Książka Dębskiego opisuje te możliwości, jakie dawała nam komputeryzacja ok. pięciu lat temu i jest to w treści książki widoczne. Dębski opisuje w istocie możliwości wykorzystania komputera jako podręcznego i poręcznego narzędzia dydaktycznego. Opiswane programy komputerowe wspomagające nauczanie ortografii i interpunkcji to z pewnej perspektywy nieco zmodyfikowane i adaptowane korektory błędów. Czy ostrożniej – programy wykorzystujące taki algorytm, jaki w korektorach błędów bywa stosowany. Programy ortograficzne i interpunkcyjne do nauki języka polskiego jako rodzimego zostały w tym czasie znacznie

usprawnione i myśląc o programach dla cudzoziemców kształcących te sprawności należałoby pewnie dzisiaj starannie przyjrzeć się tym rozwiązaniom. Fakt, że są one konstruowane dla Windows, że posługują się dźwiękiem, że mogą wykorzystywać obraz i ruch, czy wreszcie i to, że wykorzystują elementy gry i zabawy nie jest w tym przypadku bez znaczenia – ani z perspektywy technicznej, ani dydaktycznej i metodycznej.

Pojawiły się programy komputerowe wspomagające nie tylko nauczanie ortografii i interpunkcji, ale także gramatyki języka polskiego.

Przy dzisiejszym rozwoju komputeryzacji istotną sprawą jest pytanie, czy należałoby łączyć takie programy, budując jeden olbrzymi pakiet, czy raczej dostarczać uczniom pojedyncze małe programy. Warto bowiem pamiętać, że wyposażenie multimedialne jest i pamięciochłonne, i kosztowne. Olbrzymi pakiet może odstraszać indywidualnego nabywcę, który dysponuje niewielkim komputerem i nie chce wydawać dużych sum na program edukacyjny. Zapewne odpowiedź na to przyniesie czas – trzeba po prostu czekać i obserwować, w którą stronę pójdzie komputeryzacja: czy w stronę dużych domowych komputerów, czy małych, umożliwiających połączenie z dużymi serwerami.

Romuald Cudak

KRONIKA

Szkoła w pierwszych miesiącach roku 1997

Dnia 04.02.1997 roku Letnia Szkoła zmieniła nazwę na Szkołę Języka i Kultury Polskiej, co stanowi zalegalizowanie istniejącego od dawna stanu rzeczy. Organizowany przez Szkołę sierpniowy kurs letni w Cieszynie jest jednym z bogatej oferty proponowanych kursów różnego typu. Faktem jest, że ten kurs ma może najbardziej integracyjny charakter ze względu na warunki panujące w kampusie oraz sposób organizowania wolnego czasu. Jednakże wielu cudzoziemców chętnie zgłasza swój udział w kursach śródrocznych, a Szkoła oferuje im możliwości różnorodnego kształcenia i pogłębiania znajomości naszego języka. Od grudnia ubiegłego roku w równoległe prowadzonych kursach wzięło udział 13 osób. Dużą popularnością cieszy się czteromiesięczny kurs semestralny, w którym uczestniczą zarówno osoby szlifujące nabyte wcześniej umiejętności, jak i dopiero rozpoczynające naukę języka polskiego.

Elisabeth Jackson mieszka w Polsce już od 3 lat i dotąd nie uczyła się języka, a choć nie potrafi mówić swobodnie, to sporo rozumie. W grupie początkującej wraz z Elisabeth uczy się Prija H. Patel z Indii, która już pod koniec zeszłego roku zaczęła poznawać nasz język, tak bardzo dla niej egzotyczny. W grudniu prowadziliśmy także intensywny kurs miesięczny, w którym brało udział małżeństwo misjonarzy z USA, Greg i Heidi

Carlson, a ponadto Sanjay Sidhu, John Robinson, Peter Nicholson, Joan i Stuart Whitby z Wielkiej Brytanii oraz Gordon Jackson z Kanady (mąż Elisabeth). Na przełomie grudnia i stycznia uczestniczyła w kursie intensywnym także Anna Breitsameter z Niemiec. Nie sposób pominąć naszego szczególnego ucznia, pana Maxa Rahmatiego z USA, który pełni funkcję dyrektora Banku Śląskiego, i z którego postępów (co zresztą dotyczy wszystkich wymienionych osób) jesteśmy bardzo dumni. Natomiast w marcu w kursie intensywnym wzięła udział Tsuzuko Abe z Japonii.

Od blisko roku przebywa w Polsce i uczestniczy w naszych kursach Klaus-Jürgen Gentsch z Niemiec. W zeszłym roku pilnie uczył się w Cieszynie podczas kursu letniego, a już w październiku wrócił do Polski, by uczęszczać na zajęcia kursu semestralnego (obecnie jest to jego drugi kurs semestralny w naszej Szkole), ale nie tylko. Wraz z Billem Whytem z USA w zeszłym półroczu poznawał język polskiego biznesu na odpowiednim kursie. Ostatnio w trybie intensywnym, dwutygodniowym uczestniczył w nim Michał Lánik ze Słowacji, pracownik słowackiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych.

Nasi uczniowie są uważni i pilni, chętnie korzystają z dodatkowych zajęć konwersacyjnych. Jesteśmy zachwyceni ich werwą i chęcią nauki oraz pragnieniem poznawania języka polskiego, choć jest on – jak powszechnie wiadomo – jednym z najtrudniejszych języków świata.

O cieszyńskim kursie w litewskich gazetach

Kilka miesięcy temu otrzymaliśmy od pani Bronisławy Kondratowicz – uczestniczki zeszłorocznego kursu letniego kilka numerów dzienników i czasopism litewskich, w których zostały opublikowane obszerne informacje o sierpniowym kursie w Cieszynie. Autorką relacji w *Kurierze Wileńskim* (dziennik) jest Wiesława Gawerska, która także uczestniczyła w sierpniowych zajęciach Letniej Szkoły. Natomiast w dzienniku *Diena*, dwutygodniku *Znad Wilii* i miesięczniku *Magazyn Wileński* ukazały się sprawozdania Bronisławy Kondratowicz. Wszystkie relacje z Cieszyna zostały opatrzone zdjęciami jej autorstwa. Pisma te, których winiety obok interesujących nas artykułów

reprodukuje, ukazują się w języku polskim, wyjątkiem jest wychodząca po litewsku *Diena*.



Wakacyjna szkoła polskiej kultury

Od szóstego roku z rzędu Uniwersytet Śląski organizuje wakacyjny kurs w Letniej Szkole Języka, Literatury i Kultury Polskiej w Cieszynie. W ciągu tych lat doskonaliło swoją wiedzę w tej dziedzinie ponad 500 osób. Tego roku do Cieszyna przyjechało ponad 80 osób z 23 krajów świata. Najliczniejsi byli przedstawiciele

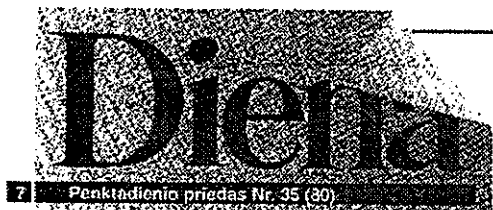
Darbo atostogos

BRONISLAVA KONDRATOVIČ

Pekios Vilniaus lenkai-tės galėjo nemokamai tobulintis, gauti naują žinių apie lenkų literatūrą ir kultūrą Lenkų kalbos literatūros ir kultūros vasaros mokykloje, veikiančioje prie Katolikos Šilainių universiteto.

Grupės buvo suskirstytos pagal žinių lygį. Mūsų grupės kalbos pratyboms vadovavo prof. Danuta Ostaševska, Lenkijos istoriją dėstė prof. Tadeušas Mička, Lenkijos švietimo kultūrą - dr. Piotras Vilčekas.

Studentai turėjo išlaikyti



KURIER WILEŃSKI
BIULETEN NIEZALEŻNY

ZNAD WILII
DWUTYGODNIK
LITWA, OJCZYZNO

SPIS ZAWARTOŚCI

POSTSCRIPTUM

ZA OKRES: LATO '92 – ZIMA '96

Spis obejmuje zawartość wszystkich numerów „PS” opublikowanych w okresie: lato '92 – zima '96. Spis składa się z dwu części.

Pierwsza część zawiera spis publikacji zgrupowanych w następujących działach:

- [I] Artykuły
- [II] Recenzje
- [III] Rozmowy
- [IV] Nasze Polonistyki
- [V] Inne

Układ zapisu jest następujący: imię i nazwisko autora, tytuł publikacji, numer biuletynu, w którym publikacja jest pomieszczona, strony. W przypadku recenzji, po zapisie publikacji dodano [rec.] i nazwisko autora oraz tytuł recenzowanego dzieła.

Druga część to indeks nazwisk. Obejmuje ona nazwiska autorów publikacji, rozmówców i autorów recenzowanych dzieł.

Układ zapisu jest następujący: nazwisko i imię, numer biuletynu, w którym znajduje się publikacja związana z daną osobą, strony. W nawiasach klamrowych [] podano numer z działu z części pierwszej, gdzie odnotowana jest konkretna publikacja.

Kiedy dana osoba jest autorem publikacji, numer biuletynu jest zapisany drukiem **łustym**, kiedy dana osoba jest rozmówcą – numer biuletynu jest zapisany drukiem **łustym, pochyłym**. Kiedy dana osoba jest autorem recenzowanego dzieła lub przeprowadza rozmowę, numer biuletynu jest zapisany zwykłym drukiem.

CZEŚĆ I

[I] ARTYKUŁY

Romuald Cudak: *Hej, kolęda, kolęda!* 3, zima '92, s. 21-30.

Romuald Cudak: *Miron Białoszewski: „Tryptyk pionowy”*. 9-10, lato-jesień '94, s. 9-17.

Jan Grzenia: *Film polski w Internecie*. 18, lato '96, s. 34-37.

Jan Grzenia: *Literatura polska w Internecie*. 19, jesień '96, s. 24-27.

Halina Klimsza: *Rachunki a zapisy względem Kierchowa, czyli kilka uwag o księdze cmentarnej*. 2, jesień '92, s. 34-38.

Ewa Kosowska: *Oblicza honoru*. 4, wiosna '93, s. 4-8.

Martina Kuhnert: *Literatura polska, niemiecki czytelnik*. 13-15, lato-zima '95, s. 19-26.

Zofia Matyskowa: *Zaolzie*. 4, wiosna '93, s. 15-17.

Gerhard Meiser: *Indoeuropejska wspólnota językowa – praindoeuropejskie korzenie*. 17, wiosna '96, s. 22-31.

Tadeusz Miczka: *Kino intelektualne Krzysztofa Zanussiego, czyli o wyznaniu wiary, pochwalę krytycznego myślenia i pozytywnego działania oraz potrzebie cwałowania*. 18, lato '96, s. 12-25.

Tadeusz Miczka: *Kino pod presją polityki (Krótki zarys historii filmu fabularnego w Polsce powojennej, 1945-1989)*. 7, zima '93, s. 4-14.

Jan Miodek: *Jaka jesteś współczesna polszczyzna?* 17, wiosna '96, s. 15-21.

Zdzisława Mokranowska: *Słowo o (Stani)ślawie B.* 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 28-32.

Nieboska komedia. Przekł. Alexander Alisch. 7, zima '93, s. 34-37.

Danuta Opacka-Walasek: *Pokój umeblowany Zbigniewa Herberta*. 4, wiosna '93, s. 22-26.

Ireneusz Opacki: *Strofa z „Paryża”*. 2, jesień '92, s. 4-12.

Magdalena Pastuch: *Ewy Lipskiej postscriptum do języka*. 4, wiosna '93, s. 27-31.

Dariusz Pawelec: *Czytając Barańczaka*. 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 36-44.

Dariusz Pawelec: *Poezja stanu wojennego. (Przymiarka do tematu)*. 2, jesień '92, s. 30-34.

Marek Piechota: *Kłopoty historyków literatury z adresatką „Rozłączenia” Juliusza Słowackiego*. 6, jesień '93, s. 34-43.

Marek Pytasz: *Polski pisarz emigracyjny – dziś*. 4, wiosna '93, s. 17-21.

Janusz Ryba: *O Ignacym Krasickim, filutologii i filutach*. 3, zima '92, s. 30-34.

Aldona Skudrzykowa: *Co chcesz przez to powiedzieć?* 4, wiosna '93, s. 32-34.

Aldona Skudrzykowa: *Granice potoczności w dydaktyce języków obcych. Uwagi socjolingwistyczne*. 9-10, lato-jesień '94, s. 4-8.

Aldona Skudrzykowa: „*Musi być do wyboru...*”, czyli o kobiecej strategii komunikacyjnej. 19, jesień '96, s. 10-14.

Tadeusz Sławek: *Laudatio*. 6, jesień '93, s. 4-14.

Tadeusz Sławek: *O poezji Stanisława Barańczaka*. 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 17-27.

Tomasz Stępień, Dariusz Chrost: *Polskie grafitti. Cz. I*. 7, zima '93, s. 19-26.

Tomasz Stępień, Dariusz Chrost: *Polskie grafitti. Cz. II*. [komentarz językowy opracowała Jolanta Tambor]. 8, wiosna '94, s. 4-16.

Maciej Szargot: *Czarne msze Krasińskiego*. 6, jesień '93, s. 43-46.

Jolanta Tambor: *Życie erotyczne w horoskopach*. 2, jesień '92, s. 25-30.

Jolanta Tambor, Romuald Cudak: *Rocznica*. 13-15, lato '95-zima '95, s. 1, 5-18.

Krzysztof Uniłowski: *Rzut oka na polską prozę powojenną*. 7, zima '93, s. 27-34.

Jacek Warchala: *Uczestnicy dialogu w procesie komunikacji językowej*. 3, zima '92, s. 39-45.

Anna Węgrzyniakowa: *Woda babel i wieża Babel*. 19, jesień '96, s. 4-9.

Piotr Wilczek: *Czy Jan Kochanowski zasługiwał na literacką Nagrodę Nobla?* 19, jesień '96, s. 17-19.

Piotr Wilczek: *Szukanie ojczyzny w prozie Czesława Miłosza*. 3, zima '92, s. 35-39.

Olga Wolińska: *Nowomowa a język propagandy wojennej*. 3, zima '92, s. 4-9.

Wykład Doktora Honoris Causa Profesora Stanisława Barańczaka. 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 5-16.

Jakub Zajdel: *Śmierć jak kromka chleba, czyli polska tabliczka dzielenia*. 8, wiosna '94, s. 16-24.

[III] ROZMOWY, RELACJE ZE SPOTKAŃ

Alma Mater [wypowiedź prof. dr. hab. Maksymiliana Pazdana]. 6, jesień '93, s. 17-20.

Chętnie pracowalibyśmy w Polsce... [z Ulrike i Alexandrem Alischami rozmawiała Antonia Angelowa]. 1, sierpień '92, s. 4-5.; 2, jesień '92, s. 23-25.

Cieszyn [z dr. **Janem Olbrychtem** rozmawiali: Jolanta Tambor i Romuald Cudak]. **6, jesień '93**, s. 24-27.

Czesław Miłosz i Josif Brodski [z **Czesławem Miłoszem** i **Josifem Brodskim** rozmawiała Jolanta Tambor]. **6, jesień '93**, s. 1, 15-16.

Dla mnie życie jest przygodą i zawód też jest przygodą [z **Kazimierzem Kutzem** rozmawiała Jolanta Tambor]. **7, zima '93**, s. 1, 15-18.

Doświadczać ludzkiej obecności [z prof. dr. hab. **Ireneuszem Opackim** rozmawiał Marek Pytasz]. **2, jesień '92**, s. 13-19.

Jak powinno się tłumaczyć Kochanowskiego [ze **Stanisławem Barańczakiem** rozmawiała Jolanta Tambor]. **11-12, zima '94-wiosna '95**, s. 49-52.

Językoznawstwo to precyzja, konkretność i... elegancja [z prof. dr. hab. **Olga Wolińską** rozmawiała Jolanta Tambor]. **3, zima '92**, s. 11-15.

Katowice [wypowiedź **Jerzego Śmiałka**]. **6, jesień '93**, s. 21-23.

Krzysztof Zanussi z wizytą w Letniej Szkole [z **Krzysztofem Zanussim** rozmawiali uczestnicy kursu wakacyjnego]. **18, lato '96**, s. 4-11.

Kultura jednoczy ludzi [z dr. **Klaussem Rauenem** rozmawiały: Jutta Frach i Jolanta Tambor]. **6, jesień '93**, s. 27-30.

Lekcja polityki [spotkanie z **Adamem Michnikiem**]. **2, jesień '92**, s. 1, 20-22.

Luka na rynku [z uczestnikami kursu rozmawiał Marek Pytasz]. **3, zima '92**, s. 1, 16-19.

Polska polityka wschodnia [z **Markiem Calką** rozmawiał Aleksander Ławrynowicz]. **9-10, lato-jesień '94**, s. 28-36.

Portret: Pani Profesor Irena Bajerowa. **0, sierpień '92**, s. 5-6.

Powinniśmy się uczyć od Polaków dumy narodowej [z prof. **Jiřim Damborským** rozmawiali: Jolanta Tambor i Romuald Cudak]. **9-10, lato-jesień '94**, s. 1, 19-28.

Rozmowa z Claire Hobbs [z **Claire Hobbs** rozmawiał Marek Pytasz]. **0, sierpień '92**, s. 4.

Rozmowa z profesorem Janem Miodkiem [z prof. **Janem Miodkiem** rozmawiali: Jolanta Tambor i Jan Grzenia]. **17, wiosna '96**, s. 8-13.

Spotkanie z... Markiem Oramusem i Maciejem Parowskim [relację ze spotkania z **Markiem Oramusem** i **Maciejem Parowskim** przygotowała Maryna Angielicz]. **5, lato '93**, s. 17-19.

Spotkanie z... Renatą Przemyk [z **Renatą Przemyk** rozmawiała Delana Waczewa]. **5, lato '93**, s. 20-22.

Spotkanie z... Tadeuszem Kwintą [relację ze spotkania z **Tadeuszem Kwintą** przygotowała Anke Konrad]. **5, lato '93**, s. 13-14.

Spotkanie z... Tadeuszem Mazowieckim [opracowali: Alexander i Ulrike Alisch, Andrzej Porytko]. **5, lato '93**, s. 4-11.

Śmierć jak kromka chleba [z Anną Dymną, Januszem Gajosem, Jerzym Trelą rozmawiała Jolanta Tambor]. 8, wiosna '94, s. 25-28.

Wspólnota Polska [z prof. dr. hab. Andrzejem Stelmachowskim rozmawiała Jolanta Tambor]. 4, wiosna '93, s. 1, 9-14.

[III] RECENZJE

Grzegorz Bylica: *Plotki o plotce*. 8, wiosna '94, s. 41-43. [rec.] Plotka. Wybór materiałów z VI Konferencji Pracowników Naukowych i Studentów Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej UŚ.

Romuald Cudak: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie*. 19, jesień '96, s. 40-42. [rec.] A. Węgrzyniakowa: *Nie ma rozpusty większej niż myślenie*. O poezji Wisławy Szymborskiej.

Joanna Dembińska-Pawelec: *Poeta odzyskany*. 4, wiosna '93, s. 37-38. [rec.] O twórczości Wacława Iwaniuka.

Adam Dziadek: *Arkadia i małe ojczyzny*. 3, zima '92, s. 51-52. [rec.] Józef Olejniczak: *Arkadia i małe ojczyzny*.

Adam Dziadek: *Barańczak przeczytany*. 4, wiosna '93, s. 41-42. [rec.] Dariusz Pawelec: *Poezja Stanisława Barańczaka*.

g.c.: *Konteksty*. 3, zima '92, s. 46-47. [rec.] [sesje naukowe].

Iwona Gralewicz-Wolny: *Wypełnić powinność*. 19, jesień '96, s. 20-21. [rec.] Jan Kochanowski: *Treny*. Przekł. Adam Czerniawski.

Jan Grzenia: *Frazeologia: twardy orzech do zgryzienia czy kaszka z mlekiem?* 4, wiosna '93, s. 38-40. [rec.] Stanisław Bąba, Jarosław Liberek: *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*.

Jan Grzenia: *K... – jak to łatwo powiedzieć*. 17, wiosna '96, s. 40-42. [rec.] Maciej Grochowski: *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*.

Jan Grzenia: *Od Aachen do Żytomierza*. 19, jesień '96, s. 43-44. [rec.] *Słownik geograficzny Hutchinsona*.

post scriptum



Biuletyn Letniej Szkoły Języka, Literatury i Kultury Polskiej

1 sierpnia 1992 roku

KATOWICE

numer próbny

Witamy w Cieszynie!

POSTSCRIPTUM

- jest biuletynem Letniej Szkoły Języka, Literatury i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przygotowywanym z myślą o jej studentach rozrzuconych po świecie. Chcemy Was informować, służyć radą i pomocą. Liczymy, że i Wy będziecie zapełniać strony POSTSCRIPTUM korespondencjami, listami czy relacjami. Od Was w znacznej mierze zależy, co będzie się ukazywało w biuletynie, więc i to, co będziecie czytać. Jeśli Letnia Szkoła nie zawiodła Waszych oczekiwań, jeśli coś Wam się nie podoba - piszcie!
Zapraszamy do redagowania, czekamy na Wasze teksty, propozycje i sugestie.

Redakcja

Jola Tambor i Romek Cudak
Prescriptum

Rozmowa...
z Claire Hobbs

Portret...
Pani Profesor Irena Bajerowa

Ola Janowska:
Witamy w Cieszynie

Andrzej Porytko:
Jadę do Polski

Best(i)arium,
czyli co mówią gwiazdy
o wykładowcach i lektorach...

Postscriptum – numer zerowy

S. Hardy: *Literatura emigracyjna*. 8, wiosna '94, s. 39-41. [rec.] *Literatura emigracyjna 1939-1989*.

Aleksandra Janowska: *Metafora i argumenty*. 2, jesień '92, s. 41-42. [rec.] *Prace Językoznawcze* 19.

J.G.: *Słownik nie tylko dla młodzieży*. 18, lato '96, s. 42. [rec.] *Podręczny słownik języka polskiego*.

Jacek Lyszczyna: *Juliusza Słowackiego marzenia o epopei*. 4, wiosna '93, s. 40-41. [rec.] Marek Piechota: *Żywioł epopeiczny w twórczości Juliusza Słowackiego*.

Paweł Majerski: *Czas przyszły niedokonany*. 3, zima '92, s. 49-51. [rec.] Tadeusz Miczka: *Czas przyszły niedokonany*.

Marek Pytasz: *Acta*. 8, wiosna '94, s. 46-48. [rec.] *Acta Sueco-Polonica*, nr 1 (1993).

R.C.: *Europa Środkowo-Wschodnia i postmodernizm*. 13-15, lato-zima '95, s. 41-42. [rec.] *Postmodernizm w literaturze i kulturze krajów Europy Środkowo-Wschodniej*.

R.C.: *Skrypt dla węgierskich polonistów*. 13-15, lato-zima '95, s. 40-41. [rec.] István D. Molnár: *Literatura polska XX wieku. 1891-1981*.

Artur Rejter: *Od Adama i Ewy zaczynać...* 17, wiosna '96, s. 42-43. [rec.] Jan Godyń: *Od Adama i Ewy zaczynać...* *Mały słownik biblizmów języka polskiego*.

Krzysztof Uniłowski: *Parnicki przez Stefana Szymutkę odczytany*. 3, zima '92, s. 47-49. [rec.] Stefan Szymutko: *Zrozumieć Parnickiego*.

Krzysztof Uniłowski: *Rzeczy i marzenia*. 8, wiosna '94, s. 44-46. [rec.] Aleksander Nawarecki: *Rzeczy i marzenia*.

Krzysztof Uniłowski: *Skamander* 8. 2, jesień '92, s. 40-41. [rec.] *Skamander*. Tom 8.

Krzysztof Uniłowski: *Wokół 1968 roku*. 2, jesień '92, s. 39-40. [rec.] *Wokół roku 1968*.

[IV] NASZE POLONISTYKI

Ulrike Alisch [Frankfurt nad Menem, Niemcy]: *Sytuacja polonistów na Uniwersytecie im. J.W. Goethego we Frankfurcie nad Menem*. 7, zima '93, s. 49-50.

Antonia Angelowa [Sofia, Bułgaria]: *Polonistyka na Uniwersytecie Sofijskim*. 8, wiosna '94, 29-31.

Kerstin Avenarius [Greifswald, Niemcy]: *Polonistyka na Uniwersytecie im. Ernsta-Moritza-Arndta w Greifswaldzie*. 3 zima '92, s. 20.

Maryna Angielicz, Olga Sołogubowska [Moskwa, Rosja]: *Polonistyka na Uniwersytecie Moskiewskim*. 4, wiosna '93, s. 35.

Aleksander Duliczenko [Tartu, Estonia]: *Filologia polska w Uniwersytecie Dorpackim (Tartuskim) w Estonii*. 9-10, lato-jesień '94, s. 38-41.

Jutta Frach [Halle, Niemcy]: *Polonistyka na Uniwersytecie im. Martina Luthra w Halle*. 6, jesień '93, s. 47-48.

Vera Hermans, Przemysław Jabłoński [Leuven, Belgia]: *Kilka słów o nauczaniu języka polskiego w Belgii*. 7, zima '93, s. 47-49.

Thomas Katzich [Halle, Niemcy]: *Kształcenie tłumaczy na Uniwersytecie im. Marcina Lutra w Halle/Wittenberg (Niemcy)*. 9-10, lato-jesień '94, s. 42-43.

Jolanta Kowalska Durazzano [Udine, Włochy]: *Język polski na Uniwersytecie w Udine (Włochy)*. 19, jesień '96, s. 28-36.

Branislav Mandić [Nowy Sad, Jugosławia]: *Język polski na Uniwersytecie w Nowym Sadzie*. 13-15, lato '95-zima '95, s. 39.

Barbara Mika, Jan Kajfosz [Ostrawa, Czechy]: *Polonistyka na Uniwersytecie Ostrawskim*. 7(8), zima '93, s. 46-47.

Mirela Miletić, Martina Pudina [Zagrzeb, Chorwacja]: *Polonistyka na Uniwersytecie w Zagrzebiu (Chorwacja)*. 19, jesień '96, s. 36-37.

László Kálmán Nagy [Debreczyn, Węgry]: *Kilka uwag o nauczaniu historii literatury polskiej na Węgrzech*. 17, wiosna '96, s. 32-39.

Aleksandar Nikolić [Skopje, Macedonia]: *Polonistyka na Uniwersytecie w Skopje*. 8, wiosna '94, s. 32-33.

O nauczaniu języka polskiego w amerykańskiej uczelni i o lingwistyce komputerowej [z Robertem Dębskim rozmawiała Ewa Sławkowa]. 13-15, lato-zima '95, s. 27-38.

Kazimierz Ożóg [Lille, Francja]: *Sekcja polska Uniwersytetu Lille III*. 8, wiosna '94, s. 33-38.

Tanja Petrović [Belgrad, Serbia]: *Polonistyka w Belgradzie (Serbia)*. 19, jesień '96, s. 37-39.

Andrzej Porytko [Lwów, Ukraina]: *Polonistyka na Uniwersytecie Lwowskim*. 6, jesień '93, s. 48-49.

Ulrich Schunknecht [Lipsk, Niemcy]: *Polonistyka na Uniwersytecie Lipskim*. 6, jesień '93, s. 49-50.

Cristina Sîrbu [Bukareszt, Rumunia]: *Filologia polska na Uniwersytecie w Bukareszcie (Rumunia)*. 9-10, lato-jesień '94, s. 37-38.

Jasminka Spaseska [Skopje, Macedonia]: *Nasza polonistyka w Skopju*. 18, lato '96, s. 38-40.

Anna Sprawka [Debreczyn, Węgry]: *Poloniści w Debreczynie*. 4, wiosna '93, s. 36, 50.

Ewa Teodorowicz-Hellman [Sztokholm, Szwecja]: *Polonistyka na Uniwersytecie w Sztokholmie*. 7, zima '93, s. 40-45.

Urszula Wodzińska [Wiedeń, Austria]: *Kursy języka polskiego w Wiedniu*. 8, wiosna '94, s. 31-32.

[V] INNE

Aleksandra Ahtelik: *Z kroniki Letniej Szkoły*. 19, jesień '96, s. 45-47.

Bernard Aleksanderek: *Co słyszeć?* 3, zima '92, s. 56.

Alexander i Ulrike Alisch: *Wieczór duchów w Cieszynie*. 1, sierpień '92, s. 6.

Antonia Angelowa, Borianna Tonczewa, Andrzej Porytko: *Gorolski Święto '92*. 1, sierpień '92, s. 8-9.

Antonia Angelowa, Borianna Tonczewa: *Polak w oczach świata. Ankieta*. 5, lato '93, s. 32-34.

Maryna Angielicz: *Co słyszeć... w Moskwie*. 4, wiosna '93, s. 48.

Ankieta. 1, sierpień '92, s. 12.

Astrologiczny spis studentów. 1, sierpień '92, s. 11.

Kerstin Avenarius: *Cieszyn by night*. 5, lato '93, s. 36-37.

Kerstin Avenarius: *Co słyszeć?* 3, zima '92, s. 55-56.

Elisabeth Badin: *Co słyszeć... w Paryżu*. 4, wiosna '93, s. 47.

Best(i)arium, czyli co mówią gwiazdy o wykładowcach i lektorach Letniej Szkoły. 0, sierpień '92, s. 12-15.

Miroslawa Ciupka: *Wspomnienia z Ukrainy*. 17, wiosna '96, s. 44-45.

Co dalej? 2, jesień '92, s. 45.

Czerwony pas. 17, wiosna '96, s. 43.

Filmografia Krzysztofa Zanussiego. 18, lato '96, s. 25-26.

Jutta Frach: *Beskidzie, Beskidzie kto po tobie idzie...* 5, lato '93, s. 24-26.

Halina z Ukrainy: *Wycieczka*. 5, lato '93, s. 27.

...I polonistki z Bułgarii. 4, wiosna '93, s. 49.

Inaczej... 3, zima '92, s. 54-55.

Maria Ivat': *Co słyszeć... na Ukrainie*. 4, wiosna '93, s. 48.

Aleksandra Janowska: *Witamy w Cieszynie!* 0, sierpień '92, s. 7.

Kalendarium. 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 4.

Thomas Katzich, Jan Kajfosz: *Reportaż z Katowic*. 5, lato '93, s. 23.

Kolegium polsko-austriackie. 13-15, lato-zima '95, s. 45.

Komputer w nauczaniu języka polskiego. 19, jesień '96, s. 47.

Anke Konrad: *Bardzo poranny blues*. 5, lato '93, s. 35.

Anke Konrad: *Poranny blues*. 1, sierpień '92, s. 2.

Anke Konrad, Irena Skopina: *Czy nas znają w Cieszynie?* 1, sierpień '92, s. 10.

- Kronika*. 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 53-54.
- Kronika kursu wakacyjnego – Cieszyn '96*. 18, lato '96, s. 43-44.
- Kto interesuje się Śląskiem Cieszyńskim?* 7, zima '93, s. 53.
- Kurs języka polskiego dla nauczycieli niemieckich*. 13-15, lato-zima '95, s. 46.
- Kurs języka polskiego dla nauczycieli niemieckich*. 18, lato '96, s. 45.
- Kurs języka polskiego dla nauczycieli z Niemiec*. 9-10, lato-jesień '94, s. 46-47.
- Kurs metodyczny języka polskiego*. 13-15, lato-zima '95, s. 45-46.
- Kurs polskiego języka biznesu*. 9-10, lato-jesień '94, s. 47.
- Kurs polskiego języka biznesu, luty '93*. 3, zima '92, s. 53-54.
- Kurs semestralny*. 6, jesień '93, s. 53.
- Kurs semestralny*. 7, zima '93, s. 52-53.
- Kurs wakacyjny*. 13-15, lato-zima '95, s. 43-45.
- Kurs wakacyjny – Cieszyn '93*. 6, jesień '93, s. 51-52.
- Kurs wakacyjny – Cieszyn '94*. 9-10, lato-jesień '94, s. 45-46.
- Lato-zima 95-96*. 13-15, lato-zima '95, s. 2.
- Letni kurs '92*. 2, jesień '92, s. 44.
- Letnia?* 4, wiosna '93, s. 49-50.
- Hanna Mausch: *Promocja kultury polskiej w Wielkiej Brytanii*. 18, lato '96, s. 40-41.
- Barbara Mika, Lucyna Procner, Vo Thanh Binh: *Filmy mnie nudzą*. 1, sierpień '92, s. 7.
- Muzyka w Cieszynie*. 18, lato '96, s. 46.
- László Kálmán Nagy: *Co porabia Węgień zimą w Polsce?* 7, zima '93, s. 37-39.
- Emilia Fórizs Nagyn: *Co słyhać... w Debreczynie*. 4, wiosna '93, s. 46.
- Emilia Fórizs Nagyn: *Wieczór narodów – wieczór niespodzianek*. 5, lato '93, s. 29-31.
- Aleksander Nikolić: *Moja podróż do Jabłonkowa*. 5, lato '93, s. 38.
- Nowi prorektorzy naszego Uniwersytetu*. 17, wiosna '96, s. 6.
- Nowy kurs Letniej Szkoły*. 7, zima '93, s. 53.
- Nowy rektor Uniwersytetu Śląskiego*. 17, wiosna '96, s. 4-5.
- Odwiedzili nas*. 8, wiosna '94, s. 49.
- Polska*. Jesień '93. 6, jesień '93, s. 2.
- Polska*. Wiosna '94. 8, wiosna '94, s. 2.
- Polska*. Zima '93. 7, zima '93, s. 2.
- Andrzej Porytko: *Jadę do Polski...* 0, sierpień '92, s. 10-11.
- Prof. János Aczél *doktorem honoris causa Uniwersytetu Śląskiego*. 17, wiosna '96, s. 7.

- Prof. Douwe Fokkema doktorem honoris causa Uniwersytetu Śląskiego.* 13-15, lato-zima '95, s. 4.
- Program współpracy.* 6, jesień '93, s. 52-53.
- Program współpracy – Ostrawa.* 7, zima '93, s. 51-52.
- Program współpracy z Halle.* 7, zima '93, s. 52.
- Programy współpracy.* 8, wiosna '94, s. 49.
- Uli Schunhknecht: Co słyszeć... w Lipsku i Jenie.* 4, wiosna '93, s. 46.
- Semestralny kurs języka polskiego.* 9-10, lato-jesień '94, s. 47.
- Aleksander Smolik: Co słyszeć... w Mińsku.* 4, wiosna '93, s. 47.
- Olga Sologubowska: I jeszcze raz... w Moskwie.* 4, wiosna '93, s. 48.
- Stanisław Barańczak.* 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 33-35.
- Studenci o Letniej Szkole.* 1, sierpień '92, s. 13-16.
- Sylwetka nowego rektora.* 17, wiosna '96, s. 5.
- Sylwetka profesora Jana Miodka.* 17, wiosna '96, s. 14.
- Śmierć jak kromka chleba.* 8, wiosna '94, s. 1.
- Jolanta Tambor, Agnieszka Tambor: Filmowe hity 1995-96. Najpopularniejsze i najbardziej kontrowersyjne filmy polskie ostatnich lat.* 18, lato '96, s. 27-33.
- Turniej tłumaczy.* 18, lato '96, s. 44-45.
- Valerie, Daniel and Donald: Żona Mieszka I.* 1, sierpień '92, s. 2.
- Wiersze Ezry Pounda w przekładzie Borysa Awdiejewa.* 19, jesień '96, s. 22-23.
- Wigilia w Szkole.* 19, jesień '96, s. 47.
- Wiosna w Letniej Szkole.* 17, wiosna '96, s. 46.
- Witaliśmy Szaszkę...* 4, wiosna '93, s. 49.
- Wizytówka.* 2, jesień '92, s. 43.
- Wizyty, spotkania, konferencje.* 9-10, lato-jesień '94, s. 47-49.
- W Letniej Szkole grają w siatkówkę.* 18, lato '96, s. 44.
- Wydawnictwa Letniej Szkoły.* 2, jesień '92, s. 45.
- Wykłady dr Aldony Skudrzykowej.* 19, jesień '96, s. 47.
- (W)** : *Treningi w Londynie.* 19, jesień '96, s. 15-16.
- W Polsce, czyli tu i ówdzie.* 17, wiosna '96, s. 2.
- W Polsce, czyli tu i ówdzie.* 18, lato '96, s. 2.
- W Polsce, czyli tu i ówdzie.* 19, jesień '96, s. 2.
- Stefan Zabierowski: Profesor Zbigniew Jerzy Nowak (1919-1993).* 6, jesień '93, s. 31-33.
- 77 przekładów Stanisława Barańczaka i Clare Cavanagh z polskiej poezji współczesnej [Ewa Lipska: Dyktando; Piotr Sommer: Lekarstwo; Stanisław Barańczak: Norwegia].* 11-12, zima '94-wiosna '95, s. 45-48.

CZEŚĆ II

INDEKS NAZWISK

- Achtelik Aleksandra (Polska) 19, *jesień* '96, s. 45-47 [V]
Aleksanderek Bernard (Francja) 3, *zima* '92, s. 56 [V]
Alisch Alexander (Niemcy) 1, *sierpień* '92, s. 6 [V]
2, *jesień* '92, s. 23-25 [II]
5, *lato* '93, s. 13-14 [II]
7, *zima* '93, s. 49-50 [IV]
Alisch Ulrike (Niemcy) 1, *sierpień* '92, s. 6 [V]
2, *jesień* '92, s. 23-25 [II]
5, *lato* '93, s. 13-14 [II]
Angelowa Antonia (Bułgaria) 1, *sierpień* '92, s. 8-9 [V]
2, *jesień* '92, s. 23-25 [II]
5, *lato* '93, s. 32-34 [V]
8, *wiosna* '94, s. 29-31 [IV]
Angielicz Maryna (Rosja) 4, *wiosna* '93, s. 35 [IV]
4, *wiosna* '93, s. 48 [V]
5, *lato* '93, s. 17-19 [II]
Avenarius Kerstin (Niemcy) 3, *zima* '92, s. 20 [IV]
3, *zima* '92, s. 55-56 [V]
5, *lato* '93, s. 36-37 [V]
4, *wiosna* '93, s. 47 [V]
Badin Elisabeth (Francja) 0, *sierpień* '92, s. 5-6 [II]
Bajerowa Irena (Polska) 11-12, *zima* '94-wiosna '95, s. 5-16 [I]
Barańczak Stanisław (USA) 11-12, *zima* '94-wiosna '95, s. 49-52 [II]
4, *wiosna* '93, s. 38-40 [III]
6, *jesień* '93, s. 1, 15-16 [II]
8, *wiosna* '94, s. 41-43 [III]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 28-36 [II]
Bąba Stanisław (Polska) 7, *zima* '93, s. 19-26 [I]
Brodski Josif (Rosja) 8, *wiosna* '94, s. 4-16 [I]
Bylica Grzegorz (Polska) 17, *wiosna* '96, s. 44-45 [V]
Całka Marek (Polska) 3, *zima* '92, s. 21-30 [I]
Chrost Dariusz (Polska) 6, *jesień* '93, s. 24-27 [II]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 1, 19-28 [II]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 9-17 [I]
Ciupka Mirosława (Polska)
Cudak Romuald (Polska)

- 13-15, lato-zima '95, s. 1, 5-18 [I]
 19, jesień '96, s. 40-42 [III]
 9-10, lato-jesień '94, s. 1, 19-28 [II]
 1, sierpień '92, s. 2 [V]
 4, wiosna '93, s. 37-38 [III]
 13-15, lato-zima '95, s. 27-38 [IV]
 1, sierpień '92, s. 2 [V]
 9-10, lato-jesień '94, s. 38-41 [IV]
Damborský Jiří (Czechy)
Daniel (Kanada)
Dembińska-Pawelec Joanna (Polska)
Dębski Robert (USA)
Donald (Wielka Brytania)
Duliczenko Aleksander (Estonia)
Durazzano Kowalska Jolanta zob. Kowalska-Durazzano Jolanta
Dymna Anna (Polska)
Dziadek Adam (Polska)

Frach Jutta (Niemcy)

Gajos Janusz (Polska)
g.c.
Godyń Jan (Polska)
Gralewicz-Wolny Iwona (Polska)
Grochowski Maciej (Polska)
Grzenia Jan (Polska)

Halina z Ukrainy
Hardy S.
Hellman-Teodorowicz Ewa zob. Teodorowicz-Hellman Ewa
Hermans Vera (Belgia)
Hobbs Claire (USA)
Ivat' Maria (Ukraina)
Jabłoński Przemysław (Belgia)
Janowska Aleksandra (Polska)

J.G.
Kajfosz Jan (Czechy)

Katzich Thomas (Niemcy)

- 13-15, lato-zima '95, s. 1, 5-18 [I]
 19, jesień '96, s. 40-42 [III]
 9-10, lato-jesień '94, s. 1, 19-28 [II]
 1, sierpień '92, s. 2 [V]
 4, wiosna '93, s. 37-38 [III]
 13-15, lato-zima '95, s. 27-38 [IV]
 1, sierpień '92, s. 2 [V]
 9-10, lato-jesień '94, s. 38-41 [IV]
 8, wiosna '94, s. 25-18 [II]
 3, zima '92, s. 51-52 [III]
 4, wiosna '93, s. 41-42 [III]
 5, lato '93, s. 24-26 [V]
 6, jesień '93, s. 27-30 [II]
 6, jesień '93, s. 47-48 [IV]
 8, *wiosna '94*, s. 25-18 [II]
 3, *zima '92*, s. 46-47 [III]
 17, wiosna '96, s. 42-43 [III]
 19, *jesień '96*, s. 20-21 [III]
 17, wiosna '96, s. 40-42 [III]
 4, *wiosna '93*, s. 38-40 [III]
 17, wiosna '96, s. 8-13 [II]
 17, wiosna '96, s. 40-42 [III]
 18, *lato '96*, s. 34-37 [I]
 19, *jesień '96*, s. 24-27 [I]
 19, *jesień '96*, s. 43-44 [III]
 5, *lato '93*, s. 27 [V]
 8, *wiosna '94*, s. 39-41 [III]
 7, *zima '93*, s. 47-49 [IV]
 0, *sierpień '92*, s. 4 [II]
 4, *wiosna '93*, s. 48 [V]
 7, *zima '93*, s. 47-49 [IV]
 0, *sierpień '92*, s. 7 [V]
 2, *jesień '92*, s. 41-42 [III]
 18, *lato '96*, s. 42 [III]
 5, *lato '93*, s. 23 [V]
 7, *zima '93*, s. 46-47 [IV]
 5, *lato '93*, s. 23 [V]
 9-10, *lato-jesień '94*, s. 42-43 [IV]

- Klimsza Halina (Czechy) 2, *jesień '92*, s. 34-38 [I]
 Kochanowski Jan (Polska) 19, *jesień '96*, s. 20-21 [III]
 Konrad Anke (Niemcy) 1, *sierpień '92*, s. 2 [V]
 1, *sierpień '92*, s. 10 [V]
 5, *lato '93*, s. 13-14 [II]
 5, *lato '93*, s. 35 [V]
 4, *wiosna '93*, s. 4-8 [I]
 Kosowska Ewa (Polska) 19, *jesień '96*, s. 28-36 [IV]
 Kowalska Durazzano Jolanta (Włochy) 13-15, *lato-zima '95*, s. 19-26 [I]
 Kuhnert Martina (Niemcy) 7, *zima '93*, s. 1, 15-18 [II]
 Kutz Kazimierz (Polska) 5, *lato '93*, s. 13-14 [II]
 Kwinta Tadeusz (Polska) 4, *wiosna '93*, s. 38-40 [III]
 Liberek Jarosław (Polska) 4, *wiosna '93*, s. 40-41 [III]
 Lyszczyna Jacek (Polska) 9-10, *lato-jesień '94*, s. 28-36 [II]
 Ławrynowicz Aleksander (Ukraina) 3, *zima '92*, s. 49-51 [III]
 Majerski Paweł (Polska) 13-15, *lato-zima '95*, s. 39 [IV]
 Mandić Branislav (Jugosławia) 4, *wiosna '93*, s. 15-17 [I]
 Matyskowa Zofia (Czechy) 18, *lato '96*, s. 40-41 [V]
 Mausch Hanna (Wielka Brytania) 5, *lato '93*, s. 13-14 [II]
 Mazowiecki Tadeusz (Polska) 17, *wiosna '96*, s. 22-31 [I]
 Meiser Gerhard (Niemcy) 2, *jesień '92*, s. 1, 20-22 [II]
 Michnik Adam (Polska) 3, *zima '92*, s. 49-51 [III]
 Miczka Tadeusz (Polska) 7, *zima '93*, s. 4-14 [I]
 18, *lato '96*, s. 12-25 [I]
 1, *sierpień '92*, s. 7 [V]
 7, *zima '93*, s. 46-47 [IV]
 19, *jesień '96*, s. 36-37 [IV]
 6, *jesień '93*, s. 1, 15-16 [II]
 17, *wiosna '96*, s. 8-13 [II]
 17, *wiosna '96*, s. 15-21 [I]
 11-12, *zima '94-wiosna '95*, s. 28-32 [I]
 13-15, *lato-zima '95*, s. 40-41 [III]
 7, *zima '93*, s. 37-39 [V]
 17, *wiosna '96*, s. 32-39 [IV]
 4, *wiosna '93*, s. 46 [V]
 5, *lato '93*, s. 29-31 [V]
 8, *wiosna '94*, s. 44-46 [III]
 5, *lato '93*, s. 38 [V]
 8, *wiosna '94*, s. 32-33 [IV]
 6, *jesień '93*, s. 24-27 [II]
- Mika Barbara (Czechy)
- Miletić Mirela (Chrowacja)
- Milosz Czesław (USA)
- Miodek Jan (Polska)
- Mokranowska Zdzisława (Polska)
- Molnár D. István (Węgry)
- Nagy László Kálmán (Węgry)
- Nagyn Főrizs Emilia (Węgry)
- Nawarecki Aleksander (Polska)
- Nikolić Aleksandar (Macedonia)
- Olbrycht Jan (Polska)

Olejniczak Józef (Polska)	3, zima '92, s. 51-52 [III]
Opacka-Walasek Danuta (Polska)	4, wiosna '93, s. 22-26 [I]
Opacki Ireneusz (Polska)	2, jesień '92, s. 4-12 [I]
	2, <i>jesień</i> '92, s. 13-19 [II]
Oramus Marek (Polska)	5, <i>lato</i> '93, s. 17-19 [II]
Ożóg Kazimierz (Francja)	8, wiosna '94, s. 33-38 [IV]
Parowski Maciej (Polska)	5, <i>lato</i> '93, s. 17-19 [II]
Pastuch Magdalena (Polska)	4, wiosna '93, s. 27-31 [I]
Pawelec Dariusz (Polska)	2, jesień '92, s. 30-34 [I]
	4, wiosna '93, s. 41-42 [III]
	11-12, zima '94-wiosna '95, s. 36-44 [I]
Pawelec-Dembińska Joanna zob. Dembińska-Pawelec Joanna	
Pazdan Maksymilian (Polska)	6, <i>jesień</i> '93, s. 17-20 [II]

p o s t
s c r i p t u m

Winieta Postscriptum
(do numeru 16.)

BIULETYN LETNIEJ SZKOŁY JĘZYKA, LITERATURY I KULTURY POLSKIEJ
UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

Petrović Tanja (Serbia)	19, jesień '96, s. 37-39 [IV]
Piechota Marek (Polska)	4, wiosna '93, s. 40-41 [III]
	6, jesień '93, s. 34-43 [I]
Porytko Andrzej (Ukraina)	0, sierpień '92, s. 10-11 [V]
	1, sierpień '92, s. 8-9 [V]
	5, lato '93, s. 13-14 [II]
	6, jesień '93, s. 48-49 [IV]
Procner Lucyna (Czechy)	1, sierpień '92, s. 7 [V]
Przemyk Renata (Polska)	5, <i>lato</i> '93, s. 20-22 [II]
Pudina Martina (Chorwacja)	19, jesień '96, s. 36-37 [IV]
Pytasz Marek (Polska)	0, sierpień '92, s. 4 [II]
	2, jesień '92, s. 13-19 [II]
	3, zima '92, s. 1, 16-19 [II]
	4, wiosna '93, s. 17-21 [I]
	8, wiosna '94, s. 46-48 [III]

- Rauen Klaus (Niemcy)
R.C.
6, *jesień* '93, s. 27-30 [II]
13-15, *lato-zima* '95, s. 40-41 [III]
13-15, *lato-zima* '95, s. 41-42 [III]
17, *wiosna* '96, s. 42-43 [III]
- Rejter Artur (Polska)
Ryba Janusz (Polska)
Schunknecht Ulrich (Niemcy)
3, *zima* '92, s. 30-34 [I]
4, *wiosna* '93, s. 46 [V]
6, *jesień* '93, s. 49-50 [IV]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 37-38 [IV]
- Sirbu Cristina (Rumunia)
Skudrzykowa Aldona (Polska)
4, *wiosna* '93, s. 32-34 [I]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 4-8 [I]
19, *jesień* '96, s. 10-14 [I]
- Sławek Tadeusz (Polska)
6, *jesień* '93, s. 4-14 [I]
11-12, *zima* '94-*wiosna* '95, s. 17-27 [I]
13-15, *lato-zima* '95, s. 27-38 [IV]
- Sławkowa Ewa (Polska)
Smolik Aleksander (Białoruś)
Sołogubowska Olga (Rosja)
4, *wiosna* '93, s. 47 [V]
4, *wiosna* '93, s. 35 [IV]
4, *wiosna* '93, s. 48 [V]
18, *lato* '96, s. 38-40 [IV]
- Spaseska Jasminka (Macedonia)
Sprawka Anna (Polska)
Stelmachowski Andrzej (Polska)
Stępień Tomasz (Polska)
4, *wiosna* '93, s. 36, 50 [IV]
4, *wiosna* '93, s. 1, 9-14 [II]
7, *zima* '93, s. 19-26 [I]
8, *wiosna* '94, s. 4-16 [I]
- Szargot Maciej (Polska)
Szymutko Stefan (Polska)
Śmialek Jerzy (Polska)
Tambor Agnieszka (Polska)
Tambor Jolanta (Polska)
6, *jesień* '93, s. 43-46 [I]
3, *zima* '92, s. 47-49 [III]
6, *jesień* '93, s. 21-23 [II]
18, *lato* '96, s. 27-33 [V]
2, *jesień* '92, s. 25-30 [I]
3, *zima* '92, s. 11-15 [II]
4, *wiosna* '93, s. 1, 9-14 [II]
6, *jesień* '93, s. 1, 15-16 [II]
6, *jesień* '93, s. 24-27 [II]
6, *jesień* '93, s. 27-30 [II]
7, *zima* '93, s. 1, 15-18 [II]
8, *wiosna* '94, s. 25-18 [II]
9-10, *lato-jesień* '94, s. 1, 19-28 [II]
11-12, *zima* '94-*wiosna* '95, s. 49-52 [II]
13-15, *lato-zima* '95, s. 1, 5-18 [I]
17, *wiosna* '96, s. 8-13 [II]
18, *lato* '96, s. 27-33 [V]
- Teodorowicz-Hellman Ewa (Szwecja)
7, *zima* '93, s. 40-45 [IV]

- Tonczewa Boriana** (Bułgaria) 1, sierpień '92, s. 8-9 [V]
5, lato '93, s. 32-34 [V]
- Trela Jerzy** (Polska) 8, *wiosna* '94, s. 25-18 [II]
- Unilowski Krzysztof** (Polska) 2, jesień '92, s. 39-40 [III]
2, jesień '92, s. 40-41 [III]
3, zima '92, s. 47-49 [III]
7, zima '93, s. 27-34 [I]
8, *wiosna* '94, s. 44-46 [III]
- Valerie** (Wielka Brytania) 1, sierpień '92, s. 2 [V]
- Vo Thanh Binh** (Wietnam) 1, sierpień '92, s. 7 [V]
- Waczewa Delana** (Bułgaria) 5, lato '93, s. 20-22 [II]
- Walasek-Opacka Danuta** zob. **Opacka-Walasek Danuta**
- Warchała Jacek** (Polska) 3, zima '92, s. 39-45 [I]
- Węgrzyniakowa Anna** (Polska) 19, jesień '96, s. 4-9 [I]
19, jesień '96, s. 40-42 [III]
- Wilczek Piotr** (Polska) 3, zima '92, s. 35-39 [I]
19, jesień '96, s. 17-19 [I]
- Wodzińska Urszula** (Austria) 8, *wiosna* '94, s. 31-32 [IV]
- Wolińska Olga** (Polska) 3, zima '92, s. 4-9 [I]
3, *zima* '92, s. 11-15 [II]
- Wolny-Gralewicz Iwona** zob. **Gralewicz – Wolny Iwona**
- (W)** 19, jesień '96, s. 15-16 [V]
- Zabierowski Stefan** (Polska) 6, jesień '93, s. 31-33 [V]
- Zanussi Krzysztof** (Polska) 18, *lato* '96, s. 4-11 [II]
- Zajdel Jakub** (Polska) 8, *wiosna* '94, s. 16-24 [I]

Opracowała Iwona Gralewicz-Wolny

**kaseta magnetowidowa i przewodnik
wspomagające naukę wymowy głosek polskich**

głoski polskie®

*do nabycia
w Szkole Języka
i Kultury Polskiej*

Kaseta to 2 godziny nagrań wymowy głosek polskich w izolacji i w wyrazach.

Przewodnik to książeczka, która zawiera:

- opracowanie graficzne materiału nagranego na taśmie (palatogramy),
- ortograficzne odpowiedniki wymowy,
- na marginesach – identyfikatory czasu, które pozwalają śledzić jednocześnie nagranie na taśmie i zapis w tekście,
- indeksy, które ułatwiają przygotowanie zajęć z wykorzystaniem programu,
- uwagi o polskim systemie fonetycznym w języku polskim i angielskim.



(grampol[®])

wersja 2.0

komputerowy program

wspomagający naukę języka polskiego

program, który uczy i sprawdza wiadomości z zakresu:

- oboczności w języku polskim,
- końcówek w odmianie wyrazów,
- rodzajów,
- imiesłówów,
- czasowników (czasy, tryby, osoby, aspekt).

— 569 zestawów ćwiczeń i okazały zasób wiedzy teoretycznej w Pomocy,

— dołączone do programu książeczki: instrukcja obsługi, przewodnik gramatyczny i indeksy przykładów ułatwiają instalację programu, pracę i przygotowanie ćwiczeń,

— polskie litery już w programie,

— niewielkie wymagania sprzętowe: komputer z procesorem 386, twardy dysk (1,7 MB wolnej pamięci), karta graficzna VGA, system operacyjny Windows.

do nabycia w Szkole Języka i Kultury Polskiej

POSTSCRIPTUM

Kwartalnik Szkoły Języka i Kultury Polskiej
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Redakcja: Jan Grzenia

Adres: Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Uniwersytet Śląski, pl. Sejmu Śląskiego 1,
40-032 Katowice

Nakład 300 egz.

E-mail: GRZENIA@homer.fil.us.edu.pl, SZKOLA@homer.fil.us.edu.pl

<http://www.us.edu.pl/universytet/jednostki/dydakt/sjpk/sjpk.html>