

BOHEMISTYKA

3/2002

Rocznik II – ISSN 1642-9893

Redaktor naczelny
Mieczysław Balowski

Komitety Redakcyjne:

Mieczysław Basaj (Warszawa), Neil Bermel (Sheffield), Marie Čechová (Praga), Jiří Damborský (Ostrawa), Fryderyk Drejer (Wałbrzych), Ernst Eichler (Lipsk), Milan Fryšćák (Nowy Jork), Jaroslav Hubáček (Ostrawa), Marie Krčmová (Brno), Jan Kořenský (Praga), Eduard Lotko (Olomuniec), Alena Macurová (Praga), Margerita Mladenowa (Sofia), Walery Mokijenko (Greifswald), Dobrava Moldanová (Ústí nad Labem), Galina Nieszczimienko (Moskwa), Teresa Zofia Orłoś (Kraków), Janusz Siatkowski (Warszawa), Hana Sodeyfi (Wiedeń), Jiří Svoboda (Ostrawa), Józef Zarek (Katowice)

Sekretarz Redakcji
Anna Zura

Spis treści

Artykuły i studia

Marie Čechová, <i>Język czeski jako środek komunikacji multietnicznej</i>	161
Marie Čechová, Ludmila Zimová, <i>Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej</i>	171
Ludmila Zimová, <i>Początki komunikacji multietnicznej w szkole czeskiej</i>	179
Jana Pecová, <i>Komunikacja multietniczna w czeskiej szkole podstawowej (analiza socjolingwistyczna)</i>	189
Karel Kamiš, <i>Wykorzystanie bilingwizmu w nauczaniu języka czeskiego w czeskiej szkole podstawowej</i>	197
Marie Čechová, Ludmila Zimová, <i>Nauczanie języka czeskiego w grupie wielonarodowej</i>	207

Recenzje, omówienia, noty

Ivo Harák, <i>Nepopulární literatura</i> , Ústí nad Labem 1999, 220 s. (przez Annę Janik)	215
Ivo T. Budil, <i>Mýtus, jazyk a kulturní antropologie</i> , Praha 1999, 182 s. (przez Michała Skalkę)	219
Milan Hrdlička, <i>Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka</i> , Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, Praha 2000, 142 s. (przez Martę Gibas)	220

Kronika

Mieczysław Balowski, <i>Jubileusz Profesora Marii Čechovej</i>	225
Dariusz Tkaczewski, <i>28 lat śląskiej bohemistyki</i>	228
Dariusz Tkaczewski, <i>I Polonistyczno-bohemistyczna konferencja studentów Praga, Uniwersytet Karola, 1–2.03.2002 r.</i>	234

Informacje dla Autorów „Bohemistyki”

Ze względu na konieczność ujednolicenia strony graficznej tekstów drukowanych w „Bohemistyce” podajemy poniżej zasady opracowania tekstu maszynopisu:

1. Objętość artykułu nie powinna przekraczać 15 stron normalizowanego maszynopisu (format A4, 30 wierszy na stronie po 60 znaków w wierszu), objętość recenzji i pozostałych tekstów (np. informacji, artykułów jubileuszowych itp.) – do 8 stron.
2. Przypisy należy podawać po artykule.
3. Tablice, wykresy i inne obiekty graficzne powinny być dołączone na końcu tekstu na oddzielnych kartach. Natomiast w tekście Autor powinien zaznaczyć miejsce, do którego się one odnoszą.
4. W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism, konferencji, cytaty (o ile nie są inaczej wyodrębnione w tekście, np. inną wielkością czcionki).
5. Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty, zdania, ponadto tytuły prac zwartych i ich części (np. rozdziały), tytuły artykułów, zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst. Na wydruku należy te fragmenty oznaczyć linią falistą.
6. Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją, na wydruku – podkreśleniem linią przerywaną.
7. Znaczenia wyrazów, idiomów czy innych zwrotów podajemy w łapkach ‘ ’.
8. Prace należy przesłać wpisane do komputera w programie WORD v. 6.0 (i wyższa) z dwoma wydrukami.
9. Autorów prosimy o dokładne podanie imion, nazwisk, stopni i tytułów zawodowych lub naukowych, nazw miejscowości, adresów prywatnych i numeru telefonu lub e-mailu.
10. Tekstów nie zamówionych Redakcja nie odsyła.

Warunki prenumeraty

1. Wpłaty na prenumeratę są przyjmowane na okresy roczne.
2. Cena prenumeraty na cały rok wynosi 40 zł.
3. Wpłaty na prenumeratę przyjmuje Wydawnictwo „Pro”, skr. poczt. 7, 59–230 Prochowice.
4. Terminy przyjmowania prenumeraty: na kraj do 10 listopada, na zagranicę do 31 października.

Wydawca: Wydawnictwo „Pro” i PWSZ w Wałbrzychu (58–309), ul. Westerplatte 39, tel. + 48 74 / 666 00 71, e-mail: mieczyslaw.balowski@uni.opole.pl

Język czeski jako środek komunikacji multietnicznej

W ostatnim dziesięcioleciu Czechy stały się państwem, przez które wędrują ze wschodu i południowego wschodu na zachód dziesiątki tysięcy ludzi. Część z nich pozostaje w Czechach. W odróżnieniu od lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, kiedy do Czech przybyli Romowie ze Słowacji oraz Wietnamczycy, dzisiejszy skład etniczny i społeczny grupy imigrantów jest różnorodny. Podobnie rzecz się przedstawia w przypadku ich zaplecza kulturalnego, stosunku do języka czeskiego oraz stosunku do zdobywania wykształcenia za jego pośrednictwem. Większość przybyszów, osiedlających się na stałe w Czechach, w ogóle nie zna języka czeskiego. Także ich dzieci nie są przygotowane do nauki w czeskiej szkole. Jednak one, szczególnie w młodszym wieku, szybko adaptują się dzięki kontaktom z czeskim środowiskiem, co daje im potem możliwość skutecznego pomagania rodzicom w asymilacji.

Do szkół czeskich uczęszczają dzieci wielu narodowości, np. w roku szkolnym 1998/1999 do szkół regionu północnozachodniego uczęszczało 685 uczniów z 45 krajów Europy, Ameryki, Afryki, Azji, z czego ponad 3/7 stanowili Słowacy, nieco ponad 1/7 – Ukraińcy, 1/7 – Wietnamczycy, niemal 1/10 – Rosjanie oraz obywatele innych państw Federacji Rosyjskiej, 1/16 – Rumunii itd.

Nauczyciele – jak dotąd – nie są przygotowani do nauczania cudzoziemców. Brak jest jasnych przepisów wykonawczych. Rozporządzenie Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fیزی-

cznej (MŠMT) z 1996 roku określa tylko ogólne zasady przyjmowania do szkół i kształcenia uczniów innej narodowości niż czeska. Wprawdzie w rozporządzeniu MŠMT z 1999 roku (§ 80 ustawy nr 235 z 1999 r.) wskazano szkoły, w których winno się uczyć dzieci imigrantów, ubiegających się o azyl, to jednak nie sprecyzowano do dziś warunków tego nauczania („Dzieci cudzoziemców podlegające obowiązkowi szkolnemu uczęszczają do szkół podstawowych w Bělej nad Bezdězem, w Zastávce pod Brnem i w Kostelcu nad Orlicą”). Podstawowy kurs językowy, przygotowujący dzieci do szkoły, dotychczas odbywał się tylko w ośrodkach czasowego pobytu uchodźców, a od 1.01.2000 r. może on być realizowany na zajęciach wyrównawczych we wspomnianych szkołach.

Impulsem do badań, które przeprowadziliśmy w latach 1998–2001, była opisana wyżej sytuacja. W roku ubiegłym zmapowaliśmy stan w 66 szkołach w północnozachodnich Czechach oraz w 107 szkołach na południowym zachodzie naszego państwa. Zaledwie tylko w 64 przypadkach nauczyciele mają jakąkolwiek praktykę w nauczaniu cudzoziemców. Istnieją tutaj jednak specjalne szkoły ukierunkowane tylko na ich nauczanie.

W czasie trwania badań zgromadziliśmy informacje o stanie, metodach i formach włączania uczniów i dorosłych w nasze społeczeństwo. Szczególnie konstruktywny dla nas był i jest kontakt ze Szkołą Podstawową w Bělej pod Bezdězem, gdzie istnieje ośrodek czasowego pobytu dla uchodźców, i ze Szkołą Podstawową w Bílinie, gdzie również znajduje się podobny ośrodek (w Červenym Újezdzie).

Zgromadzony do 1999 r. materiał badawczy uzupełniliśmy w roku 2000 o dane z kolejnych części regionu północnozachodniego Republiki Czeskiej (kolejnych 14 szkół, w których uczy się 70 dzieci-cudzoziemców) i z kilku szkół z innych regionów, głównie z północno-wschodnich Moraw (dzięki pomocy pracowników Wydziału Pedagogicznego i Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Ostrawie, pań Frydrychovej i Demlovej) oraz z Polski. Uzyskane dane pokryły się – w przybliżeniu – z ustaleniami publiko-

wanymi wcześniej w czasopismach „Český jazyk a literatura” (1999/2000) i w „Naše řeč” (2001). Różnice dotyczyły jedynie szkół z polskim i rosyjskim językiem nauczania, znajdujących się w Karwinie, ponieważ tylko w tych szkołach język czeski jest traktowany jako obcy (jest on nauczany od klasy drugiej szkoły podstawowej, a na jego naukę przeznaczona jest mniejsza liczba godzin niż w szkołach z językiem czeskim jako językiem wykładowym).

Kolejnym uzupełnieniem naszej bazy danych o nauczaniu języka czeskiego jako obcego w Republice Czeskiej były badania przeprowadzone latem 2000 roku w 23 szkołach podstawowych i średnich na obszarze całej republiki (kontynuowane również jesienią 2000 r.). Badania te przeprowadzali studenci Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Ústí nad Łabą podczas swoich praktyk pedagogicznych. Przebadano wówczas 20 uczniów-cudzoziemców metodą ankiety i wywiadu, ponieważ chodziło nie tylko o informacje ilościowe na temat uczniów-cudzoziemców, ale także o ocenę umiejętności wyrażania się i stopień zrozumienia tekstu czeskiego, co studenci dokonywali na podstawie wywiadu.

Z uzyskanych w ten sposób informacji o uczniach-cudzoziemcach wynika, że o jakości komunikacji w języku czeskim nie zawsze decyduje język ojczysty dziecka, na co wskazywały wcześniejsze badania (por. Čechová, Zimová 1999–2000, s. 215). Również czas pobytu dziecka w Republice Czeskiej nie był czynnikiem wprost proporcjonalnym do stopnia wykształcenia umiejętności prawidłowego wyrażania się, przy czym potwierdził się fakt, że aby dziecko skutecznie opanowało zdolności komunikacyjne w języku czeskim, trzeba przeznaczyć na jego naukę przeciętnie dwa lata. Istnieją jednak wyjątki, np. spośród 37 uczniów-cudzoziemców bělskiej szkoły dwóch Afgańczyków już po półtora roku opanowało biegle język czeski, a dwaj uczniowie z Iraku i Armenii wypowiadali się w zasadzie poprawnie i dobrze rozumieli tekst czeski już po pół roku – do roku nauki. Oczywiście do tej grupy można zaliczyć także kilkoro Słowaków, chociaż i tu występują

sporadyczne przypadki uczniów, którzy mają znaczne problemy w porozumiewaniu się w języku czeskim.

Spotykamy się jednak niekiedy z sytuacją odwrotną, np. pięcioro dzieci z Czeczeni i Afganistanu nawet po roku pobytu w Czechach nie jest w stanie porozumiewać się w sposób zrozumiały. Przyczyna tkwi w czynnikach psychologicznych. Wola bowiem jest bardzo istotnym elementem w porozumiewaniu i uczeniu się języka obcego. Taki stan rzeczy potwierdza fakt, że spośród dwóch braci o nieznacznej różnicy wieku młodszy wypowiadał się w sposób niemal poprawny, starszy zaś popełniał liczne błędy (por. tezę o początku wychowania komunikacyjnego). To, co stwierdziliśmy we wcześniejszych badaniach, znowu się potwierdziło: znaczny wpływ motywacji na wynik opanowania języka obcego (czego brakuje osobom nie zamierzającym na stałe osiedlić się w Czechach) oraz wsparcie ze strony rodziny w zdobywaniu wykształcenia.

W roku 2001 powtórzyliśmy nasze badania w Szkole Podstawowej w Bělej pod Bezdězem, wzbogacając je o hospitacje lekcji i o rozmowy z nauczycielami oraz o sterowane i swobodne rozmowy z uczniami. Wówczas poznaliśmy tempo pracy nauczycieli oraz wyniki ich pracy. Ułatwił nam to fakt pozyskania przez oba zespoły (badaczy i nauczycieli) wzajemnego zaufania. Ponadto udostępniono nam dyktanda, prace ze stylistyki i inne testy uczniów-cudzoziemców. W ten sposób mogliśmy porównać informacje nauczycieli o uczniach z wynikami osiągniętymi przez uczniów.

Niestety, uzyskanych wówczas wyników nie da się całkowicie porównać z wynikami wcześniej przeprowadzonych badań, ponieważ część uczniów została przeniesiona przez władze zwierzchnie ze Szkoły Podstawowej w Bělji do Szkoły Podstawowej w Českiej Lipie. Inna grupa uczniów, którą obserwowaliśmy w roku szkolnym 1998/1999, ukończyła już Szkołę w Bělej (z reguły dotyczyło to dzieci, które prawie biegle mówiły i nie miały problemów z porozumiewaniem się). Powstała więc sytuacja, w której nie zawsze mieliśmy do dyspozycji prace tych samych uczniów. Tak

zebrany materiał wprawdzie umożliwił konfrontację, ale nakazywał wielką ostrożność w wyciąganiu wniosków. Na marginesie można dodać, że byliśmy świadkami sytuacji, w których właśnie ci uczniowie służyli swoim rodzicom jako tłumacze symultaniczni (tłumaczyli na oczekaniu ich wypowiedzi lub zarządzenia władz czeskich, które ich rodzice chcieli przeczytać).

Należy też dodać, że bělscy nauczyciele wiosną 2000 r. musieli zacząć nauczanie od początku, ponieważ właśnie wtedy do Czech przybyła nowa grupa dzieci-imigrantów i w czasie przeprowadzania przez nas badań uczęszczała do szkoły zaledwie kilka tygodni. Mimo tych trudności grono pedagogiczne tej szkoły chętnie współpracowało z nami i spełniało wszelkie nasze prośby, dotyczące oceny umiejętności porozumiewania się w języku czeskim ówczesnych uczniów. Można jednoznacznie stwierdzić, że wyniki konfrontacji, ich globalna ocena oraz wyniki analiz wypowiedzi uczniowskich potwierdzają wniosek, że nauczyciele tej szkoły dobrze znają swoich nowych wychowanków.

Poproszeni przez nas nauczyciele w swoich ankietach informacyjnych ujęli stan znajomości języka pisanego i języka mówionego oraz stopień poprawnego porozumiewania się. Z satysfakcją stwierdzamy, że ankiety zostały wypełnione bardzo rzetelnie. W niewielu miejscach pojawiły się różnice pomiędzy oceną stanu znajomości języka czeskiego przez uczniów-imigrantów dokonaną przez nauczycieli a oceną dokonaną przez nas (tylko w dwóch przypadkach według nas wypowiedź pisemna wydawała się lepsza niż całościowa ocena umiejętności wyrażania się, tzn. umiejętność wyrażania się i porozumiewania się). Dotyczy to K.M.A. z Afganistanu (14 lat, klasa VI, drugi rok w Czechach), która otrzymała ogólną ocenę niższą niż ocenę za wypowiedź pisemną. Mielśmy do dyspozycji trzy jej prace ze stylistyki i trzeba przyznać, że żaden Czech (*native speaker* języka czeskiego) nie musiałby się wstydzić za nie. Wyraża się biegle, komunikatywnie, bardzo interesująco (z wyjątkiem zdania *Jeho dlouhé nohy připomínají mně jako u Majkla Džordena*, które powstało w wyniku kontaminacji

wyrażeń: *mně připomínají i má dlouhé nohy jako*, nie znaleźliśmy w pracach żadnych błędów).

Również V.G. z Afganistanu (15 lat, klasa IX, pierwszy rok w Czechach) oceniona na dostateczny, napisała kilka dwustronowych i dłuższych tekstów, w których wyraziła własne poglądy – można by powiedzieć – ogólnie bez większych niedociągnięć. Jednak w tym przypadku niektóre sformułowania brzmią nie po czesku, np. niepoprawna rekcja czsownika: *mohou jako maniaci je [knihy] celými hodinami číst* (zamiast: *číst celé hodiny*), zamiana wyrazów: *hraje v prostředí obyčejné vesnice na venkově* (zamiast: *odehrává se + pleonazm vesnice na venkově*) itp. Świetne stylistycznie prace napisała także A.P. z Rosji (14 lat, klasa IX, 3,5 roku w Czechach). W jej wypracowaniach znaleźliśmy tylko uchybienia w użyciu zaimka *se* (np. zmiana formy *sebe – sobě: ublížit spoluobčanu nebo sebe samému*). Warto jeszcze wspomnieć o kilku innych typowych przypadkach. Przyjrzyjmy się im bliżej.

Jedenastoletnia H.S. z Afganistanu przebywa w Czechach rok i chodzi do klasy I (jak widać, dzieci nie są automatycznie kwalifikowane do klas według wieku). Jej wypowiedź odznacza się niskim stopniem komunikatywności. Z dyktanda można wywnioskować, że nie rozumie ona dyktowanego tekstu (tak samo jak jej brat) albo – o ile rozumie – w jej wypowiedzi odzwierciedla się stopień opanowania fonetycznego podobieństwa słów, np. napisała *liska sekny ližila – liška se k ní blížila*. Takich przypadków jest więcej. Dzieciom tym problemy stwarzają najczęściej: (a) transponowanie w piśmie głosek podobnych do siebie pod względem artykulacji i dźwięczności, (b) używanie znaków diakrytycznych, kressek i daszków, z reguły je opuszczają (np. *vice, číst, zajíma*), (c) dodawanie liter np. w liczbie mnogiej lub przy tworzeniu przysłówków (np. *dráki, raději*), (d) podobnie brzmiące głoski (np. *jsne – jsme*), które zamieniają. Do najpowszechniejszych błędów ortograficznych – podobnie jak u czeskich uczniów – należą: zamiana *y* na *i* (co z reguły nie stanowi trudności w pisemnym porozumiewaniu się), nierozpoznawanie granic słów, szczególnie, nie-

rozróżnianie granic przyimka (por. wyżej cytowany przykład *seky*).

Ze zjawisk morfologicznych należy wymienić zmianę rodzajów (np. *Moje postel je dlouhé a široké – Ja moc tvrďe*). Jest to zjawisko często występujące w mowie małych dzieci typu *stůlem*, *hůlem* (holí) z nieprawidłowo przeprowadzanymi alternacjami głoskowymi, szerzenie się żeńskich końcówek w narzędniku liczby mnogiej kosztem końcówek męskich typu *sourozencemi*. W najsłabszych wypowiedziach spotykamy się z zdaniami z formą bezokolicznika *hrát se mnou*, *běhat jako turbo*.

Oczywiście wśród dzieci, określonych przez nauczycieli jako bardzo dobrze znające język czeski (ocena 5, bardzo dobra), sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej. Na przykład V. G. z Armenii (12 lat, klasa VI, rok w Czechach) biegle posługuje się językiem czeskim, chętnie porozumiewa się w tym języku, popełnia błędy tylko na wyższych poziomach językowych, np. w budowie zdań: *Takovou mám kamarádka Sofie – taková je má kamarádka S.* (szczególnie dotyczy to szyku wyrazów), w zamianie aspektu par wyrazów czy używaniu postaci zwrotnych czasowników: *Vlasta udělala mně ve výtvarný dílně v Jezově* [keramickou květinu].

W wypowiedziach mówionych i pisemnych dzieci, które nawiązały kontakt ze środowiskiem czeskim, zauważa się formy języka potocznego (typu *děťma*) i leksykę potoczną (np. *sěgra*, *brácha*) ewentualnie slangową (*matika* ‘matematyka’: jej *nejlepší učení je matika*); zamianę słów podobnych znaczeniowo (synonimów bliższych), albo zamianę wyrazów zwrotnych i niezwrotnych (np. *Raději se s takovými lidmi nekomunikujte – nekontaktujte* albo usunąć zaimek zwrotny *se*).

Jak wynika z powyższego w swoich badaniach spotkaliśmy się z wypowiedziami na najrozmaitszych poziomach: od wypowiedzi niemal całkowicie niezrozumiałych do wypowiedzi znakomitych, w których dokładnie widać systematyczną i staranną pracę nauczycieli z Bělej pod Bezdězem i z innych szkół, np. ze Szkoły Podstawowej w Českých Budějovicach (skąd mieliśmy między innymi

prace ze stylistyki uczęszczających tam Wietnamek, prace były na zadziwiająco dobrym poziomie). Grupa badanych uczniów-cudzoziemców, z którymi kontaktowaliśmy się osobiście albo mieliśmy do dyspozycji ich wypowiedzi pisemne, liczyła tylko kilkadziesiąt, maksymalnie sto osób, ale i tak jesteśmy przekonani, że jest to próba miarodajna. Uważamy, że jest możliwe, aby dla imigrantów język czeski stał się międzynarodowym językiem komunikacji, tak jak to się dzieje obecnie w niektórych szkołach czeskich czy w ośrodkach czasowego pobytu dla uchodźców.

Biorąc więc pod uwagę fakt, że istnieje wysokie prawdopodobieństwo utrzymania się (lub zwiększenia) liczby dzieci imigrantów uczących się w szkołach czeskich, trzeba wypracować metody pracy, które ułatwią z jednej strony cudzoziemcom opanowanie języka czeskiego, z drugiej nauczycielom wypracowanie właściwych metod nauczania (podręczniki, pomoce dydaktyczne itp.). To jednak będzie tematem innego artykułu. Istotne jest nie tylko używanie różnorodnych metod i technik pracy wspomagających opanowywanie czeskiego języka literackiego (pisanego i mówionego; por. Hrdlička 1999), ale przede wszystkim wypracowanie jednolitych zasad nauczania (por. Holá 1999).

Thumaczyła Marlena Solecka-Jurkiewicz

Literatura

- Čechová M., Zimová L., 1999/2000: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*, „Český jazyk a literatura” 50, s. 214–219.
- Čechová M., Zimová L., 2001: *Multietnická komunikace, zvláště v škole*, „Naše řeč” 1, s. 57–61.
- Holá L., 1999: *Dá se čeština číst odzadu? (Poznámka k výuce češtiny pro cizince)*, „ČDS” VII, s. 135–137.
- Hrdlička M., 1999: *Mládež ze zahraničí a čeština*, „ČDS” VII, s. 138–139.
- Němec M., 1999/2000: *Kosovští Albánci se učí česky aneb Tunk znamená ahoj*, „Češtinář” 10, č. 4, s. 123–126.
- Pokyn MŠMT ČR, čj. 18062/96–21, „Věstník MŠMT” 1996.
- Pokyn MŠMT ČR, čj. 35471/99–22, „Věstník MŠMT” 1999.

Załącznik nr 1.

Katedra Bohemistyki
Uniwersytetu w Ústí nad Labą

Ankieta dla szkół

Szkoła

Adres

Imię i nazwisko wypełniającego ankietę

*Właściwą odpowiedź prosimy podkreślić
lub w oznaczonych miejscach wpisać własną odpowiedź.*

1. W naszej szkole są (nie ma) uczniowie, dla których językiem ojczystym jest inny język niż język czeski (dalej zwani: „ci uczniowie”).
2. W ostatnich 10 latach ci uczniowie byli (nie było ich) w naszej szkole.
3. Przedtem u nas byli ci uczniowie (nie było ich).

*Jeżeli chociaż jedna z powyższych odpowiedzi jest pozytywna,
prosimy wypełnić dalszą część ankiety.*

4. W naszej szkole są (byli) uczniowie, dla których językiem ojczystym jest:
słowacki (S) ukraiński (U) niemiecki (N) inny język (J)

proszę podać który:

romski (Ro) polski (P) chorwacki (CH)
rosyjski (Rj) bułgarski (B) serbski (SR)

5. Proszę podać liczbę uczniów, zachowując podział na klasy i język ojczysty:

szkoła podstawowa:

1 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
2 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
3 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
4 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
5 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
6 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
7 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
8 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...

szkoła średnia:

1 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
2 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
3 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...
4 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...

6. W przypadku uczniów klasy I szkoły podstawowej proszę zaznaczyć, czy wcześniej uczęszczali (A) albo nie uczęszczali (N) oni do szkoły podstawowej z czeskim językiem nauczania:

1 kl.: S ... Ro ... Rj ... U ... P ... B ... N ... SR ... CH ... J ...

7. Czy uczniowie z innym językiem ojczystym są (nie są) włączani do regularnych klas.?
8. Jeżeli sytuacja jest bardziej złożona, proszę ją krótko opisać, z uwzględnieniem języka ojczystego i wieku ucznia.
9. Czy mają (nie mają) Państwo wypracowane specjalne metody pracy z tymi uczniami? Jeżeli tak, proszę podać, jakie:
10. Gdzie (od kogo, jaką drogą itp.) uzyskali (lub uzyskują) Państwo informacje i wskazówki (doświadczenia) do pracy z tymi uczniami?
11. Jakie podręczniki są przydatne w nauce języka i literatury czeskiej?
12. Co polecają Państwo w tym zakresie początkującym nauczycielom?
13. Inne.

*Jeżeli nie starczy miejsca,
prosimy kontynuować odpowiedź na dołączonej kartce.*

Dziękujemy za współpracę!

Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej

Nasz kraj, położony w centrum Europy, jest obecnie skrzyżowaniem dróg różnych narodów i narodowości, w związku z tym w dotychczasowym jednojęzycznym środowisku występują w komunikacji różne języki, zwłaszcza w Pradze i na obszarach peryferyjnych. Z tego względu rozpoczęliśmy badania nad zjawiskiem multietniczności w Czechach.

Celem projektów „Komunikacja multietniczna w północnych Czechach” i „Przygotowanie nauczycieli języka czeskiego w północno-zachodnich Czechach do pracy z dziećmi mniejszości narodowościowych i imigrantów, kształcenie ich w języku czeskim”¹ jest przebadanie i przedstawienie na mapie współczesnego stanu imigrantów i mniejszości etnicznych, także ich dzieci, w północno-zachodnich Czechach oraz określenie dla potrzeb (dalszego) kształcenia nauczycieli języka czeskiego sposobu (i poziomu) włączenia tych dzieci w proces nauczania w szkołach czeskich.

W celu uzyskania informacji o aktualnym stanie badanej populacji w szkołach podstawowych i średnich północno-zachodnich Czech wykorzystaliśmy przede wszystkim metodę ankietową² z jednoczesnym nawiązaniem kontaktów z instytucjami opiekują-

¹ Projekt zrealizowano w 1999 roku przy finansowym wsparciu Funduszu Rozwoju Szkół Wyższych MŠMT. Kierownik grantu: prof. PhDr. M. Čechová, DrSc.; współpracownicy: doc. PhDr. L. Zimová, CSc., doc. PhDr. A. Debická, CSc., doc. PhDr. K. Kamiš, CSc., PeaDr. H. Brádková i mgr O. Brandtová.

² Ankiety przesłano do 235 szkół (podstawowych, średnich) i instytucji (urzędy szkolne, urzędy pracy, teatry, przedsiębiorstwa) w powiatach Děčín, Most, Chomutov, Litoměřice, Česká Lípa, Ústí nad Łabą, Teplice i Liberec.

cymi się o cudzoziemców i z urzędami szkolnymi, wybranymi szkołami i nauczycielami. Ponadto przeprowadziliśmy kilkadziesiąt hospitacji, rozmów z nauczycielami i uczniami, specjalistycznych seminariów. Ponieważ zwrócono nam zaledwie 30% ankiet, które wysłaliśmy do zainteresowanych szkół, otrzymane z nich dane uzupełniliśmy informacjami, które uzyskaliśmy od Czeskiego Urzędu Statystycznego w Ústí nad Łabą³.

Dla porównania otrzymanych tą drogą wyników podobne badanie ankietowe przeprowadziliśmy również w regionie południowo-czeskim, dzięki wydatnej pomocy ośrodków usług szkolnych w Českich Budějovicach i w Strakonice i osobistego zaangażowania doc. K. Dvořáka, za co Mu oraz Pracownikom wspomnianych ośrodków serdecznie dziękujemy. Z południowych Czech uzyskaliśmy dane o 107 szkołach.

Na podstawie wypowiedzi pracowników urzędów i instytucji stwierdziliśmy, że imigranci w kontaktach urzędowych komunikują się albo w jednym z języków światowych, albo korzystając z pośrednictwa swych rodaków, tłumaczy lub swoich dzieci, które uczęszczają do czeskich szkół podstawowych i średnich (niektóre z nich już dobrze opanowały język czeski, ewentualnie w stopniu wystarczającym do komunikacji urzędowej).

Poniżej przedstawimy wyniki naszego badania ankietowego, dotyczącego komunikacji imigrantów w szkole czeskiej.

Podstawowym czynnikiem skutecznego opanowania komunikacji w języku czeskim jest wiek dzieci. Okazuje się, że najistotniejsze jest włączenie dzieci z mniejszości etnicznej do instytucjonalnego wychowania już w wieku przedszkolnym (przedszkole) albo zapewnienie mu czeskiego opiekuna. Ta forma zwykle dostatecznie przygotowuje do kształcenia w języku czeskim. Dzieci młodsze (do 9 lat) mieszkają wprawdzie w szkole trudności z przejściem na komunikację w języku czeskim, ale stosunkowo szybko

³ Idzie o dane o liczbie dzieci legalnie przebywających cudzoziemców, uczęszczających do szkół podstawowych w poszczególnych powiatach byłego okręgu północno-czeskiego.

się na nią przedstawiają. Największe bariery komunikacyjne, wynikające z nieznajomości języka, mają naturalnie uczniowie w starszym wieku szkolnym (uczniowie szkoły średniej) i dorośli.

Dalszym istotnym czynnikiem wpływającym na powodzenie w nauce języka czeskiego (a tym samym na pomyślną komunikację w tym języku) jest motywacja do uczenia się języka czeskiego, która jest bezpośrednio zależna od tego, czy rodzina zamierza (albo nie zamierza) dłużej (lub na stałe) przebywać w Republice Czeskiej, a także jakie znaczenie przypisuje ona wykształceniu. Rodziny z pozytywnym stosunkiem do nauki języka czeskiego wybierają prywatne płatne dokształcanie, czeskie opiekunki do dzieci, kontaktują się ze szkołą, nawiązują społeczne i służbowe kontakty z członkami populacji czeskiej itp.

Pomyślne włączenie dzieci w edukację szkolną zależy oczywiście od okresu ich pobytu w czeskim środowisku przed rozpoczęciem nauki w szkole czeskiej oraz po jej rozpoczęciu (z reguły kilka tygodni, miesięcy, lat). W procesie nauczania języka czeskiego uczniów-cudzoziemców istotną rolę odgrywa fakt, czy uczniowie należą do mniejszości narodowościowej żyjącej na terytorium Republiki Czeskiej na stałe (np. Słowacy, Polacy, Niemcy), czy też należą do grup obcokrajowców, którzy przybyli tu w ostatnim dziesięcioleciu i pozostali w Czechach z różnych powodów (w obserwowanych regionach są to przede wszystkim Rosjanie, Ukraińcy, Rumuni, Wietnamczycy, Chińczycy). Szczególną grupę tworzą przede wszystkim dzieci, znajdujące się w obozach czasowego pobytu dla uchodźców. W pewnej mierze również swoistą grupę tworzą repatriowani Czesi z Ukrainy, Kazachstanu i Rumuni, ponieważ wielu z nich zna język czeski przynajmniej w stopniu podstawowym.

Niezmiernie ważnym elementem w komunikacji interpersonalnej w szkole jest język ojczysty dzieci. Z danych Czeskiego Urzędu Statystycznego w Ústí nad Łabą wynika, że w roku szkolnym 1998/1999 na badanym obszarze żyło 685 dzieci w wieku od 6–15 lat (najwięcej w powiatach Chomutov, Ústí nad Łabą i Teplice) z

45 krajów Europy, Azji i Ameryki. Wśród cudzoziemców wyraźnie przeważają Słowacy (295), Ukraińcy (103), Wietnamczycy (101), Rumuni (43), Rosjanie (30) i dzieci z innych krajów Federacji Rosyjskiej (31). Romowie w danych statystycznych nie są ujęci jako mniejszość narodowa, ponieważ w ankietach spisu narodowego często nie podają swojej narodowości.

Okazuje się, że najmniejsze bariery komunikacyjne, biorąc pod uwagę język ojczysty obserwowanej populacji, mają dzieci, których językiem ojczystym jest słowacki (z wyjątkiem ortografii). Nieco większe problemy mają już dzieci, których językiem ojczystym jest jeden z języków słowiańskich, lub dzieci z niesłowiańskim pochodzeniem, ale znające jakiś język słowiański, np. język rosyjski czy serbski. W tym ostatnim przypadku początkowa komunikacja ma miejsce np. w języku rosyjskim. Jednakże i tu są pewne ograniczenia (zwłaszcza w przypadku języka rosyjskiego), ponieważ nie wszyscy nauczyciele i uczniowie-cudzoziemcy wykazują chęć posługiwania się nim w komunikacji szkolnej.

Problem pierwszego kontaktu językowego (i dalszej komunikacji w szkole) jest szczególnie trudny w przypadku dzieci starszych, co wynika przede wszystkim z odmienności językowego i kulturowego ich pochodzenia, jak również z różnych osobistych i rodzinnych doświadczeń. W niektórych przypadkach możliwe jest pomaganie sobie językiem angielskim, ewentualnie niemieckim. Jednakże za pomocą języka-pośrednika nie da się nauczyć języka czeskiego szybko i poprawnie, uczniowie ci popełniają – pod wpływem interferencji języka-pośrednika – bardzo wiele błędów.

Według obowiązującego prawodawstwa cudzoziemiec w wieku 6–15 lat przebywający legalnie w naszym kraju ma obowiązek uczęszczania do szkoły podstawowej. Tymczasem system nauczania języka czeskiego jako obcego nie jest na tyle rozwinięty, aby uczniowie w różnym wieku i różnego pochodzenia skutecznie mogli się włączyć w proces dydaktyczny (dotyczy to przede wszystkim przedmiotów ogólnokształcących). Z reguły nie rozpoczynają oni nauki w szkole od klasy pierwszej, ale późniejszej, nierza-

dko też przychodzą w trakcie roku szkolnego, komplikując znacznie tym samym sytuację swoją i swych nauczycieli. Obowiązujące bowiem programy nauczania i podręczniki do nauki języka czeskiego jako obcego były przygotowane głównie na potrzeby intensywnego kursu językowego (niekiedy też specjalistycznego) przyszłych studentów czeskich szkół średnich i wyższych. Rozporządzenia Ministerstwa (MŠMaT) dla szkół podstawowych i średnich są bardzo ogólnikowe, nastawione raczej na stronę administracyjną i na kryteria klasyfikacji uczniów-cudzoziemców.

W związku z tym warto jeszcze wspomnieć o doświadczeniach z Polski, gdzie problem uchodźców i azylantów, zwłaszcza z krajów znacznie różniących się pod względem etnicznym i językowym, jak również problem kształcenia cygańskich dzieci, nie osiągnął takich rozmiarów, jak w Czechach. Z tego powodu nauka języka polskiego jako obcego w polskich szkołach odbywa się jedynie dla osiadłej mniejszości narodowej (około 3% populacji). Ponadto na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach prowadzone jest pięcioletnie studium magisterskie w ramach kierunku język polski jako obcy.

Nauczyciele czeskich szkół różnie podchodzą do nauki cudzoziemców w klasach mieszanych. Najwięcej doświadczeń dziś mają nauczyciele szkół podstawowych, które znajdują się w pobliżu ośrodków czasowego pobytu dla uchodźców (np. Szkoła Podstawowa w Bělej pod Bezdězem, Szkoła Podstawowa w Bílinie itp.), ewentualnie szkół z liczniejszą reprezentacją mniejszości narodowej, mieszkającej na stałe w Republice Czeskiej (np. Romowie w Szkole Podstawowej w Ústí nad Łabą czy Szkoła Podstawowa w Děčínie).

Doświadczenia pokazują, że konieczne jest, aby do szkół czeskich przychodzili uczniowie-cudzoziemcy dopiero po ukończeniu wstępnego intensywnego kursu językowego, aby jak najszybciej mogli włączyć się do procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole podstawowej. Taki kurs dzieci azylantów (podobnie jak dorośli) zazwyczaj kończą w organizacjach dla uchodźców, pozo-

stałe dzieci (albo ze względu na ich niską liczbę, albo ze względu na możliwości państwowych i niepaństwowych instytucji edukacyjnych) takiej możliwości nie mają. Wyjątkiem są klasy przygotowawcze, które – jak dotychczas – były przeznaczone jedynie dla uczniów romskiego pochodzenia. Ukończenie takiego wstępnego kursu języka czeskiego dla cudzoziemców sprawia, że uczniowie rozumieją elementarne polecenia nauczycieli, mogą włączyć się do nauki i w pojedynczych sytuacjach komunikują się w języku czeskim. Niestety, bywa i tak, że do szkół podstawowych i średnich przyjmowani są uczniowie bez elementarnej wiedzy językowej i umiejętności komunikacyjnych.

Barierę komunikacyjną związaną z nieznaną mową języka wykładowego można usuwać poprzez proces alfabetyzacji na kursach przygotowawczych, gdzie opanowuje się słownictwo niezbędne w podstawowych sytuacjach życiowych i podczas pobytu w szkole (literacką wymowę i grafie, podstawy gramatyki i umiejętności wypowiadania się za pomocą tekstu mówionego ciągłego). Takie założenie winno być realizowane sposobami, właściwymi dla wychowania językowego dzieci w wieku przedszkolnym, dla których język czeski jest językiem ojczystym. Wówczas wychowanie komunikacyjne oparte jest o jeden kod językowy, wspólny dla nauczyciela i ucznia (język angielski, rosyjski itp.). Nie należy przy tym zapominać, że w pierwszej fazie nauki języka czeskiego u większości uczniów-cudzoziemców brakuje kontaktu w języku czeskim z członkami rodziny i że wówczas jest on zawężany tylko do rozmów z rówieśnikami w szkole i z nauczycielem. Dopiero w dalszej fazie (po dłuższym pobycie w środowisku czeskim) niektóre dzieci azylantów chętniej rozmawiają w języku czeskim niż swoim ojczystym, a nawet odmawiają rozmawiania w domu w języku ojczystym. Wówczas dochodzi do tego, że stopniowo mówią po czesku lepiej niż w swym języku ojczystym (dotyczy to dzieci młodszych).

Z punktu widzenia komunikacji językowej dla większości uczniów-cudzoziemców rozpoczęcie nauki w szkole czeskiej (często

w trakcie 1. albo 2. stopnia) to ogromna rewolucja werbalna. Znajdują się w sytuacji, w której na lekcjach języka czeskiego poznają język, który nie jest ich językiem ojczystym, metodą przeznaczoną dla *native speaker*a, przy czym ich kulturowe i społeczne zaplecze jest nierzadko znacznie odmienne.

Uczeń, który nie jest zdolny porozumieć się na poczekaniu w języku nauczania, ma oczywiście trudności nie tylko w nauce tego języka. Osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej bowiem zależy m.in. od tego, jak duży jest (pasywny i aktywny) zasób słownictwa ucznia, w jakim stopniu przyswoił on dźwiękową, ewentualnie graficzną, stronę języka, w jakiej mierze potrafi zastosować zasady gramatyczne i stylistyczne w budowaniu wypowiedzi językowej oraz jaki poziom osiągnął w operacjach logiczno-myślowych, dokonywanych w tym języku. Okazuje się, że jeżeli uczniowie z innym językiem ojczystym nie przejdą zastępczej ontogenezy mowy w języku czeskim, np. przy pomocy czeskiej opiekunki (ma to miejsce zazwyczaj w rodzinach chińskich i wietnamskich przedsiębiorców) albo jeśli nie mamy do czynienia ze starszymi dziećmi, dobrze władającymi językiem angielskim i rozpoczynającymi naukę w szkołach czeskich z językiem angielskim jako wykładowym lub w specjalnych szkołach dla cudzoziemców⁴, to wówczas zauważa się u nich z reguły trwalsze bariery komunikacyjne, które znacznie utrudniają im osiągnięcie sukcesów w społeczeństwie czeskim.

Doświadczenia z wielu szkół jednoznacznie wskazują na to, że tam, gdzie jest silna indywidualna motywacja, wspierana przez rodzinę, i odpowiednie podejście szkoły, możliwe jest, aby uczniowie o innym języku ojczystym w ciągu dwóch lat włączyli się do procesu dydaktycznego w czeskiej szkole, a następnie dostali się

⁴ Por. np. południowo-czeską szkołę Townshend int. School w Hlubokiej nad Wełtawą, gdzie studiuja cudzoziemcy z różnych krajów (od Islandii po Izrael i Iran, łącznie ze Słowakami i Romami). Językiem wykładowym jest język angielski, dodatkowo uczniowie mają przez pierwsze dwa lata konwersatorium czeskie.

do szkoły średniej. W obu regionach mamy znaczną ilość takich właśnie uczniów⁵.

Thumaczyła Marta Hałęza

⁵ Szczególne miejsce między tymi szkołami zajmują specjalne placówki zawodowe, ukierunkowane na kształcenie Wietnamczyków i Laotańczyków.

Początki komunikacji multietnicznej w szkole czeskiej

Specjalistyczne i dydaktyczne przygotowanie nauczycieli języka czeskiego, pracujących dziś w czeskich szkołach podstawowych i średnich, było (i jest do tej pory) zaprojektowane w ten sposób, że absolwenci studiów bohemistycznych mieli pracować z uczniami pochodzącymi z miejscowego, czeskiego środowiska kulturowego. Dla uczniów tych język czeski jest językiem ojczystym. Wprawdzie zdarzały się już wcześniej – w pewnych regionach Czech – przypadki uczniów, dla których język czeski nie jest językiem ojczystym, to jednak dla nich czeszczyzna pełniła funkcję środka powszechnej komunikacji społecznej, czyli była językiem, który poznali i z którym oswoili się od urodzenia, przebywając wśród swych kolegów, krewnych, sąsiadów lub za pośrednictwem radia i telewizji. Należą oni z reguły do tzw. grup etnicznych historycznie starych (mam tu na myśli Niemców, Polaków i Słowaków). W przypadku Romów sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Spotkałam się z poglądem, że większość członków tej grupy narodowej, żyjących obecnie w Republice Czeskiej, przybyła do naszego kraju w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat i dlatego należą oni do tzw. grupy etnicznej historycznie młodej, podobnie jak przebywający w Czechach Grecy oraz Wietnamczycy, których migracja nastąpiła po drugiej wojnie światowej.

W latach dziewięćdziesiątych XX w. w niektórych czeskich szkołach podstawowych zwiększyła się liczba uczniów, którzy nie wyrastali w miejscowym środowisku socjo-kulturowym i dla któ-

rych czeszczyzna nie jest językiem ojczystym. Z prognoz urzędów i instytucji specjalistycznych, które zajmują się polityką azylową, migracyjną i integracyjną, wynika, że w przyszłości liczba ta będzie rosła.

Z dokumentów departamentu polityki azylowej i migracyjnej Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Republiki Czeskiej wynika, że w minionych dziesięcioleciach w centrum uwagi departamentu były przede wszystkim sprawy prawodawcze, ekonomiczne i organizacyjne, wiążące się z rosnącą liczbą cudzoziemców przybywających do Czech lub tylko przez ten kraj przejeżdżających. Również koncepcja integracyjna cudzoziemców na terenie Republiki Czeskiej, prawnie zatwierdzona 7.07.1999 r., podkreśla „integrację jako proces stopniowego włączania się w struktury i więzy rodzimej społeczności, we wszystkie jej aspekty polityczne, prawne, ekonomiczne, socjalne, kulturalne, psychologiczne i religijne”. Wydaje się jednak, że utajony został (całkiem niesłusznie) aspekt komunikacyjny, który – naszym zdaniem – znacznie umocniłby podstawowe elementy tej koncepcji. Należałoby umożliwić wykorzystanie wartości dostępnych wszystkim obywatelom Republiki Czeskiej, a także wesprzeć równe traktowanie cudzoziemców i ich jednakowy dostęp przede wszystkim do rynku pracy. Problemy te zapewne kryją się pod zagadnieniami kulturalnymi.

W chwili obecnej możemy spotkać się w naszych szkołach z sześcioma kategoriami cudzoziemców. Pomijamy obcokrajowców kształcących się w ramach wzajemnej wymiany międzynarodowej oraz gości korzystających z przywilejów i immunitetów dyplomatycznych – ich i ich dzieci, rzecz jasna, nie znajdziemy w czeskich szkołach podstawowych. Wydzielone kategorie dotyczą cudzoziemców, którzy różnią się między sobą przede wszystkim okresem pobytu na terenie Republiki Czeskiej (pobyt stały – repatrianci i obywatele Republiki Słowackiej oraz pobyt okresowy, np. długoterminowy) oraz cudzoziemcy, którym przyznano status uchodźcy lub którzy o ten status się ubiegają.

W myśl postanowienia rządu z 17.11.1993 r. Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej (MŠMaT) ma zapewnić osobom ze statusem uchodźcy udział w kursie języka czeskiego (nr 13051/1994–21 i nr 13821/1995–21). Jak stwierdziliśmy, pierwotne wyobrażenia formułowane w wymienionych rozporządzeniach w praktyce były realizowane w znacznie zmodyfikowanej postaci, co bardzo skomplikowało przejście dzieci uchodźców do szkoły czeskiej i włączenie ich w czeski proces kształcenia. Częściowo jest to wynikiem faktu, że nauczyciele języka czeskiego nie są formalnie pracownikami ośrodków czasowego pobytu dla uchodźców, nie są tam kierowani ani kontrolowani przez odpowiednie kuratorium. Ponadto udział uchodźców w kursie językowym jest dobrowolny, co powoduje niską frekwencję dzieci na kursach oraz dużą (nawet dziesięcioletnią) rozpiętość wiekową uczniów. Brak motywacji do nauki wynikał z faktu, że rodzina nie zawsze chciała zostać na stałe w Czechach.

Pierwsza propozycja kursu (por. załącznik nr 1), obejmująca zakres 50 godzin lekcyjnych, nie uwzględniająca wspomnianych warunków, była nieadekwatna do realiów. Nawet po zwiększeniu liczby godzin nauki do 75 (czyli mniej więcej zakres trzymiesięcznego kursu języka obcego z sześcioma godzinami tygodniowo) nie zmieniła się. Jeśli jednak porównamy programy nauczania języka np. niemieckiego czy angielskiego (czyli obcego dla Czecha) dla klasy IV i V szkoły podstawowej, okaże się, że uchodźcy przed rozpoczęciem nauki w szkole czeskiej powinni posiadać znajomość języka czeskiego na poziomie wiedzy czeskiego ucznia, zdobytej po dwóch latach nauki dowolnego języka obcego (por. załącznik nr 2). Tymczasem z obserwacji dwóch ośrodków czasowego pobytu dla uchodźców (Bělá – Jezová i Červený Újezd u Bíliny) i szkół podstawowych, do których uczęszczają dzieci uchodźców, wynika, że przygotowanie językowe dzieci wykazuje znaczne rozbieżności. Często zdarza się, że dzieci znają tylko parę słów czeskich. W ośrodkach pobytu, tworzonych w mało dostępnych miejscach, brakuje dzieciom przede wszystkim kontaktu

z czeskimi rówieśnikami, czyli jednego z najskuteczniejszych środków do poznania i oswojenia się z językiem obcym.

Mając na względzie wspomniane okoliczności, w jakich przebiega kurs przygotowawczy języka czeskiego, požądane jest, aby prowadzili go nauczyciele doświadczeni, znający problemy nauczania języka czeskiego w tak specyficznych warunkach komunikacyjnych. Brak właściwego (jakościowo) i systematycznego przygotowania stawia nauczycieli szkół podstawowych w trudnej sytuacji. Muszą oni włączyć dzieci uchodźców do odpowiedniej klasy według znajomości języka czeskiego, co często jest niemożliwe, np. jak włączyć dziesięcioro czternastolatków do klasy I lub II? Nawet jeśli uczniowie przyswoili sobie minimum mówionej czeszczyzny, mają wielkie trudności z pisanem i czytaniem, co wpływa na niski poziom wiedzy z pozostałych przedmiotów (np. matematyki, biologii, fizyki, geografii itd.).

Szkoły, które kształcą dzieci uchodźców, mają problemy nie tylko natury finansowej, ale i specjalistyczno-metodycznej. Nauczycielom, którzy nie chcą się z tym pogodzić, nie pozostaje nic innego, jak organizowanie dla swoich uczniów, poza swoimi obowiązkami pedagogicznymi, dodatkowych kursów językowych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej (MŠMT) szkoła nie ma takiego obowiązku, ale trudno sobie wyobrazić sytuację, w której – zgodnie z rządową koncepcją – uczeń-cudzoziemiec skutecznie włączy się do pracy w szkole czeskiej. Przywołajmy przykład.

W Szkole Podstawowej w Bílinie uczeń-cudzoziemiec, włączony do wyznaczonej klasy, uczęszcza najwyżej na dwie godziny kursu języka czeskiego dwa razy w tygodniu. Kursy prowadzone są w dwóch grupach wiekowych: pierwsza jest przeznaczona dla najmłodszych (dla dzieci do 10–11 roku życia), druga dla starszych (dla młodzieży od 12 do 16 roku życia). W obu grupach nauczyciele języka czeskiego korzystają z podręczników i pomocy naukowych, używanych w nauczaniu pierwszego stopnia (tj. od pierwszej do czwartej klasy), kopiują tabele gramatyczne, a do po-

szerzenia zasobu słownictwa wykorzystują podręczniki do nauki języka obcego dla szkoły podstawowej (np. niemieckiego), dobierając czeskie odpowiedniki. Czytają dzieciom czeskie teksty. Tego typu dydaktyka jest bardzo czasochłonna i niezwykle męcząca zarówno psychicznie, jak i fizycznie, ponieważ nie mają oni żadnych pomocy dydaktycznych przygotowanych do tego typu nauczania. Świadczą o tym wypowiedzi nauczycieli. Uważają oni bowiem siebie za pionierów w tej dziedzinie, co powoduje jeszcze silniejsze poczucie braku zainteresowania i pomocy ze strony odpowiednich instytucji państwowych. Zachętą i nagrodą dla nauczycieli, uczących dzieci uchodźców, jest każdy najmniejszy postęp w komunikacji z małymi uczniami (pierwszy sukces – jak stwierdzają – osiąga się po 14 dniach), a także pełne zrozumienie i pomoc ze strony czeskich uczniów i ich rodziców.

Dodatkowym utrudnieniem pracy nauczycieli jest fakt, iż niektóre dzieci przychodzą i odchodzą w trakcie roku szkolnego. Dlatego nie uważają oni decyzji władz czeskich w sprawie przeniesienia uchodźców w inne miejsce, często do ośrodków, które zapewniają tylko minimalne kształcenie lub wcale nie podejmują pracy z dziećmi, za trafne zarówno ze względów psychologicznych, jak i dydaktycznych. Przeniesienia te bowiem mają zgubny wpływ na rozwój dzieci, które zdążyły się już żyć ze społecznością danej szkoły i nagle, nierzadko tuż przed ukończeniem roku, muszą ją opuścić i znowu aklimatyzować się w nowym środowisku.

Okazuje się, że w obecnej koncepcji integracji cudzoziemców poniekąd zapomniano o tym, że przede wszystkim szkoła podstawowa może w tym procesie wiele pomóc. Nie można jednak polegać tylko na ludzkiej dobroci i entuzjazmie nauczycieli, a istniejących problemów nie dostrzegać czy po cichu je tuszować.

Załącznik nr 1. Rozporządzenie Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej (MŠMaT) nr 13051/94–21 z 11.04.1994 r.

JĘZYK CZESKI
Kurs dla cudzoziemców
Program nauczania (50 godzin)

1. Umiejętność porozumiewania się

1.1. Słuchanie ze zrozumieniem

- rozumienie poleceń przekazywanych przez nauczającego w formie prostych zdań.
- rozumienie prostych, krótkich, zwartych wypowiedzi (przekazywanych najpierw powolnym, następnie coraz szybciej, aż do normalnego, tempem) z zakresu przerabianego materiału, następnie z odpowiednio zwiększoną liczbą nieznanych wyrazów (ok. 5%), łatwo odczytywanych z kontekstu i sytuacji.

1.2. Mówienie

Umiejętności

- jak najdokładniejsze naśladowanie wymowy wysłuchanych fragmentów;
- uczenie się na pamięć krótkich dialogów;
- modyfikowanie prostych zdań i mikrodialogów; wyrażanie czasu, okresu czasowego, wieku, ilości, miejsca, egzystencji, własności, współczesności, przeszłych i przyszłych wydarzeń (podstawowych sytuacji życiowych);
- tworzenie prostego opisu osoby, miejsca, przedmiotu;
- formułowanie prostych informacji, szybkie reagowanie w podstawowych sytuacjach komunikacji ustnej;
- prowadzenie prostego dialogu w określonych sytuacjach, formułowanie pytań i odpowiedzi;
- stosowanie odpowiednich zwrotów do adresata;
- prowadzenie zwartej rozmowy z użyciem prostych zdań (około 6–8 zdań) na podany temat;
- odtwarzanie i modyfikowanie znanego tekstu.

1.3. Czytanie ze zrozumieniem

Umiejętności

- wyraźne czytanie ze zrozumieniem prostych tekstów;

- czytanie ze zrozumieniem krótkich prostych tekstów zawierających nieznaną słowa (ok. 5%).

1.4. Pisanie

Umiejętności

- przepisywanie prostych zdań;
- zapisywanie krótkich zdań oraz prostych tekstów ze słuchu;
- odpowiadanie na proste pytania i układanie pytań;
- modyfikowanie znanych zdań i tekstów;
- zapisywanie podstawowych informacji z wysłuchanego tekstu (data, czas, adres, numer telefonu itp.).

2. Znajomość środków językowych

2.1. Zasób leksykalny

- aktywne przyswojenie zasobu słownego w zakresie mniej więcej 250–400 jednostek leksykalnych, włączając podstawową frazeologię codziennego kontaktu społecznego;
- receptywne przyswajanie kolejnych około 150 jednostek leksykalnych.

2.2. Gramatyka

Równoległe z ćwiczeniem wypowiedzi ustnych, słuchania ze zrozumieniem, czytania i pisemnych wypowiedzi; aktywne przyswajanie sobie podstawowego materiału z zakresu morfologii i składni.

2.2.1. Fleksja

Rzeczowniki: kategorie: żywotność, nieżywołność, rodzaje, liczby, funkcje przypadków, pytania przypadków, podmiotowe i dopełnieniowe przypadki najpowszechniejszych rzeczowników wszystkich rodzajów (na potrzeby podstawowej komunikacji), wołącz (do konstruowania zwrotów);

Przymiotniki: zakończenia przymiotników, kategorie rodzaju i liczby, związek zgody przymiotnika z rzeczownikiem, podmiotowe i dopełnieniowe przypadki przymiotników twar-dotematowych (w połączeniu z najpowszechniejszymi rzeczownikami wszystkich rodzajów – na potrzeby podstawowej komunikacji);

Zaimki: formy mianownika zaimków osobowych, wskazujących i dzierżawczych.

Liczebniki: podstawowe liczebniki 1–10 (forma mianownika), kolejne dziesiątki do 100, wyrażanie czasu (godziny), liczebniki porządkowe 1.–10.

Czasowniki: kategorie osoby i liczby, czas, zwroty w czasie terażniejszym i przyszłym, czasy i tryby: czas terażniejszy i przyszły czasowników niedokonanych (podstawowe czasowniki), tworzenie przeczeń, czasowniki modalne, podstawowe czasowniki zwrotne.

2.2.2. Składnia

Zdania oznajmujące i pytające.

2.3. Zasady pisowni

Poznanie systemu czeskich liter i znaków diakrytycznych; system znaków interpunkcyjnych: dwukropek, przecinek, kropka itd.

Pisownia wielkich liter na początku zdania, pisownia imion własnych; czeski alfabet (krzyżowanie się czeszczyzny z językiem ojczystym), podstawowe zasady dzielenia słów.

Załącznik nr 2. Program kształcenia w szkole podstawowej.

Język obcy – 1. etap

- podstawowe zasady wymowy, akcent, wiązania, rytm, linia intonacyjna;
- zasób leksykalny (ok. 500–700 jednostek leksykalnych) tematów: ja i moja rodzina, dom, szkoła, miasto, program dnia i tygodnia, środowisko, kontakty z przyjaciółmi, kraje przylegające do językowego terytorium Republiki Czeskiej; sytuacje: pozdrowienie, przedstawienie się, poznanie, podziękowanie, prośba, usprawiedliwienie, życzenie, wyrażanie zgody, niezgody, radości, smutku; wyrażanie podstawowych kategorii miejsca i czasu oraz informacji, namowy, podstawowych sytuacji: spotkanie, zakupy.
- podstawowa forma zdań oznajmujących, pytających, rozkazujących; konstrukcja przeczeń, podstawowych kategorii czasowych i przestrzennych;
- pisownia poznanych słów i form, podstawowe wiadomości o pisowni wielkich liter, o podziale słów i o interpunkcji;
- podstawowe informacje geograficzne o krajach stykających się z terytorium językowym, nazwy miast, niektóre zabytki kultury, różne ciekawostki z życia dzieci, różne zwyczaje itp.
- słuchanie ze zrozumieniem informacji i prostych wypowiedzi nauczyciela, słuchanie przetworzonych wypowiedzi (ze zmianą tempa i z wprowadzeniem kilku nieznanych słów, łatwych do odczytania z kontekstu i sytuacji);

- głośnie płynnie i poprawnie fonetycznie czytanie, prostych tekstów, ciche czytanie prostych tekstów zawierających znane środki językowe, wybieranie z prostego tekstu najważniejszych informacji, korzystanie podczas czytania z alfabetycznych słowniczków, umieszczonych w podręcznikach;
- przetwarzanie i modyfikacja zapamiętanych mikrodialogów.

Tłumaczyła Agnieszka Kuźniar

Literatura

- Brouček S., Uherek Z., Valášková N., 1995: *Adaptace přesídlenců v české společnosti*, „Český lid” 82, s. 1–17.
- Brouček S., 2001: *K některým otázkám migrace na území České republiky po druhé světové válce*, www.mvcr.cz/uprchlici/op_brouc.html.
- Čechová M., Zimová L., 1999/2000: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*, „Český jazyk a literatura” 50, s. 214–219.
- Drbohlav D., 1997: *Současné trendy mezinárodní migrace v Evropě*, „Demografie” 39, s. 241n.
- Dohoda mezi vládou ČR a vládou SR o spolupráci v oblasti vzdělávání*. Č. 202 a 203/1993 Sb., částka 51, s. 1023.
- Haišman T., 2001: *Možnosti integrace cizích státních příslušníků v České republice*, www.mvcr.cz/uprchlici/op_hai.html.
- Harmonogram postupu a organizace přípravy a realizace koncepce integrace cizinců na území České republiky*, www.mvcr.cz/uprchlici/harmono.htm.
- Vzdělávací program Základní škola*, 1996, MŠMT, Praha.
- Pokyn MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro osoby s přiznaným postavením uprchlíka na území ČR*. Čj. 13 051/1994-21 z 11. 4. 1994, „Věstník MŠMT” 1994, sešit 4–5.
- Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání dětí cizinců v základních a středních školách včetně speciálních škol v ČR ve školním roce 1994/1995*, Sb. 1994, nr 11626/1994–21 z 15.2.1994.
- Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních a středních školách včetně speciálních škol v ČR ve školním roce 1995/1996*. Sb. 1995, nr 12040/1995–21 z 6.3.1995.
- Pokyn MŠMT k zajištění kurzů českého jazyka pro osoby s přiznaným postavením uprchlíka na území ČR*. Čj. 13 821/1995–21 z 3.5.1995, „Věstník MŠMT” 1996, sešit 6.
- Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách včetně speciálních škol v ČR*. Čj. 18062/1996–21 z 2.4.1996, „Věstník MŠMT” 1996, sešit 7.

Pokyn MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty. Sb. 2000, nr 21153/2000–35 z 4.6.2000.

Souhrnná informace o výuce a ověřování znalostí českého jazyka u dětí cizinců. Čj. 12818/1994–21 z 1.3.1994, „Věstník MŠMT” 1994, sešit 4–5.

Státní integrační program, www.mvcr.cz/uprchlici/intupr.htm.

Vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb. o základní škole. 14.6.1991.

Vyhláška MŠMT ČR č. 442/1991, Sb. o ukončování studia ve středních školách a učilištích. 24.10.1991.

Vyhláška MŠMT ČR č. 137/1993 Sb., kterou se stanoví kritéria pro prokazování znalostí českého jazyka žadatelů o udělení státního občanství ČR. 23.4.1993.

Zákon č. 7/2000 Sb. o základní škole.

Zákon č. 325 /1999 Sb. o azylu.

Zápisy z jednání u Kulatého stolu, 19.2.1998 v Praze, 22.10.1998 v Mladé Boleslavi, 24.2.1999 v Karviné, 7.12.1999 v České Lípě a 22.12.1999 v Brně.

Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR, www.mvcr.cz/uprchlici/zasady.htm.

Komunikacja multietniczna w czeskiej szkole podstawowej (analiza socjolingwistyczna)

Do Republiki Czeskiej przybywają ludzie z różnych części świata i to nie tylko jako turyści, którzy zapoznają się z naszą kulturą. Niektórzy przyjeżdżają po to, aby osiedlić się i pozostać w Czechach na stałe, wielu cudzoziemców stara się o status uchodźcy. Ich dzieci mają – zgodnie z obowiązującą w naszym kraju ustawą (Dz.U. 1999, poz. 325, § 80, pkt. 4) – obowiązek uczęszczania do szkoły podstawowej. Jednak czescy nauczyciele nie są jeszcze przygotowani do tego typu pracy, nie zapewnia im tego również program studiów. Chcąc dowieść słuszności powyższej tezy, przeprowadziłam w niektórych szkołach badania, mające na celu opis pracy doświadczonych nauczycieli z uczniami-cudzoziemcami, a mianowicie opis metod i pomocy naukowych, z których korzystają oni, a także w jaki sposób uczniowie ci uczą się języka czeskiego.

Do swoich badań wytypowałam kilka szkół podstawowych w północno-zachodnich Czechach. Jednak *gros* badań przeprowadziłam w Szkole Podstawowej w Bílinie, gdzie w kwietniu i październiku tego roku odbywałam praktykę pedagogiczną. Dało mi to możliwość systematycznej obserwacji procesu dydaktycznego w dłuższym czasie. Do tej szkoły bowiem uczęszczali uczniowie z ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców w Červenym Zájezdzie. W okolicach swojego miejsca zamieszkania wybrałam dwie szkoły: Szkołę Podstawową nr 1 w Ruskiej i Szkołę Podstawową

nr 15 w Mostie. Uzupełnieniem moich obserwacji było przeprowadzenie hospitacji wybranych zajęć szkolnych i wykonanie konspektów z hospitowanych lekcji, w których szczególną uwagę zwróciłam na komunikację nauczyciela z uczniem-cudzoziemcem oraz wypowiedzi uczniów w języku czeskim. Następnie przeprowadziłam rozmowy z uczniami-cudzoziemcami i wybranymi ich nauczycielami.

W trakcie moich badań zetknęłam się z dziećmi pochodzącymi z różnych stron świata. W Bílinie i w Bělej były to przede wszystkim dzieci z Rosji i ziem byłego ZSRR (Armenii, Białorusi, Ukrainy, Czeczenii, Gruzji, Kazachstanu, Uzbekistanu), a także dzieci z Afganistanu, Bośni i Hercegowiny, Iraku i ze Słowenii. Rodzice tych dzieci w większości ubiegali się o status uchodźcy. W Litvínovie i Mostie zetknęłam się przede wszystkim z dziećmi z Wietnamu i Chin. Ich rodzice przybyli do Czech na podstawie umowy międzynarodowej i kierowali przedsiębiorstwami.

Proces dydaktyczny w klasach wielonarodowych różnił się dość znacznie od zajęć szkolnych w klasach jednonarodowych (czeskich). Jego specyfikę oraz główne czynniki, wpływające na jego jakość, ujmę w kilku punktach.

1. Wiek uczniów i moment włączenia ich w proces dydaktyczny

Jest to bodaj najważniejszy czynnik osiągnięcia powodzenia w procesie dydaktycznym, na co zwróciły uwagę w swoim artykule M. Čechová i L. Zimová (Čechová, Zimová 1999/2000, s. 48). Uczestnicząc w rozmowach nauczycieli z rodzicami, zauważyłam, że nauczyciele często zalecają rodzicom, aby ich dzieci rozpoczęły naukę od klasy pierwszej szkoły podstawowej (nawet dzieci starsze), jeśli nie znają dobrze języka czeskiego, np. w Litvínovie chłopiec z Wietnamu w wieku trzecioklasisty, po konsultacji z rodzicami, został umieszczony w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Dzięki temu uczniowie ci po ukończeniu edukacji w pełnym dziesięcioletnim cyklu są niemal nie do odróżnienia od dzieci cze-

skich, mają takie same szanse kontynuacji nauki w szkole średniej czy na studiach w Republice Czeskiej. W Mostie spotkałam w klasie ósmej i dziewiątej chłopca i dziewczynkę z Wietnamu, którzy rozmawiali płynnie po czesku, ich przynależność do innego narodu jedynie niekiedy zdradzał akcent. Ponadto tych dwoje uczniów należało do najlepszych w szkole.

2. Zasady kwalifikacji uczniów

O ile uczniów w wieku 6–10 lat nauczyciele z reguły kwalifikowali do odpowiadającej im wiekowo klasy, a włączanie ich do klasy wiekowo niższej było zjawiskiem rzadkim, o tyle uczniów w wieku 11–15 lat stosunkowo często kierowano do klasy wiekowo niższej. Decydowała o tym nie tylko znajomość języka czeskiego, ale także wiedza z innych przedmiotów posiadana przez ucznia. Nawet jeśli uczeń odznaczał się zdolnościami, ale jego wiadomości nie odpowiadały poziomowi danego rocznika, był albo od razu klasyfikowany do niższej klasy, albo po jakimś czasie do niej przenoszony, co pozwalało na uzupełnienie przez niego wiedzy bez większego stresu psychicznego i dodatkowego douczania. Ten system sprawdził się we wszystkich szkołach, które odwiedziłam.

3. Rodzina

To kolejny ważny czynnik, na który należy zwrócić szczególną uwagę. W moich badaniach potwierdziło się zjawisko, że jeśli rodzice-imigranci są wykształceni i chcą u nas pozostać na stałe, to praca z ich dziećmi nie stwarza żadnych problemów. Uczniowie ci wykazują bardzo duże zainteresowanie materiałem nauczania i uczą się stosunkowo szybko. Często są to bardzo utalentowane dzieci, które w wielu przypadkach przewyższają uczniów czeskich. Na przykład w klasie drugiej w Szkole Podstawowej w Bílinie na pierwszej lekcji uczniowie mieli za zadanie wymyślić jakie-

kolwiek zdanie o przyrodzie. Jedynie dwoje dzieci czeskich i dwoje imigrantów było w stanie wykonać zadanie. Dziewczynka z Białorusi przytoczyła zdanie: *W przyrodzie żyją zwierzęta*, a chłopiec z Kazachstanu: *Drzewa rosną*. W klasie dziewiątej w Szkole Podstawowej w Mostie wspomniana wcześniej dziewczynka z Wietnamu referowała i wyjaśniała bez żadnych problemów określony materiał dydaktyczny swojemu czeskiemu koledze, który miał na lekcji geografii odpowiadać z tematu Wielkie Morawy i nie przygotował się, ponieważ nie rozumiał tej lekcji. Zaobserwowałam też, że uczniowie-cudzoziemcy w większości są bardzo dobrzy z matematyki, a wszyscy bardzo szybko liczą w pamięci. Mogłam to sprawdzić na hospitacji w Litvínovie, gdzie w klasie pierwszej czescy uczniowie liczyli zadania matematyczne pojedynczo i na palcach, gdy tymczasem Wietnamczyk liczył z pamięci. Inny chłopiec powiedział mi, że interesuje go matematyka, a w mieście, w którym urodził się, był z matematyki najlepszy. Obserwację tę potwierdziły również nauczycielki z Bělej pod Bezdězem, które stwierdziły, że w liczeniu z pamięci cudzoziemcy wyprzedzają czeskie dzieci.

Nauczyciele oczywiście nie stykają się tylko z utalentowanymi uczniami-cudzoziemcami. Niektórzy uczniowie w swej ojczyźnie nie chodzili w ogóle do szkoły, co oznacza, że dopiero teraz uczą się trzymać w ręku ołówek i nie potrafią skupić uwagi, nie siedzą na swoim miejscu i chodzą po klasie w trakcie lekcji. Na przykład w Bílinie od początku roku szkolnego 1999/2000 znajduje się klasa wyrównawcza dla cudzoziemców. Podczas hospitacji było w tej klasie sześcioro dzieci z Afganistanu i jedna dziewczynka z Angoli. Dziewczynka z Angoli miała sześć lat i z jej wypowiedzi wynikało, że uczęszczała do macierzystej szkoły w Angoli. Nauczyła się więc pisać literki A i O oraz biegle określać godziny, bawiła się klockami albo rysowała obrazki. Reszta dzieci stosunkowo dobrze współpracowała z nauczycielem, choć utrzymanie dyscypliny w klasie było dla nauczycielki bardzo trudne, pomimo wielokrotnego zwracania uczniom uwagi. Jeden z uczniów nie reagował na

napomnienia nauczycielki, do końca lekcji podchodził do tablicy i pluł na nią.

4. Przygotowanie nauczycieli do pracy w grupie wielonarodowej

Praca nauczycieli w klasie z uczniami-cudzoziemcami wymaga rzetelnego przygotowania i jest bardzo wymagająca. Trudno jest poświęcić się dzieciom imigrantów i jednocześnie nie zaniedbywać czeskich uczniów, dlatego też nauczyciele, których miałam okazję obserwować, wybierali zróżnicowane formy nauczania i indywidualne podejście do uczniów-cudzoziemców. Niektórzy nauczyciele prowadzą też zajęcia wyrównawcze. Niestety, w tej sytuacji są skazani sami na siebie. Nie istnieje bowiem żaden podręcznik, według którego mogliby pracować z uczniem. Władze szkolne czy instytucje edukacyjne nie prowadzą dla nich żadnych seminariów ani innych form doształcania. Jedyną formą wzbogacenia wiedzy metodycznej były seminaria wyjazdowe, zorganizowane przez Katedrę Bohemistyki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Ústí nad Łabą w związku z prowadzonymi badaniami zjawiska wielonarodowości w czeskich szkołach podstawowych i średnich. Nauczyciele sami wykonują wszelkie pomoce naukowe, jak również sami przygotowują ćwiczenia na lekcji, co miałam okazję zaobserwować w Bělej pod Bezdězem czy w Bílinie. Pedagogdzy ci wybierali częściej materiały wizualne (karteczki, obrazki, rysunki itp.). Niektórzy nauczyciele wymyślali dla tych dzieci własne metody pracy. Najbardziej interesująca i najbardziej skuteczna była metoda *biegnącego dyktanda* (*běhací diktát*), którą miałam możliwość zobaczyć w Bělej pod Bezdězem.

Przygotowanie procesu dydaktycznego komplikował fakt, że uczniowie odchodzili i przychodzili do szkoły w ciągu roku szkolnego. Niektórzy z nich byli przenoszeni z dnia na dzień do innego ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców. Miało to podwójny skutek. Po pierwsze dla nauczycieli było to bardzo deprymujące, ponieważ nie mogli zobaczyć efektów swojej pracy i utwierdzić

się w słuszności obranej metody, po drugie dobór metod nauczania, przez nich dokonywany, przypominał zabawę w ciemno lub zabawę na chybił-trafił. Na przykład w trakcie mojej praktyki pedagogicznej, w kwietniu tego roku, szkołę opuścili z dnia na dzień dwaj uczniowie, chłopiec z Ukrainy i chłopiec z Rosji. Byli przewiezieni do innego ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców, do Seča.

Sytuacja ta jest tym bardziej kłopotliwa, że uczniowie ci stale powtarzają określony etap nauki. Ponadto nie mają możliwości dokładniejszego poznania się ze swymi rówieśnikami, co utrudnia ich współzycie w grupie, a pośrednio też ma wpływ na ich uczenie się. Zaobserwowałam to, kiedy poprosiłam nauczycielkę, aby udostępniła mi dowolne prace stylistyczne uczniów-cudzoziemców. Oznajmiła mi ona, że żadnych prac nie posiada, ponieważ z żadnym uczniem nie zrealizowała tyle materiału, aby mógł on samodzielnie napisać wypracowanie. W momencie, gdy uczniowie posiadają wyrównany poziom wiedzy, gdy są na takim etapie, na którym mogliby pisać prace już samodzielnie, opuszczają szkołę.

5. Środowisko ucznia (czescy rówieśnicy w klasie)

Z moich obserwacji wynika, że dzieci czeskie przyjęły swych „zagranicznych” kolegów bardzo dobrze. Są ich przyjaciółmi i doradcami. W klasie w większości przypadków w ławce siedzą wspólnie Czech i cudzoziemiec. Czeskie dzieci pomagają swoim rówieśnikom, a nawet ich uczą. Dzięki codziennemu kontaktowi z *nativ speakerem* uczeń-cudzoziemiec oswaja się ze zwrotami i frazeologią potoczną, doskonalą nie tylko swój zasób słowny, ale też wypowiedź, która staje się klarowniejsza. Jest rzeczą oczywistą, że uczniowie-cudzoziemcy podczas tych kontaktów nauczyli się wielu wyrazów i form nieskodyfikowanych w języku czeskim czy potocznych (często w mowie uczniów przeważały formy *ňákej, brácha, ségra, ted'ko, šestej* itd.), co dało im poczucie

rozumienia języka czeskiego w komunikacji codziennej, nieoficjalnej. Ponadto odkąd rozmawiali oni językiem swych rówieśników, lepiej dopasowywali się do zespołu klasowego i szybciej byli włączani przez dzieci czeskie do grup nieformalnych. Na przykład jeden chłopiec z Iraku, który obecnie chodzi do dziewiątej klasy w Bílinie, musiał się przenieść z rodzicami do Teplic. Jego rodzina bowiem uzyskała status uchodźcy i przydzielono jej mieszkanie w Teplicach. Ów chłopiec tak bardzo polubił swych szkolnych kolegów, że nie przeniósł się do nowej placówki w Teplicach i z chęcią dojeżdża codziennie do szkoły w Bílinie.

* * *

Z moich badań wynika, że na szybką integrację ucznia-cudzoziemca w czeskiej szkole podstawowej wywierają wpływ określone czynniki. Decydującymi są: dobre relacje ucznia z rodzicami, świadomość pozostania w Republice Czeskiej na dłuższy okres lub na stałe, zainteresowanie ucznia nauką, właściwe przygotowanie zawodowe nauczycieli, dobre relacje ze środowiskiem czeskim (szkolnym i pozaszkolnym). Jeśli czynniki te zaistnieją, wówczas ma on szansę włączyć się w życie klasy i współpracować z nauczycielem przynajmniej na poziomie takim samym, jak czescy uczniowie.

Powyższe wnioski, wynikające z moich bezpośrednich obserwacji, potwierdzają ponadto inni respondenci. Mieszkańcom różnych miejscowości w Czechach rozdałam kwestionariusze, w których respondenci mieli wypowiedzieć się, czy dotychczas spotkali się w Republice Czeskiej z cudzoziemcami, którzy mówili po czesku, z jakich krajów pochodzili, a także jak oceniają ich znajomość języka czeskiego. Mogę skonstatować, że większość osób, które wypełniły kwestionariusz, zetknęła się z obcokrajowcami, pochodzącymi z wielu krajów Europy (najczęściej z Rosji i z byłych republik ZSRR, dalej z Niemiec, Polski, Bułgarii, krajów byłej Jugosławii, ale też z Anglii, Belgii i Danii), Azji (najczęściej z Wiet-

namu, Afganistanu, ale też z Iraku, Jemenu, Arabii Saudyjskiej i Mongolii), Afryki (z Zairu, Ghany, Angoli) i Ameryki (z USA, Kanady, Kolumbii czy Kuby). Większość z nich mówiła poprawną czeszczyzną. Z powyższego wynika, że na terytorium Czeskiej Republiki żyje wielokulturową społecznością, w której stykają się i przenikają kultury różnych obszarów etnicznych i jedynie od obywateli Republiki Czeskiej zależy, w jakim stopniu umożliwią oni cudzoziemcom integrację w nowym środowisku.

Thumaczyła Joanna Leszczyńska

Literatura

- Čechová M., Zimová L., 2001: *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*, „Naše řeč” 84, s. 57–61.
- Čechová M., Zimová L., 1999/2000: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny na české škole*, „Český jazyk a literatura” 50, nr. 9–10, s. 214–219.
- Kamiš K., 1989: *Mateřský jazyk s teorií vyučování*, SPN, Praha.
- Kamiš K., 1993: *Biologische und sozialkulturelle Determinanten bei Kommunikationsbarrieren*, „Sborník prací OPF SU v Karvině” 1.
- Kamiš K., 1999: *Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*, „Acta Universitatis Purkynianae 41. Studia Linguistica VI”, [Ústí nad Labem].
- Mezulánik J., 1993: *Komunikační bariéry z hlediska sociolingvistiky*, SAV, Bratislava.
- Nečas C., 1995: *Romové v České republice včera a dnes*, Vydavatelství UP, Olomoc.

Wykorzystanie bilingwizmu w nauczaniu języka czeskiego w czeskiej szkole podstawowej

1. Wstęp

Bohemistyczne przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych, ukierunkowane na naukę czeskiego języka literackiego w wielonarodowej i wielokulturowej szkole podstawowej, powinno uwzględniać podobieństwa i różnice istniejące zarówno w systemach języków literackich, jak i w zakresie ich funkcjonowania. W trakcie przygotowania studentów powinno się także porównywać całościową sytuację językową, skład i charakter normy, kodyfikację, dyferencjacją stylową itp. To umożliwi przyszłym nauczycielom wykorzystanie w procesie dydaktycznym bilingwizmu uczniów, pochodzących z historycznych mniejszości narodowych czy rodzin cudzoziemców (imigrantów), uczęszczających do szkoły z językiem czeskim jako wykładowym, który jednak nie musi być ich językiem ojczystym.

W warunkach Republiki Czeskiej zjawisko bilingwizmu występuje w przypadku mniejszości słowackiej – język ojczysty to język słowacki (obejmującej 315 tysięcy obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości polskiej – język polski (obejmującej 59 tysięcy obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości niemieckiej – język niemiecki (obejmującej 49 tysięcy obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości romskiej – język romski (za którym opowiedziało się 33 tysiące obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości węgierskiej – język węgierski (obejmującej 20 tysięcy obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości ukraińskiej – język ukraiński (obejmującej

18 tysięcy obywateli Republiki Czeskiej), mniejszości greckiej – język grecki (obejmującej 3,4 tysiąca obywateli Republiki Czeskiej). Ponadto chodzi jeszcze o zjawisko bilingwizmu, dla którego drugim językiem jest język angielski ewentualnie inne języki pozostałych mniejszości narodowych, żyjących na ziemiach Republiki Czeskiej (język chiński, japoński, wietnamski i inne), z językiem ojczystym innym niż (literacki lub nieliteracki fleksyjny) język czeski.

W Republice Czeskiej są używane języki mające wspólne pochodzenie z językiem czeskim (języki słowiańskie), jak i te, które należą do odmiennych rodzin językowych (w porównaniu z językiem czeskim zupełnie odmienne pod względem typologicznym, kulturowo-geograficznym, jak i lingwistycznym). Dążąc do wzajemnego porozumienia, powinno posiadać się pewną orientację w dźwiękowej, graficznej, leksykalnej, gramatycznej i stylistycznej budowie języków mniejszości narodowych lub cudzoziemców (imigrantów), żyjących na terenie Republiki Czeskiej. Dlatego w trakcie lingwistycznego przygotowania studentów na kierunkach pedagogicznych powinniśmy przedstawić konfrontatywny, językoznawczy opis tych języków i wskazać możliwość wykorzystania bilingwizmu podczas nauki w szkole podstawowej całych społeczności, jak i poszczególnych obywateli.

2. Środowisko wielonarodowe a bilingwizm użytkowników języka czeskiego

Bilingwizm można zdefiniować jako aktywne posługiwanie się dwoma (naturalnymi) językami (zazwyczaj jest to język ojczysty i jeden język obcy, np. język czeski i słowacki) przez społeczność albo jednostkę (np. Czecha mówiącego na Słowacji językiem słowackim lub Słowaka posługującego się językiem czeskim w Czechach, na Morawach czy na Śląsku). Mówi się wtedy o aktywnej dwujęzyczności lub dwujęzyczności środowiska (np. Republika Czechosłowacka) i jednostek, żyjących i porozumiewających się w nim (tj. Czechów i Słowaków komunikujących się według

potrzeby językiem obcym, tj. narodowym i państwowym językiem drugiego narodu), a także tych jednostek grup narodowych Republiki Czeskiej, które porozumiewają się językiem ojczystym i obcym – czeskim. Przy wykorzystywaniu bilingwizmu w nauce czeskiego języka literackiego w szkole czeskiej, uwzględniającej różne języki ojczyste, w tym języki uczniów z mniejszości narodowych, uczęszczających do niej, należy określić komunikacyjne spektrum Republiki Czeskiej i języki je tworzące.

Jeśli chcemy w ramach bilingwizmu definiować język ojczysty, tworzący zazwyczaj podstawę bilingwizmu danej jednostki, musimy rozpocząć od terminu *język naturalny*. Pojęcie to możemy zdefiniować jako zbiór środków znakowych, służących porozumiewaniu się i myśleniu. Jego historycznym twórcą i nosicielem jest jednostka i określona grupa społeczna. To znaczy, że język naturalny powstawał w dłuższym czasie jako środek komunikacji międzyludzkiej początkowo w sposób bezpośredni (odpowiedni do czasu i sytuacji życiowej), później pośrednio przez różne symbole (np. pismo), za pomocą których informacje mogły być przekazywane bez względu na czas (z pokolenia na pokolenia). Podstawową formą komunikacji międzyludzkiej była na początku jej powstania starsza forma niewerbalna; na niej ewolucyjnie narodziła się forma młodsza – słowna, ewentualnie komunikacja rozumienia pozazmysłowego (np. telepatia).

Język ojczysty można definiować z ontogenetycznego punktu widzenia jako czynność mówienia przebiegającą we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko początkowo przyswaja zdolność komunikacji werbalnej.

3. Biolingwistyczny stosunek do języka (ojczystego)

Wydaje się, że życie psychiczne człowieka można definiować jako działalność dziesiątek miliardów neuronów, które komunikują się między sobą impulsami, za pomocą włókien, tworzących z neuronów złożone obwody i siatki. Wszystkie funkcje psychiczne człowieka są kontrolowane przez korę mózgową. Funkcje pro-

cesów nerwowych i psychicznych są wynikiem transformacji bodźców sensorycznych i procesów myślowych na impulsy, przebiegające między neuronami. Dzieje się tak przede wszystkim w obiegu kory mózgowej. Pewien wzorzec nagromadzonych ruchów przebiega między talamem a korą mózgową, przenosząc informacje między mnóstwem różnych centrów analitycznych. Powtórzenie ruchów między rytmicznymi generatorami i kolumnami kory mózgowej służy szukaniu odpowiednich motorycznych odpowiedzi. Jeśli się owe ruchy zatrzyma, może dojść do zahamowania procesów nerwowych i umysłowych (człowiek będzie pozbawiony świadomości, nie będzie w stanie oddychać, poruszać się i mówić). Przykładowo po zażyciu (niektórych) narkotyków pojawiają się ilościowe i jakościowe zmiany wzorca wyładowania neuronów; mogą wtedy nastąpić halucynacje i zachowania psychotyczne. Także podczas narkozy zmienia się zasadniczo aktywność fal mózgowych (elektroencefalogram), pomiar EEG zmienia się także w zależności od zabarwienia emocjonalnego słowa itp.

Zmiany w czuwaniu i zmysłowości, obu funkcji struktur pnia i kory mózgowej, są wynikiem aktywności systemu kory mózgowej, który możemy śledzić za pomocą EEG, jego odczyt umożliwia poznanie gry impulsów, a także procesów psychicznych.

Z punktu widzenia anatomii i neurofizjologii ośrodek mowy (w najogólniejszym tego słowa znaczeniu) jest umiejscowiony w jednej półkuli mózgowej, zazwyczaj lewej, dominującej. W tej dominującej półkuli istnieje antero-posteryalna polaryzacja, np. upośledzenie w przedniej części uszkadza motoryczne oznaki mowy, natomiast w tylnej części – zmysłowe wyrażanie mowy.

Ośrodek fizjologicznej podstawy mowy (obejmującej słyszenie, wymawianie i artykulację) nie jest umieszczony tylko w jednej półkuli, chociaż na wyższym poziomie organizacji mowa w większości jest przenoszona na jedną stronę – do lewej półkuli. Istnieje jednak jednoczesny stan lateralizacji obu półkul, aż po dominację prawej.

Należy przypuszczać, że do pewnego wieku dziecka (około 5–6 rok życia) obie półkule rozwijają się równocześnie, o jeżeli chodzi o kompetencje językowe. W tym okresie jedna z półkul, zwykle lewa, staje się dominującą (jeżeli chodzi o przygotowanie językowe) ze względu na szybszy rozwój neurologiczny. Prawa półkula zaś zachowuje gotowość do rozumienia mowy (jej melodii). W tym okresie dziecko ma zdolność uczenia się drugiego, a nawet trzeciego języka, jeżeli tylko wyrasta w dwu- lub wielojęzycznym środowisku.

Z ontologicznego punktu widzenia bierze się pod uwagę refleksologiczne pojęcie ontogenezy mowy. U dzieci należy wyróżnić dwa stadia rozwoju mowy: wczesne stadia rozwoju mowy i stadia rozwoju mowy właściwej na poziomie wyższych czynności nerwowych.

Wczesne stadia rozwoju mowy obejmują:

- I. Instynktowne wyrażanie na poziomie niższych czynności nerwowych:
 1. stadium krzyku,
 2. stadium krzyku z zabarwieniem uczuciowym,
 3. stadium gaworzenia naśladowczego.
- II. Odbicie naśladowcze na poziomie formy pośredniej między niższą a wyższą czynnością nerwową:
 4. stadium gaworzenia naśladowczego,
 5. stadium naśladowania.
- III. Czynniki modulacyjne na poziomie formy pośredniej między niższą a wyższą czynnością nerwową:
 6. Czynniki modulacyjne jako wstępna faza mówienia.

Stadia rozwoju mowy właściwej na poziomie wyższych czynności nerwowych obejmują:

- IV. Czynność pierwszą, układy sygnałów:
 7. stadium rozumienia,
 8. stadium emocjonalnie woluntarne,
 9. stadium odtwarzania skojarzeń.

- V. Formę pośrednią między czynnością pierwszą a drugą:
 10. upowszechnienie transferu.

- VI. Czynność drugą, układy sygnałów:
 11. stadium logicznego pojmowania,
 12. stadium intelektualizacji mowy.

W świetle przytoczonego poglądu, dotyczącego ontogenezy mowy dziecka, jest oczywiste, że dziecko we wczesnym dzieciństwie poznaje świat zewnętrzny i wewnętrzny, początkowo bezpośrednio (tj. wzrokiem, słuchem i dotykiem), ale bardzo wcześnie owo poznanie jest kierowane w stronę uspołecznienia i słownego wyrażania. Opanowanie więc języka ojczystego, z dostatecznie rozwiniętą zdolnością jego aktywnego używania jeszcze przed rozpoczęciem uczęszczania do szkoły, jest ważnym wstępem do uzyskiwania dobrych wyników w nauce szkolnej.

Dziecko we wczesnym dzieciństwie i później, w wieku przedszkolnym, poznaje otaczający je świat i uczy się go w ramach uspołeczniania i słownego wyrażania za pośrednictwem pojęć. Przechodzi stadia przyswajania sobie języka ojczystego zarówno w warstwie „pojęciowania” językowego (tj. w warstwie semiotyki podczas przyswajania słownictwa języka ojczystego i jego tworzenia – używanie dziecięcych neologizmów), jak i gramatycznego podczas przyswajania części mowy i ich kategorii typowych dla danego języka (naturalnego). Myślenie pojęciowe (ukierunkowane na operacje logiczno-myśleniowe) może także funkcjonować niezależnie od wyrażania słownego, ale nigdy nie osiągnęłoby swego poziomu, gdyby nie było fazą wstępną mowy i nie służyło ludziom do komunikacji.

We wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym zasób leksykalny dziecka rozszerza się wraz z rozwojem poznania. W wieku trzech lat indywidualny zasób słów dziecka wynosi około tysiąca (obejmuje leksemy oznaczające przedmioty i zjawiska, które dziecko bezpośrednio obserwuje), w wieku sześciu lat dziecko używa już trzech tysięcy wyrazów.

We wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym dochodzi do wyraźnych zmian w słowniku dziecka (obok rzeczownika i liczebnika wyróżnia się przymiotnik, przysłówek, a także przyimek oraz spójnik, przybывая wyrazy na oznaczenie pojęć podstawowych i abstrakcyjnych, słownik dziecka wzbogaca się o związki frazeologiczne, rozwija się synonimika). Ten proces łączy się w językach fleksyjnych z nauczaniem gramatyki (zasad morfologicznych i syntaktycznych).

Dziecko w tym okresie wiekowym zaczyna powoli panować nad strukturą słowną zasobów języka ojczystego, tj. uświadamia sobie stosunki, istniejące między pojęciami. Chodzi przede wszystkim o zależność pomiędzy pojęciem i jego wyrażeniem, o stosunek słów pokrewnych, a także słów nadrzędnych, współrzędnych i podrzędnych, o synonimiczny i antonimiczny znaczeniu czy wyrażaniu różnych odcieni znaczeniowych.

We wczesnym dzieciństwie i w wieku przedszkolnym dziecko opanowuje cały system gramatyczny języka ojczystego, ma poczucie wytworzenia stosunków w nim panujących i potrafi je wykorzystać w mówieniu (dialogu). Jest udokumentowane w sposób ontogenetyczny, że opanowanie podstaw języka ojczystego kończy się około siódmego roku życia z tym, że zasób słów rozszerza się przez całe życie. Przez całe życie także możemy udoskonalać wiadomości o systemie gramatycznym języka ojczystego. W wieku przedszkolnym dziecko powinno opanować podstawy potocznej odmiany języka ojczystego (np. czeskie dzieci potoczną odmianę języka czeskiego) po to, aby przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej było zdolne wyrażać się zrozumiale, w sposób ciągły i poprawny, zarówno w rozmowie z dorosłymi, jak i z innymi dziećmi.

4. Deficyt komunikacyjny w języku obcym

Język obcy w bilingwalnym środowisku Republiki Czeskiej jest językiem, który członek mniejszości narodowej musi opanować, by osiągnąć powodzenie w porozumiewaniu się w społec-

zeństwie większościowym. Chodzi wyłącznie o opanowanie języka czeskiego jako obcego, zarówno czeszczyzny potocznej, jak i literackiej. Czeska szkoła wymaga od swoich uczniów, pochodzących z mniejszości narodowych, znajomości języka czeskiego literackiego.

Niedobór bodźców pobudzających do mówienia w języku większości we wczesnym dzieciństwie i w wieku przedszkolnym u dziecka pochodzącego z mniejszości narodowej powoduje, że mowa większości (w tym przypadku chodzi o język czeski) i myślenie w niej w ogóle się nie wytworzyły lub są niedoskonałe. Takie dziecko wykazuje braki w szkolnych stosunkach komunikacyjnych i to niezależnie od stopnia opanowania jego mowy ojczystej. Jeśli owo dziecko otrzyma odpowiednie elementy wychowania przedszkolnego w języku czeskim lub w klasie pierwszej szkoły podstawowej, to może ów komunikacyjny deficyt wyrównać. Jeśli takie elementy wychowania pojawią się w klasie drugiej czy jeszcze później, ów niedostatek komunikacyjny jest już nie do naprawienia, ponieważ proces opanowywania języka obcego jest ograniczony biologicznie. Fakt ten wyjaśnia proces kwalifikowania w czeskiej szkole podstawowej uczniów-cudzoziemców z rodzin imigranckich do określonej klasy. Przyporządkowywanie uczniów następuje nie według stopnia opanowania przez nich języka czeskiego, ale według kategorii wiekowych, o ile posiadają oni podstawową znajomość języka czeskiego.

5. Wykorzystanie bilingwizmu w nauce czeskiego języka literackiego

W klasie pierwszej szkoły podstawowej uczniowie zapoznają się z leksykalnym i gramatycznym znaczeniem słowa. Właściwym jest, aby nauczyciel przy okazji opanowywania leksykalnego i gramatycznego systemu języka czeskiego zapoznał uczniów, pochodzących z mniejszości narodowych z podobnymi kategoriami, występującymi w ich językach ojczystych. Przykładowo w języku czeskim kategorie gramatyczne odnoszą się do odmiennych części mowy. Dlatego niekiedy są określane kategoriami morfologicznymi.

Współczesna czeszczyzna literacka posiada osiem kategorii gramatycznych, które dzieci poznają w klasie pierwszej szkoły podstawowej: rodzaj rzeczownika (męski, żeński, nijaki), liczba rzeczownika (pojedyncza, mnoga, szcążkowo podwójna), przypadek rzeczownika (mianownik, dopełniacz, celownik, biernik, narzędnik, miejscownik, wołacz), osoba czasownika (pierwsza – nadawca, druga – odbiorca, trzecia – osoba lub rzecz, o której się mówi), tryb czasownika (oznajmujący, rozkazujący, przypuszczający), czas czasownika (teraźniejszy, przeszły, przyszły), strona czasownika (czynna, bierna), aspekt czasownika (dokonany, niedokonany, wielokrotny, jednokrotny).

W klasie pierwszej szkoły podstawowej jest niezbędnym, aby w odpowiedni sposób uświadomić uczniom istotę fleksyjnych kategorii gramatycznych, zwłaszcza gdy w klasie znajdują się dzieci, których język ojczysty należy do grupy języków niefleksyjnych. Na przykład kategorię gramatyczną liczby rzeczownika wyjaśnia w języku naturalnym opozycja: konkretny szczegół – abstrakcyjny zbiór szczegółów. Pierwotnie środkiem językowym służącym wyjaśnieniu tej opozycji był element leksykalny: leksem *drzewo* jest określeniem szczegółu – leksem *las* oznacza zbiór szczegółów (np. *Mensch* ‘człowiek’ – *Leute* ‘ludzie’, *infants* ‘dziecko’ – *liberi* ‘dzieci’ itd.).

Powolna gramatyzacja w niektórych językach przeszła w ekonomiczniejsze wyjaśnianie za pomocą środków morfologicznych, czyli słowotwórczych przyrostków, z których rozwinęły się przyrostki formotwórcze (np. *dom-0* – *dom-y*, tj. *-0*=sg. – *-y*=pl.).

* * *

Powyższy zarys problematyki wykorzystania bilingwizmu dzieci mniejszości narodowych (czy dzieci imigrantów) nie wyczerpuje zagadnienia. Jest raczej wprowadzeniem do zgadnienia, bardzo pomocnego w procesie dydaktycznym. W przypadku bo-

wiem języków fleksyjnych wydaje się użyteczne wskazanie najpierw podobieństw, a następnie różnice istniejących między poszczególnymi kategoriami gramatycznymi, np. między językiem czeskim a słowackim, polskim czy niemieckim lub też fleksją dialektów Romów, używanych w środowisku Republiki Czeskiej przez romską mniejszość narodową. Pomoże to dzieciom zrozumieć system gramatyczny języka, którego przyszło im uczyć się w nowych warunkach.

Thumaczyła Bożena Szal

Literatura

- Faber J., Šrutová L., Pilařová M., Vučková Z., Böhmová D., Dobošová L., 2000: *Vědomí a EEG spektrum*, „Česká a slovenská psychiatrie” 4, červen, s. 203–209.
- Kamiš K., 1998: *Čeština a romština*, [w:] *Český jazyk. Najnowsze dzieje języków słowiańskich*, Opole, s. 50–60.
- Kořenský J., 1989: *Teorie přirozeného jazyka*, „Studie a práce lingvistické” 26, Praha.
- Kořenský J., 1992: *Komunikace a čeština*, Praha.
- Mezulánik J., 1993: *Komunikační bariéry z hlediska sociolingvistiky*, Bratislava.
- Sovák M., 1985: *Biologické základy myšlení*, Praha.

Nauczanie języka czeskiego w grupie wielonarodowej

Przygotowanie zawodowe nauczycieli pracujących w dzisiejszych czeskich szkołach podstawowych i średnich było – i do tej pory w większości jest – planowane z uwzględnieniem faktu, że absolwent bohemistyki będzie pracował w szkole czeskiej i będzie uczył uczniów, którzy pochodzą z miejscowego środowiska kulturowego, dla których język czeski jest językiem ojczystym. Tymczasem statystyki demograficzne wskazują na to, że w niektórych regionach kraju rośnie (i będzie rosła) liczba uczniów, którzy do szkół podstawowych przychodzą z innego kulturowego środowiska z wyraźnie innymi doświadczeniami życiowymi i z innym językiem ojczystym. Powstaje więc nowe zjawisko – kuminakcja multietniczna w czeskiej szkole podstawowej i średniej – wcześniej typowe jedynie dla szkoły wyższej.

W trakcie prowadzenia badań w ramach dwu grantów („Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej” i „Przygotowanie nauczycieli języka czeskiego w północno-zachodnich Czechach do pracy z dziećmi mniejszości narodowych i imigrantów, kształcenie ich w języku czeskim”), skierowanych na komunikację multietniczną, zespół badawczy opisał i przedstawił na mapie aktualny stan imigrantów i mniejszości etnicznych w regionie północno-zachodnim Republiki Czeskiej. Mapa ta wskazuje na potrzebę dalszego kształcenia nauczycieli i zmianę w kształceniu studentów bohemistyki, aby mogli oni poradzić sobie ze zjawiskiem wielonarodowości w swoim środowisku, właściwie pokierować proce-

sem integracji i edukacji uczniów w czeskiej szkole podstawowej, zwłaszcza tych, dla których językiem ojczystym nie jest język czeski. W ramach obu projektów przeprowadziliśmy ankietę, hospitację, wywiady z nauczycielami i rodzicami oraz specjalne seminaRIA wyjazdowe w szkołach, mających doświadczenie w nauczaniu cudzoziemców.

Z przeprowadzonych badań wynika, że różnice w sposobie integracji w nauczaniu, jakie wiążą się ze znajomością języka czeskiego, są spowodowane przede wszystkim następującymi czynnikami:

1. **W i e k u c z n i a** – najbardziej sprzyjająca dla rozwoju założeń komunikacyjnych jest sytuacja, w której dziecko z mniejszości narodowej włącza się do wychowania instytucjonalnego już w wieku przedszkolnym albo ma czeskiego opiekuna, ewentualnie przynajmniej obraca się w grupie dzieci mówiących po czesku.
2. **M o t y w a c j a u c z n i a d o n a u k i** – rodziny z pozytywnym nastawieniem do zdobywania wykształcenia przez ich dzieci, które mają zamiar zostać na stałe w Czechach albo przynajmniej przebywać przez dłuższy czas, zapewniają swym dzieciom – zgodnie możliwościami – czeskie opiekunki i prywatne płatne doksztalcanie, interesują się ich niepowodzeniami czy powodzeniami w szkole czeskiej, ich uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych czy w życiu pozaszkolnym; rodziny te nawiązują koleżeńskie i pracownicze kontakty ze środowiskiem czeskim, nie zamykając się w kręgu rodzinnym czy w kręgu swej mniejszości narodowej.
3. **O k r e s p o b y t u u c z n i a w c z e s k i m ś r o d o w i s k u p r z e d p ó j ś c i e m d o s z k o ł y c z e s k i e j** – wiele zależy od tego, czy uczeń od urodzenia porozumiewa się innym językiem ojczystym niż czeski, żyjąc na ziemiach Republiki Czeskiej (np. czy jest członkiem jednej z mniejszości narodowych, przebywających stale na terenach Republiki Czeskiej), albo czy dopiero co przybył ze swą rodziną do Czech (np. Rosja-

nie, Ukraińcy, Rumunii, Wietnamczycy, Chińczycy i inni); do pewnego stopnia swoistą grupę tworzą dzieci repatriowanych rodzin czeskich; wiele z nich posługuje się językiem czeskim przynajmniej w stopniu podstawowym; według badań, potwierdzonych także wypowiedziami doświadczonych pedagogów pracujących w północno-zachodnich szkołach czeskich, osiągnięcie podstawowego poziomu komunikacyjnego w języku czeskim wymaga co najmniej dwóch lat pobytu w czeskim środowisku, połączonego z udziałem we wstępnym kursie przygotowawczym do rozpoczęcia nauki w czeskiej szkole podstawowej.

4. **Język ojczysty ucznia** – najmniejsze bariery komunikacyjne występują u dzieci z językiem ojczystym, należącym do rodziny języków słowiańskich (w tej grupie przodują – oczywiście – Słowacy) oraz u dzieci, które są niesłowiańskiego pochodzenia, ale opanowały jeden z języków słowiańskich (np. Ormianie – język rosyjski, Albańczycy – język serbski itp.).
5. **Znajomość kodu komunikacyjnego wspólnego dla ucznia i nauczyciela** – współcześnie coraz istotniejsze jest, aby nauczyciel władał również językiem angielskim i/lub rosyjskim; wówczas jeśli obie strony chcą nawiązać komunikację, mogą się w początkowej fazie porozumiewać w jednym z tych języków; obecnie jednak w większości przypadków tak nie jest, brakuje języka-pośrednika.
6. **Wzorce kulturowe ucznia** – adaptację ucznia-cudzoziemca do warunków komunikacji w języku czeskim i nauki w szkole czeskiej utrudnia nie tylko nieznajomość języka świątowego czy czeskiego, ale często także odmienny wzorec kulturowy zachowania oraz inny system szkolny, do którego uczniowie przywykli, o ile w ogóle uczęszczali do szkoły w swej ojczyźnie.

Czeskie szkoły podstawowe prowadzą naukę cudzoziemców w grupach etnicznie mieszanych w różny sposób. Szkoły, w których takich dzieci jest mało albo które mają zapewnioną świadomą

i odpowiednią opiekę nad tymi dziećmi ze strony ich rodziców, uważają ten problem za mało istotny albo w ogóle go nie dostrzegają. Natomiast pozostałe szkoły muszą szybko reagować, ponieważ pojawiają się poważne problemy podczas nauczania dzieci-cudzoziemców, wymagające bezwzględnego rozwiązania, aby zapewnić prawidłowy proces dydaktyczny dla wszystkich uczniów danej klasy. Z tego względu właśnie w stosunku do uczniów pochodzenia obcojęzycznego jest ważne, aby nauczyciele wszystkich przedmiotów (nie tylko języka czeskiego) potrafili ustalić i rozwijać stopień ich kompetencji komunikacyjnej i performancji, w pierwszym rzędzie wypowiedzi ustnej i podstaw komunikowania. Szkoły jednak muszą liczyć przede wszystkim na swoje doświadczenia i predyspozycje oraz aktywność nauczycieli. W ten sposób wprawdzie zdobywają bogate doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców różnych narodowości, ale zawsze muszą sobie radzić same. Nie istnieje bowiem jeden określony system nauczania (jakiegokolwiek przedmiotu) uczniów w różnym wieku i różnego pochodzenia językowego, którzy nierzadko rozpoczynają naukę w czeskiej szkole podstawowej w klasie wyższej (nie w klasie pierwszej), często trafiając do niej już w trakcie roku szkolnego.

Rozporządzenia Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej (MŠMT) dla szkół podstawowych i średnich są bardzo ogólne, a uwaga w nich jest skierowana na sprawy administracyjne, nie na metodykę przedmiotową. W związku z tym szkoły bazują na własnych doświadczeniach. Jak dotąd największe doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze w nauczaniu cudzoziemców w grupach etnicznie mieszanych mają szkoły podstawowe, których siedziby znajdują się blisko ośrodków czasowego pobytu dla uchodźców (np. Szkoła Podstawowa w Bělej pod Bezdězem, Szkoła Podstawowa w Bílinie), oraz szkoły dla uczniów mniejszości narodowych w Czechach (np. Szkoła Podstawowa w Ústí nad Labą czy Szkoła Podstawowa w Děčínie).

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, większość pedagogów jest zdana na własne zdolności i doświadczenia, dlatego wymyślają oni

różne – nie zawsze skuteczne – sposoby nauczania i sprawdzają ich efektywność, uczą się na swoich błędach. W dydaktyce dają oni pierwszeństwo metodzie obserwacji, używają ilustrowanych encyklopedii, obcojęzycznych słowników, własnoręcznie przygotowują pomoce naukowe, o skuteczności których są przekonani, a które mogą być pomocne im w nauce cudzoziemców. Korzystają również z pomocy środków audiowizualnych, fotografii, ilustracji, kładą nacisk na mówienie. Nie oceniają wypowiedzi pisemnych swoich uczniów, to odkładają na później (niekiedy nawet na dwa lata). Są bardzo cierpliwi, tolerancyjni i gotowi do poświęceń. Lektorzy ci organizują swym uczniom dodatkowe lekcje języka czeskiego. Douczają ich po to, żeby uczniowie szybciej i sprawniej włączyli się w proces dydaktyczny wszystkich przedmiotów, nie tylko języka czeskiego.

Stosunek nauczycieli i szkół do cudzoziemców różni się, czasami bywają skrajne przypadki: jedni kładą nacisk na specyfikę cudzoziemców i wykorzystują w nauce wiadomości o ich kraju, języku i kulturze, inni odwrotnie, raczej ją tłumią. Jednak wszyscy są zgodni co do tego, że trzeba z tymi uczniami pracować indywidualnie i z dużą dozą wrażliwości. Rozwiązanie stanowi optymalne połączenie tych dwóch podejść. Dlatego wielu nauczycieli świadomie dąży do tego, aby cudzoziemcy jak najwcześniej zostali włączeni i sami włączyli się w życie społeczności klasowej. Wspomagają więc proces nawiązywania i utrwalania przyjaźni, tak jak jest to na przykład w Szkole Podstawowej w Bělej pod Bezdězem.

Doświadczenia nauczycieli szkół, w których uczą się dzieci z grup etnicznie mieszanych, wskazują na to, że konieczne jest ukończenie przez uczniów-cudzoziemców intensywnych kursów wstępnych języka czeskiego (przed pójściem do szkoły czeskiej). Taki kurs zwykle kończą dzieci w ośrodku czasowego pobytu dla uchodźców. Inne dzieci zwykle takiej szansy nie mają. Jest to spowodowane z jednej strony tym, że dzieci te żyją z reguły w różnych regionach kraju, z drugiej strony zaś – brakiem reakcji ze strony państwowych i niepaństwowych instytucji edukacyjnych. Pew-

nym rozwiązaniem byłoby wykorzystanie dla celów adaptacji językowej cudzoziemców tzw. wstępnych roczników, które były przeznaczone przede wszystkim dla Romów. Ich program jednak musiałby być odpowiednio zmieniony i zaadaptowany do nowych warunków.

Ukończenie wstępnego kursu języka czeskiego dla cudzoziemców umożliwia uczniom rozumienie podstawowych wskazówek nauczycieli, co daje szansę stopniowego włączania się przez nich w proces dydaktyczny szkoły (we wszystkich nauczanych przedmiotach), a także właściwą komunikację w języku czeskim w prostych sytuacjach życia codziennego. Częścią takiego kursu przygotowawczego powinno być również poznanie zasad zachowania się w szkole (np. zmiana obuwia, stołowanie i inne), życia czeskiej rodziny w mieście i na wsi, poznanie czeskiej przyrody i kultury. Do tego potrzebne są nowe podręczniki do nauki języka czeskiego, ponieważ teksty i zadania w dotychczasowych podręcznikach, przeznaczonych dla szkół podstawowych i średnich, nie biorą pod uwagę adresata obcego pochodzenia.

Nasze badania pokazały, że taki stan jest raczej idealną niż realną sytuacją. Zwykle bowiem uczniowie przychodzą do szkoły bez elementarnego przygotowania językowego. W niektórych szkołach podstawowych dotyczy to nawet uczniów klas V–VIII. To znaczy, że ci uczniowie po rozpoczęciu nauki w szkole czeskiej przeżywają wielki stres i szok komunikacyjny. Praca z takim uczniem niezwykle obciąża nauczyciela podczas jego przygotowań do zajęć dydaktycznych, szczególnie w przypadku, kiedy liczba cudzoziemców w klasie jest znaczna. Nauczyciele stwierdzają, że w 20–25-osobowej klasie nie powinno być więcej niż czterech cudzoziemców, aby jednocześnie nie doszło do naruszenia procesu dydaktycznego całej klasy (w tym czeskich uczniów).

Opanowanie języka czeskiego jest warunkiem koniecznym i niezbędnym do opanowania materiału innych przedmiotów. Uczeń, który nie jest zdolny do sprawnego porozumiewania się w języku wykładowym, ma trudności nie tylko podczas lekcji ję-

zyka czeskiego, ale i na lekcjach innych przedmiotów. Bariera językowa utrudnia także jego funkcjonowanie w społeczeństwie.

Nauczyciele szkoły podstawowej bez względu na to, jakie mają kwalifikacje pedagogiczne, powinni posiadać podstawowe informacje o specyfice nauki swojego przedmiotu w klasie wielonarodowej. Powinni oni umieć pracować także z uczniami w grupach w oparciu o zasady funkcjonowania szkół z małą ilością klas, tj. zmieniać bezpośrednie i niebezpośrednie metody kierowania grupą, metody frontowe, grupowe, włączenie z pracą indywidualną z uczniem.

Praca z grupą wielonarodową i przygotowywanie się nauczyciela do dydaktyki są nieporównywalnie trudniejsze niż praca w grupie jednorodnej. Problemy nauczania dzieci imigrantów i dzieci pochodzących z rodzin mniejszości narodowych należy rozwiązać systemowo. Winny więc iść za tym odpowiednie rozporządzenia Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej dotyczące opracowania specjalnych programów dydaktycznych i studyjnych, wykorzystujące doświadczenia pedagogów już uczących takie grupy. Winno się również wprowadzić zajęcia podyplomowe dla nauczycieli wszystkich przedmiotów szkół podstawowych i średnich, uwzględniające powyższą problematykę.

Thumaczyla Iwona Otrębowicz

Literatura

- Čechová M., Zimová L., 1999/2000: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*, „Český jazyk a literatura” 50, s. 214–219.
- Čechová M., Zimová L., 2001: *Multietnická komunikace, zvláště v škole*, „Naše řeč” 1, s. 57–61.
- Kamiš K., 1999: *Sociolingvistické aplikace parolovēlanguovē komunikace v multietnickém prostředí České republiky*, [w:] *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu*. I. diel, Banská Bystrica, s. 237–240.
- Klincková J., 1997: *Pragmatické aspekty neverbálnej komunikácie*, [w:] *Jazyk, komunikácia, spoločnosť*, Banská Bystrica.
- Kopečný F., 1981: *Základní všeslovanská slovní zásoba*, Praha.

Kořenský J., 1989: *Teorie přirozeného jazyka*, Praha.

Kořenský J., 1992: *Komunikace a čeština*, Praha.

Mezulánik J., 1993: *Komunikační bariéry z hlediska sociolingvistiky*. Bratislava.

Vzdělávací program Základní škola, 1996, MŠMT, Praha.

Pokyn MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro osoby s přiznaným postavením uprchlíka na území ČR. Čj. 13 051/1994-21 z 11. 4. 1994, „Věstník MŠMT” 1994, sešit 4–5.

Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání dětí cizinců v základních a středních školách včetně speciálních škol v ČR ve školním roce 1994/1995, Sb. 1994, nr 11626/1994–21 z 15.2.1994.

Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních a středních školách včetně speciálních škol v ČR ve školním roce 1995/1996. Sb. 1995, nr 12040/1995–21 z 6.3.1995.

Pokyn MŠMT k zajištění kurzů českého jazyka pro osoby s přiznaným postavením uprchlíka na území ČR. Čj. 13 821/1995–21 z 3.5.1995, „Věstník MŠMT” 1996, sešit 6.

Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách včetně speciálních škol v ČR. Čj. 18062/1996–21 z 2.4.1996, „Věstník MŠMT” 1996, sešit 7.

Pokyn MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty. Sb. 2000, nr 21153/2000–35 z 4.6.2000.

Russell B., 1967: *Logika, jazyk a věda*, Praha.

Sováček M., 1985: *Biologické základy myšlení*, Praha.

Vyhláška MŠMT ČR č. 137/1993 Sb., kterou se stanoví kritéria pro prokazování znalostí českého jazyka žadatelů o udělení státního občanství ČR. 23.4.1993.

RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

Ivo Harák, *Nepopulární literatura*, Ústí nad Labem 1999, 220 s.

Książka Iva Haráka zatytułowana *Nepopulární literatura* została wydana w 1999 roku przez Uniwersytet w Ústí nad Labem. Całość zbioru tworzy kilkadziesiąt szkiców krytycznych dotyczących czeskiej literatury dwudziestowiecznej. Większość z prac, wchodzących w skład książki, została wcześniej opublikowana w latach dziewięćdziesiątych w materiałach pokonferencyjnych (np. *Populární literatura v české a slovenské kultuře po roce 1945*) oraz popularnych czasopismach krytycznoliterackich („Obratník”, „Literární noviny”, „Dokořán”, „Akord”, „Host” itd.).

Autor, pracownik uniwersytecki, zajmujący się czeską literaturą najnowszą, zdradza zainteresowanie twórczością mało znaną, zepchniętą na margines literatury oficjalnie akceptowanej przez państwo i czytelników. W ostatnim szkicu książki *Proč je dnes literatura »nepopulární«*, będącym równocześnie artykułem z roku 1997 („Dokořán” 3/9, s. 35–36), Harák podaje w sposób bezpośredni powody niepopularności „ambitniej” literatury wśród współczesnych odbiorców, a w sposób pośredni powody jego zainteresowania właśnie tą literaturą. Winą za odrzucenie literatury na obrzeża kultury, masowo rozpowszechnianej i powszechnie akceptowanej, obarcza on strukturę współczesnego świata, w którym wszelkie informacje są podawane w taki sposób, że nie muszą podlegać już indywidualnej „obróbce myślowej”, deszyfracji. Tymczasem literatura wymaga od czytelnika wysiłku intelektualnego, często autorefleksji, a przede wszystkim czasu. Niepopularność literatury wynika z tego, że nie przedstawia ona rzeczywistości jako tworu prostego i łatwego w odbiorze w taki sposób, w jaki jest ona prezentowana w mediach. Media nie pomagają w rozpowszechnianiu twórczości literackiej; jeśli już mówi się w nich o nowo powstającej poezji czy prozie, zazwyczaj odbywa się to na marginesie omawiania życia samego twórcy. Literatura przestaje być wartością samą w sobie, staje się we współczesnym świecie jedynie dodatkiem do osoby autora.

Warto prześledzić, jaką literaturę przede wszystkim uznał Autor za tę „niepopularną”, czy w swym podziale kierował się szczególnymi kryteriami. Już przy pierwszym, pobieżnym zetknięciu się z pracą Haráka, rzuca się w oczy fakt, że opisani twórcy to w przeważającej liczbie poeci (przede wszystkim mężczyźni, opisanych kobiet jest stosunkowo niewiele, między innymi: Anna Pammerová,

Pavla Kytlicová, Zdena Salivarová, Jana Michalcová), mniej jest szkiców omawiających dzieła prozatorskie, a najmniej tych, dotyczących krytyki historycznoliterackiej. Powód niepopularności poetów bywa różny. Często jest nim to, że autor był wyłączony z oficjalnego obiegu przez komunistyczną władzę, cenzura nie pozwalała mu, aż do lat dziewięćdziesiątych, włączyć się w życie kulturalne. Przymusowe milczenie twórcy doprowadzało do tego, że powszechnie był on nieznanym lub znany był jedynie wąskiemu gronu swych przyjaciół.

Drugą przyczyną niepopularności bywało skomplikowanie stylistyczne i strukturalne niektórych utworów, doprowadzające do tego, że krąg ich czytelników bywał bardzo wąski, a literatura stawała się niezrozumiała nawet dla dobrze wykształconego czytelnika. Zarzut nadmiernego komplikowania struktury wiersza, powielania znanych, a przez to zbanalizowanych motywów poetyckich, nadmiernego ozdabiania utworów, piętrzenia ciągów metafor (czasem zbytnio intelektualizowanych) często bywa przez Haráka powtarzany. W większości analizowanych przez siebie przypadków podaje on źródła inspiracji twórców, wzorce poetyckie, do których nawiązywali i z których czerpali, zaczynając swą literacką karierę. Autor omawianej pracy nie widzi w owym inspirowaniu się nic złego pod warunkiem, że tomik nie jest kliszą poetycką, sam wnosi do literatury pewne wartości, a jego zawartość jest nowatorska, mimo nawiązań i aluzji do twórczości innych.

Artykuły Haráka nie są „laurkami” poświęconymi pominiętym przez ogół odbiorców literatom. Zwykle koncentruje się on na jednym tomiku lub dwóch zbiorach, które ze sobą porównuje; obok zalet wymienia ich wady, które ostro komentuje. Tak jest choćby w przypadku mało znanego w Czechach Ladislava Nováka, któremu zarzuca on niezrozumiałość, powstającą podczas łączenia konstrukcji eksperymentalnych i awangardowych z elementami tradycyjnymi (poezja surrealistyczna, będąca zarazem grą i mająca zaangażować emocje czytelnika, dlatego jest napisana w taki sposób, by cały czas wymagać od odbiorcy koncentracji i uwagi), podobnie rzecz się przedstawia w przypadku Martina Jirousa, któremu Harák stawia zarzut powielania siebie samego, zamykania się w świecie swych poglądów, nieufności w stosunku do twórców, mających choćby trochę inny punkt widzenia od niego samego.

Autor wytyka poetom niepotrzebne przesycanie wierszy ornamentyką, często pozbawioną świeżego poetyckiego znaczenia. Nie akceptuje takiego języka, który do poezji nie wnosi ze sobą nic nowego. Jest w stanie zaakceptować wulgaryzmy, język mówiony, śmiałe obrazy erotyczne, szokującą metaforykę, ale pod warunkiem, że tworzą one w kontekście utworu nową artystyczną jakość. Stąd wynika sympatia Haráka do twórców awangardowych, undergroundowych; w jego książce pojawiają się nazwiska takich autorów jak właśnie Martin Jirous (w latach sześćdziesiątych związany z zespołem rockowym DG–307, nawiązujący w poezji do twórczości Egona Bondego), Josef Topol (Autor w zbiorze umieszcza dokładną analizę powieści Topola pod tytułem *Anděl*) czy Karel Šebek (dla które-

go literatura jest formą eksperymentu nad sobą samym, terapią, pozwalającą odciążyć zmęczoną psychikę).

Oprócz nazwisk mało znanych twórców, debiutujących niedawno, w latach dziewięćdziesiątych, na stronach *Nepopulární literatury* pojawiają się imiona znane doskonale, jak choćby: Petr Bezruč, Milan Kundera, Ivan Slavík czy Josef Škvorecký. Jednak nawet jeśli Harák pisze o nich, analizuje ich mniej popularne dzieła albo przypatruje im się pod nieco innym kątem, przytaczając nowe argumenty na potwierdzenie swych tez. I tak na przykład analizuje poetyckie, socrealistyczne debiut Kundery *Poslední máj*. W tym tendencyjnym poemacie Harák stara się odnaleźć motywy i środki ekspresji, będące później podstawą prozy Kundery, skierowanej przeciwko wszelkiej ideologii, wkraczającej w życie osobiste człowieka. Podobnie zaskakującą metodą posługuje się w odniesieniu do innych znanych postaci czeskiej literatury. Książkę J. Škvoreckého *Příběh inženýra lidských duší* porównuje z utworem żony czeskiego pisarza pt. *Hnij země*, który powstał mniej więcej w tym samym czasie, co *Příběh...*, również za granicą, w Kanadzie. Owo zestawienie prowadzi do zaskakujących wniosków, ukazując także różnice w metodzie twórczej i światopoglądzie małżonków.

Metodę zestawiania kilku nawiązujących do siebie tekstów lub tekstów o podobnej tematyce stosuje Harák również w odniesieniu do opracowań historyczno-literackich bądź biografii poetów. Poprzez porównanie dostrzega on nie tylko podobieństwa i różnice między pracami, pisze również o ich walorach artystycznych, które jeszcze bardziej są widoczne w danym kontekście. Tak jest w przypadku oceny kilku książek dotyczących życia i twórczości Jakuba Demla. Harák opisuje prace Jiřego Oliča, Aloisa Plichta, Stanislava Vodičky oraz Josefa Penčíka, ukazując przy okazji wady tych książek: pomijanie pewnych ważnych faktów z życia twórcy (Olič), przeoczenie relacji intertekstualnych między utworami Demla i wierszami innych (Plicht), brak dążenia do podsumowania i uogólnienia (Vodička) czy błędy merytoryczne, wynikające z powierzchownej lektury utworów (Penčík).

Teksty dotyczące Demla wskazują na jeszcze jeden obiekt zainteresowania Iva Haráka. Jest nim zespół twórców skupionych wokół miejscowości Tasov. Niemi zajmuje się Autor dość dokładnie, nawet tytuły artykułów świadczą o tym, że pisarze zamieszkujący ten teren stanowią dla niego zwarty zespół, wpływający na siebie i wzajemnie się inspirujący. Pisze więc nie tylko o Demlu (*Další z Tasovského okruhu*), lecz również o Vodičce, któremu poświęca sporo miejsca (*Báseň prózy Stanislav Vodička*), o kochance Demla, pisarce Kytlicovej, Janie Zahradníčku, Karolu Švěstce i innych.

Większość prac Haráka dotyczy poezji i poetów. Autora jednak nie interesuje sama treść analizowanych utworów, koncentruje się on na warsztacie omawianych twórców, przede wszystkim wskazuje na ich wzorce stylistyczne (nawiązujące bądź do indywidualnego twórcy, bądź do danego kierunku w ogóle) oraz metryczne. Odślania zależności między współczesną literaturą czeską a poezją baro-

ku (np. poezja filozoficzna i religijna Rotrkela), surrealizmem, awangardą oraz undergroundem. Zwraca również baczność uwagę na kierunek, w jakim ewoluuje literacka twórczość każdego z wymienionych przez siebie twórców. Żaden z tomików nie jest opisany oddzielnie, Harák umieszcza go w kontekście innych prac danego autora, by móc wskazać, jak się rozwija warsztat pisarski twórcy, czy – odwrotnie – ukazać, że się nie rozwija (od czasu poprzedniej publikacji).

Oddzielając się wyraźnie grupę artykułów stanowią prace poruszające problem syntez historyczno-literackich, których napisanie Harák traktuje jako trudne zadanie, wymagające wiedzy, zdolności syntezy i analizy, a przede wszystkim umiejętności wyboru spośród ogromnej ilości tekstów i twórców. Harák, sam będący krytykiem literackim, ostro ocenia innych krytyków, potrafi jednak obiektywnie wskazać zalety ich syntez, a także docenić wkład pracy. W polemice z treścią zbioru uwag Jungmanna (*Dobrodružství výkladu*) nie zgadza się z umieszczaniem w opracowaniach obok siebie twórców utalentowanych oraz tych mniej uzdolnionych, podczas omawiania recenzji Milana Suchomela (które uznaje za bardzo dobre) wytyka autorowi niedocenianie pewnych faktów historycznych i prądów literackich. Podobnie jest przy okazji omawiania syntezy Jiřego Holecgo (*Česká literatura 4. Od roku 1945 do současnosti*) czy studiów krytycznych Kratochvíla (*Příběhy příběhů*), obok wymienienia zalet opracowań, skomentowania zawartości, znajduje się również wykaz błędów różnego typu, skrzętnie wynotowanych przez Haráka.

Nepopulární literatura to książka, w której poszczególne teksty nie są ze sobą powiązane według klucza chronologicznego, artykuły nie są zamieszczone w takiej kolejności ich publikacji w czasopiśmie. Nie ma również sztywnego podziału według gatunków, o których mowa w pracy. Choć Harák rozpoczyna szkicem dotyczącym Beera, który urodził się w 1833 roku, a kończy pracą poświęconą Janie Michalcovej, urodzonej w 1971 r., podziału według daty narodzin twórcy również sztywno się nie trzyma. Jedyną pewną cechą, łączącą zbiór w całość, jest kryterium „niepopularności” literatury wszystkich opisanych przez Haráka twórców. I właśnie to kryterium stanowi o wartości poznawczej książki, która analizuje fakty, nie będące powszechnie dostępne i znane każdemu.

Problemem podczas lektury pracy Haráka jest edytorski kształt książki. Nie ma spisu treści, co wobec braku chronologii umieszczonych tekstów, o którym wspomniano wcześniej, może powodować trudności w odnalezieniu konkretnego szkicu krytycznego. Innym problemem, również natury edytorskiej, są bardzo małe odstępy między wierszami, co powoduje, że tekst jest nieprzejrzysty i trudny do odczytania. Te usterki techniczne są właściwie jedynym utrudnieniem dla czytającego; pod względem treści *Nepopulární literatura* stanowi doskonałe źródło informacji dla każdego, kto interesuje się najnowszą literaturą czeską.

Anna Janik, Opole

**Ivo T. Budil, *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*,
Praha 1999, 182 s.**

Pravidlo, že název dělá knihu, platí pro publikaci Ivo T. Budila dvojnásob, neboť název *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie* hovoří sám za sebe. Nejdříve několik zkrácených encyklopedických pojmů. Mýtus je symbolický příběh zachycující původní lidskou zkušenost v přírodě a v historii. Jazykem rozumíme nejen orgán v našich ústech, ale i vyjadřovací a dorozumívací prostředky znakové povahy. Kulturní antropologie je zase obor, který studuje původ a historii sociálních skupin (rozvíjeno především v USA) a také je to věda o člověku. Veškeré tyto pojmy souvisejí s člověkem a s jeho názory, náladami, přáními a představami. Ve zkratce je možno říci, že kniha pojednává o filozofii, jazykovědě a antropologii.

Kniha je rozdělena do čtyř kapitol, které si nyní trochu přiblížíme.

První z nich, jak napovídá název *Úvod do antropologie*, je uvedením do problematiky, seznámí čtenáře s vznikem a základním vývojem celého odvětví. Nalezneme zde vysvětlení základních pojmů.

Druhá kapitola, *Vývoj antropologie*, je už zaměřena do větší hloubky a čtenáři se zde dostane pohledu na celou společnost a její názory z antropologického hlediska v dějinných obdobích, jsou zde také kapitoly věnované významným myslitelům, případně celým názorovým proudům (např. *Konec evropského izolacionismu*, *Osvícenství*, *Montesquieu*, *Teorie matriarchátu*, *Funkcionalismus* atd.).

Třetí kapitola, *Člověk, jazyk a společnost*, je zaměřena na jazykovědu. Nalezneme zde např. vysvětlení původu jazyka, teorie z oblasti sémiotiky, symboliky a znakovosti, setkáme se zde i s interpretací kulturního střetu. Stejně jako v předchozí kapitole, i zde se objevují názory významných osobností dané problematiky.

Poslední kapitola, *Člověk, mýtus a náboženství*, je zaměřena především na filozofii, zvláště na filozofii náboženství. Nedílnou součástí této kapitoly jsou také mýty. Kniha kromě výše uvedených kapitol obsahuje také vybranou literaturu a rejstřík (spojení jmenného a věcného rejstříku).

Publikace je, jak už jsme se výše zmínili, zajímavým spojením několika vědních oborů: kulturní antropologie, jazykovědy a filozofie. Autor nejlépe popisuje právě kulturní antropologii, která je základem i pro zbylá témata, což ovšem vůbec není věci na škodu. Je možno říci, že se jedná o stručný přehled toho nejdůležitějšího ze zmíněných problematik. Odborníkům se otevírá pohled na vzájemnou provázanost a specifčnost jednotlivých nauk, laik zase získá všeobecný základ, podaný jazykem, který je zbaven nudných a nesrozumitelných pojmů. Osobně bychom doporučili, aby si tuto publikaci přečetli všichni, kteří uvažují o studiu humanitních oborů, neboť takto snadno a zábavně získají všeobecný přehled.

Kniha je zajímavá i z toho hlediska, že hlavní téma, kulturní antropologie, byla vždy doménou spíše západu než východu. Autor se také snaží zasadit české myšlenkové proudy do světového kontextu. Velkou výhodou je i rejstřík, který umožní nalézt jednotlivá témata v jejich postupném vývoji, případně jména známých myslitelů ve spojení s jednotlivými problémy.

Mám pouze jedinou, formální připomínku. Byť je v knize mnoho odkazů na Romana Jakobsona, jeho publikace v literatuře chybí, což mne jako jazykovědce nutí prohlásit knihu pouze za skvělou a nikoliv za dokonalou.

Michal Skalka, Ostrava

**Milan Hrdlička, *Předločky ve výuce češtiny jako cizího
jazyka*, Nakladelství Karolinum, Univerzita Karlova
v Praze, Praha 2000, 142 s.**

Omawiana praca dotyczy problemów związanych z przymkami w nauczaniu języka czeskiego jako obcego. Autor opracowania jest nie tylko językoznawcą, ale i praktykującym nauczycielem akademickim na Uniwersytecie Karola w Pradze. Warto dodać, że Uniwersytet Karola oprócz organizowania tzw. Letniej Szkoły Języka Czeskiego i prowadzenia pobytów stażowych młodych naukowców, którzy korzystają z dobrodziejstw praskiej uczelni przez jeden lub kilka semestrów, prowadzi również zajęcia dla studentów w ramach magisterskich studiów dziennych dla obcokrajowców w zakresie filologii czeskiej (filologia czeska dla obcokrajowców). Informacje te są o tyle istotne, iż zwracają uwagę na rozpiętość poziomów nauczania języka czeskiego, kierunków studiów oraz języków ojczystych studentów objętych nauczaniem, do których w trakcie nauki trzeba się odwołać. Uważam, że Autor uczący tak różnorodne grupy posiada doskonale rozeznanie w poruszanej w swej pracy problematyce.

Praca składa się ze wstępu, dziewięciu rozdziałów, zakończenia, aneksu i wykazu bibliograficznego wykorzystanej w pracy literatury oraz podręczników do nauki języka czeskiego jako obcego. Całość zamykają streszczenia w języku angielskim i niemieckim.

We *Wstępie* (s. 7–10) Autor przedstawia cel pracy, którym jest: zwrócenie uwagi na lingwistyczny i dydaktyczny dotąd niedostatecznie opracowany problem dydaktyki języka czeskiego jako obcego zarówno w płaszczyźnie ogólnej (teoretycznej), jak i praktycznej (aplikowanej), ze szczególnym uwzględnieniem przymków; sformułowanie własnego sposobu opracowania i prezentacji przymków w glottodydaktyce, tzn. wskazanie możliwego sposobu opracowania całości

znaczeniowych (významový celek) przyimków, a także określenie zasad szczegółowych użycia przyimków oraz wskazanie sposobu nauczania przyimków, który byłby pomocny studentowi w prawidłowym ich używaniu (s. 8–9). Następnie opisuje własne podejście do omawianego przez niego zagadnienia, wydzielając kilka etapów analizy zgromadzonego materiału.

Rola – bardzo ważna – przyimków w systemie językowym i trudności, które mają z nimi obcokrajowcy podczas uczenia się języka czeskiego, udokumentował Hrdlička w pierwszym rozdziale pracy (*Stopień trudności używania przyimków a nauczanie języka czeskiego jako obcego*, s. 11–15). Traktuje on o zależności między trudnościami, jakie obcokrajowcom sprawia przyswojenie sobie czeskich przyimków, a nauką czeszczyzny jako języka obcego. Omawia też ankietę przeprowadzoną wśród dwu grup stażystów: B1 (najniższy poziom znajomości języka, ale nie zupełny brak tejże, zupełna nieznajomość to grupa A, której ankietą nie objęto) oraz D i E (najbardziej zaawansowani, grupy C – średnio zaawansowanych – nie przebadano). Tabela podsumowująca informuje, że przyimki znajdują się w grupie elementów języka czeskiego, które przysparzają studentom sporo kłopotów na każdym poziomie edukacji językowej.

Kolejny rozdział (*O prezentacji przyimków w podręcznikach do nauki języka czeskiego jako obcego*, s. 15–48) zawiera opis współczesnych koncepcji metodologicznych nauczania języka czeskiego jako obcego. Autor przedstawia w nim sposoby prezentacji czeskiej deklinacji w podręcznikach dla obcokrajowców, wydanych w Czechach i za granicą, oraz sposoby nauczania rekcji czasowników w połączeniu z przyimkami. Ostatnia część tego rozdziału to przegląd prezentacji przyimków w wybranych podręcznikach do nauki języka czeskiego jako obcego. Hrdlička wymienia nie tylko tytuły i autorów podręczników, ale również cytuje koncepcje opracowania przyimków z przykładami ćwiczeń (a nawet fragmenty lekcji) z wybranych książek. Każda koncepcja i przykład są opatrzone krytycznym komentarzem Autora, w którym wskazuje on strony dodatnie i ujemne danego ujęcia.

Charakterystyką przyimków w języku czeskim zajął się Autor w rozdziale trzecim (*Charakterystyka przyimków języka czeskiego*, s. 49–54). Przedstawił w nim ujęcie przyimków przez czeskich językoznawców. Następnie podkreślił wartość podziału przyimków ze względu na znaczenie i ich łączliwość z poszczególnymi częściami mowy, uznając z pedagogicznego punktu widzenia ten aspekt opisu przyimków za najefektywniejszy i najważniejszy w dydaktyce języka czeskiego jako obcego.

Propozycje opracowań przyimków według całości znaczeniowych (*významových celku*) w podręcznikach do nauki języka czeskiego jako obcego to zawartość rozdziału czwartego (*Propozycja opracowania przyimków według całości znaczeniowych w podręcznikach do nauki języka czeskiego jako obcego*, s. 55–62). Podstawę stanowił podział przyimków na grupy znaczeniowe, w obrębie których można wyróżnić przyimki łączące się z rzeczownikami w podobnych

przypadkach. Autor określił ten podział jako przejrzysty i sprzyjający nauce przyimków i ich poprawnemu używaniu przez obcokrajowców. W swojej propozycji podziału przyimków z wyszczególnieniem możliwych użyć i odniesień opiera się Hrdlička na koncepcjach F. Čermáka, L. Kroupovej i M. Jelínka, które w tej części pracy rozwija.

Następnych pięć rozdziałów to kolejne prezentacje poszczególnych grup przyimków (rozdziały: V. *Propozycja opracowania przyimków prymarnych o znaczeniu miejscowym i warunkowym w podręcznikach języka czeskiego jako obcego*, s. 63–82; VI. *Używanie przyimków do + G i na + Ak w znaczeniu miejscowym dynamicznym kierunkowym*, s. 83–100; VII. *Używanie przyimków o znaczeniu czasowym*, s. 101–112; VIII. *Używanie przyimków o znaczeniu przyczyny*, s. 113–120; IX. *Używanie przyimków o znaczeniu celu*, s. 121–126). Każdy z rozdziałów zawiera przykłady omówienia prezentowanej grupy przyimków wraz z ćwiczeniami zaczerpniętymi z wybranych podręczników do nauki języka czeskiego dla obcokrajowców.

Zakończenie (s. 127–128) to krótkie podsumowanie wcześniejszych rozważań. Autor uwzględnił tu liczebność przyimków i możliwości ich podziału. Ta część pracy to synteza wcześniejszych wywodów Autora.

W *Aneksie* (s. 129–132) zamieścił Hrdlička znaczenia przyimka *po* według *Slovníka spisovného jazyka českého* (Praga 1989, tom IV, s. 150–151) oraz *krótkie omówienie podstawowego charakteru znaczeń miejscowych przyimków (Bázový charakter místních významů)* według S. G. Proskurina (*O znaczeniach »pravýj–lewyj« w świetle diachronicznej tradycji lingwistycznej* 1990, s. 37–49).

Omawiana praca jest wartościową pozycją przeznaczoną przede wszystkim dla nauczycieli języka czeskiego jako obcego. Autor bowiem wybrał temat, który w glottodydaktyce jest jednym z centralnych zagadnień. Przedstawione omówienia są dokładnie udokumentowane przykładami ze wszystkich poziomów nauczania. Bardzo ważne jest, że Autor odwołuje się do tradycji opisu gramatycznego i glottodydaktycznego. Tym samym staje się łatwiejsze transponowanie metody systemowej (gramatycznej) na nie zawsze systemową dydaktykę. Należy również podkreślić, że Hrdlička nie rezygnuje z opisu paradygmatycznego i syntagmatycznego przyimków, uwzględniając jednocześnie prymarne i sekundarne znaczenie analizowanych przez niego części mowy. Ponadto język pracy jest jasny, a wywód zrozumiały, co dla bohemy-cudzoziemca jest również bardzo ważnym argumentem przemawiającym na korzyść omawianej monografii. Wydaje się jednak, że oprócz tych dobrych stron omawianego opracowania, ma ono również pewne niedostatki. Poniżej zatrzymam się jedynie przy niektórych.

Najpierw uwaga generalna. Wprowadzie Hrdlička określił kategorie uczących się języka czeskiego jako obcego (kat. A, B1, C, D, E na s. 11–14), to jednak nie odniósł się do nich w całej książce. Oznacza to, że praca ma niejasny charakter, czy ma to być całościowy opis systemowy (nie glottodydaktyczny), czemu

przeczą dalsze rozdziały i wypowiedzi Autora (por. choćby s. 18 i 127), czy też glottodydaktyczną typologizacją przyimków, i w tym przypadku czuje się pewien niedosyt. Brak tu bowiem wyraźnie określonego adresata, a przytoczone kategorie sprawiają wrażenie upraszczania aspektu gramatycznego i komunikatywnego przyimków.

Wydaje się również, że nie we wszystkich przypadkach Hrdlička przytacza przykłady bezwzględnie niekwestionowalne. Dla celów dydaktycznych przykłady powinny być jednoznacznie przekonujące, potwierdzające wywód Autora. Natomiast niektóre z nich mogą mieć znaczenie zupełnie inne (np. *jet/chodit + do/na + škola: jet na školu, jet do školy, chodit na školu, chodit do školy*, s. 92; por. rozważania na s. 64 i 72: *na + Ak: na univerzitu, do + G: do školy*; inny przykład: *za + G* w znaczeniu określonym przez Autora jako „široce chápaná průvodní okolnost [...] nebo nečasový neprocesuální význam”: *za přísňích bezpečnostních opatření, za všeobecného nezájmu obyvatelstva, za první republiky, za Marie Terezie*, s. 112), co powoduje, że czytelnik musi wrócić do wyводу teoretycznego i ustalić jego odpowiedniość w przykładzie. Czynność ta wcale nie jest łatwa, szczególnie dla bohemy-cudzoziemca (czasami wręcz niemożliwa). Wydaje się jednak, że Hrdlička ten problem zauważa, choć jakby go pomija (por. analizę cytowanego przez Niego przykładu na s. 92: *Náš syn půjde na školu*). Oczywiście, że takich przypadków nie ma wiele.

Druga uwaga natury ogólnej dotyczy dość częstego oderwania przyimków od rekcji czasownikowej czy rzeczownikowej (bezkontekstowa analiza omawianych części mowy i problem walencji w gramatyce), mimo że Autor o niej wspomina w rozdziałach trzecim i czwartym. Wydaje się, że wówczas unikałby choćby wspomnianych wyżej problemów z opisem przyimków *na* i *do* (również np. *za: vydělat/vydělávat něco za dnešek/za první republiky*, por. s. 105 i 112 itd.). Z drugiej strony, praca straciłaby cechy metody glottodydaktycznego opisu przyimków i przyjęłaby charakter gramatycznej analizy badanego materiału. Jednak w tym przypadku należałoby wykazać większą dyscyplinę w analizie materiału i prezentacji wyników. Na marginesie, opis całości znaczeniowych nie sprawdził się choćby w opisie użyć przyimków o charakterze idiomatycznym, którym warto by poświęcić więcej miejsca (np. *na Slovensku, na Slovensko, v Polsku, do Polska, na úřadě, v úřadě, do úřadu*, por. rozważania w rozdziale VI i VII).

Warto wspomnieć również o niewyrównanej proporcji między częścią teoretyczną i praktyczną w obrębie poszczególnych rozdziałów, np. rozdziały IV–V mają charakter prawie wyłącznie praktyczny, tymczasem kolejne trzy – odwrotnie, przedstawiają zagadnienie od strony teoretycznej, traktując przywołane przykłady raczej jako „minimalną” egzeplifikację omawianego zjawiska. Sprawa to wrażenie braku panowania Autora nad analizowanym materiałem.

Mimo powyższych niedostatków z satysfakcją należy przyjąć próbę Milana Hrdličky opisu przyimków przy użyciu narzędzi badawczych właściwych glottodydaktyce. Na pewno pozycję tę docenią początkujący nauczyciele lub aspi-

rujący do tego zajęcia. Pomocna będzie ona szczególnie dla uczących się studentów, dla których językiem ojczystym jest język niesłowiański. Przystrojenie przyimków bowiem jest szczególnie trudne. Równocześnie można uważać to opracowanie za głos w dyskusji nad metodami nauczania języka czeskiego jako obcego, skierowany zarówno do dydaktyków (w tym glottodydaktyków), jak i do lingwistów (gramatyków).

Marta Gibas, Opole

Jubileusz Profesora Marii Čechovej

13 maja 2002 r. swój jubileusz 65-lecia obchodziła Pani Profesor Maria Čechová, znakomita bohemistka Uniwersytetu Karola w Pradze i Uniwersytetu J. E. Purkyniego w Ústí nad Łabą, dydaktyk języka czeskiego, stylistyk, leksykograf, gramatyk i pedagog, człowiek o niezwyklej energii i aktywności naukowej. Prof. Maria Čechová, DrSc. bowiem jest dobrze znana ze względu na swój aktywny i pracowity sposób życia.

Jej droga naukowa i zawodowa od początku była związana z językiem czeskim. Najpierw świadomy wybór studiów bohemistycznych na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Pradze, później – od 1961 r. – dwa lata pracy w charakterze nauczyciela języka czeskiego w szkole średniej, a następnie aspirantura pod okiem prof. J. Jelínka w Zakładzie Języka Czeskiego Instytutu Naukowo-Pedagogicznego w Pradze. Wszystko to utwierdziło ją w słuszności wyboru przyszłego zawodu, dokonanego po ukończeniu szkoły średniej. Zdecydowała poświęcić się czeskiej szkole i językowi czeskiemu. Rozpoczęła więc pracę badawczą nad czeską stylistyką i gramatyką. Pierwsze wyniki w tym zakresie stały się podstawą ubiegania się o tytuł doktora filozofii (PhDr.), który uzyskała w 1970 r., przystępując do egzaminów na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Natomiast dwa lata później, w 1972 r., przystąpiła na tym samym wydziale Uniwersytetu Karola w Pradze do obrony dysertacji doktorskiej, na podstawie której uzyskała stopień naukowy *candidatus scientium* (CSc.).

Po obronie doktoratu przeniosła się do Ministerstwa Szkolnictwa do departamentu do spraw nauczania języka czeskiego, skąd w 1975 r. ponownie przeniosła się, tym razem do Katedry Języka Czeskiego i Słowackiego Uniwersytetu Karola w Pradze. Tutaj dokończyła, rozpoczęte jeszcze w Pedagogicznym Instytucie Naukowym, badania nad czeską morfologią funkcjonalną. W 1976 r. opublikowała monografię zatytułowaną *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování*. Praca ta na wiele lat nadała ton dalszym poszukiwaniom badawczym Pani Profesor.

W 1978 r. Prof. Maria Čechová złożyła kolokwium habilitacyjne i obroniła pracę habilitacyjną, na podstawie której rok później została mianowana docentem w Katedrze Języka Czeskiego i Słowackiego Uniwersytetu Karola w Pradze. Pozostała wierna dydaktyce języka czeskiego. Kilka lat później wydała kolejną pracę z tego zakresu *Vyučování slohu*, za którą otrzymała nagrodę Ministra Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej. Jest to pierwsza czeska praca teoretyczna, zajmująca się dydaktyką stylu, w której punktem wyjścia dla rozważań Autorki

jest akt komunikacji jako podstawowa zasada wszelkiej dydaktyki szkolnej. Na jej podstawie ubiegała się o stopień naukowy *doctor scientiarum* (DrSc.), który – po obronie dysertacji i złożeniu odpowiednich egzaminów – uzyskała w 1986 r. Wówczas też poszerzyła pole badawcze. Obok lingwodydaktyki, stylistyki i morfologii czeskiej zajęła się również leksykografią i leksykologią (przede wszystkim frazeologią) zarówno w ujęciu synchronicznym, jak i diachronicznym. W efekcie jej dorobek naukowy tworzą: 16 monografii, ponad 50 podręczników i poradników metodycznych, a także ponad 200 studiów i artykułów naukowych, recenzji i innych publikacji naukowych. W 1988 r. za dorobek naukowy została mianowana profesorem języka czeskiego. Później wydała jeszcze monografię *Komunikační a slohová výchova* (1998) oraz we współautorstwie z długoletnim Jej współpracownikiem, Vlastimilem Styblíkiem, dwie prace: *Didaktika češtiny* (1989) i *Čeština a její vyučování* (1998).

Przez cały ten czas brała i bierze do dziś udział w konferencjach naukowych, organizowanych w kraju i za granicą (w Niemczech, Rosji, Szwecji, Litwie, Słowacji, Węgrzech, Polsce, Bułgarii i w Egipcie), w posiedzeniach Towarzystwa Językoznawczego Akademii Nauk Republiki Czeskiej (Jazykové sdružení AV ČR) i innych towarzystw.

Swoją pracę naukową musiała godzić z pracą organizacyjną. Pełniła w tym czasie (od 1981 do 1990 r.) funkcję kierownika Katedry Języka Czeskiego i Słowackiego, którą przejęła po prof. A. Jedličce. Zabiegała o to, aby Katedra nadal organizowała krajowe i międzynarodowe konferencje naukowe, wydawała tomy pokonferencyjne, aby pracownicy Katedry awansowali naukowo i tworzyli zgrany kolektyw, co się Jej również udało. Miała bowiem szczęście do współpracowników, choć do nauczycieli także (jej pierwszymi nauczycielami byli prof. prof.: J. Jelínek, K. Hausenblas i A. Jedlička, który był dla niej wzorem naukowca, kierownika i człowieka). Pani Profesor jest również członkiem Czeskiego Komitetu Słowistów.

W tym czasie rozpoczęła także zabiegi o stworzenie zespołu, który opracowałby nowe podręczniki do nauki języka czeskiego dla szkół podstawowych i średnich. Wraz ze Zdeňkiem Hlavszą, Františkem Danešem, Karlem Hausenblassem, Janą Hoffmannovou, Vlastimilem Styblíkiem i Karlem Svobodą opracowała szereg podręczników dla szkół podstawowych i średnich, np. *Český jazyk pro I.–IV. ročník středních škol (mluvnická a stylistická část)*, *Český jazyk pro VI. ročník základní školy*, *Český jazyk pro VII. ročník základní školy* itd. Ponadto zespół ten opracował wiele poradników metodycznych dla nauczycieli języka czeskiego, np. wspólnie z M. Dokulilem, J. Hrbáčkiem, V. Styblíkiem, K. Hausenblassem, F. Danešem wydała *Komplexní jazykové rozbory* (1992, drugie wydanie – 1996); razem z V. Styblíkiem, Z. Hlavszą i A. Tejnorem – *Přehledná mluvnice češtiny pro základní školu* (1992); razem z V. Styblíkiem i P. Hauserem – *Co mám umět z českého jazyka (v 6.–9. ročníku)* (1996), publikację wykorzystywaną zarówno przez szkoły (nauczycieli), jak i indywidualnych czytelników (uczniów).

Równolegle do prowadzenia prac o charakterze podręczników i poradników metodycznych brała udział w opracowaniu monografii z zakresu stylistyki i gramatyki, uwzględniających zmiany w języku czeskim, które zaszły po aksamitnej rewolucji. Przypomnijmy choćby publikację *Stylistika česká*, którą opracowała wspólnie z J. Chloupkim, M. Krčmovą i E. Minářovou (1991, poprawione i rozszerzone wydanie ukazało się pod tytułem *Stylistika současné češtiny*; 1997, kolejne wydanie – 2001) czy monografię *Čeština – řeč a jazyk* (1996, drugie wydanie – 2000), opracowaną również z zespołem M. Dokulil, Z. Hlavsa, J. Hrbáček i Z. Hrušková.

Marzenie Prof. Marii Čechovej o wspieraniu prestiżu języka czeskiego zrealizowało się już w 1972 r., kiedy jako pomysłodawczyni i wykonawczynie zorganizowała pierwszą edycję Olimpiady Języka Czeskiego. W następnych latach (aż do dziś) odbyły się kolejne edycje Olimpiady, której ranga w środowisku czeskim stale rosła. Od samego początku Prof. Maria Čechová przewodniczyła komisji konkursowej, zasiadając także w jej zespole kierowniczym.

Nie mniej ważny wydaje się fakt, że w 1985 r. przejęła Ona – po prof. J. Jelínku – funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Český jazyk a literatura”, które również propagowało problematykę kultury języka czeskiego. Jej zasługą jest utrzymanie pisma także w trudnych czasach, kiedy – po 1990 roku – ministerstwo cofnęło dotację, a czasopismo musiało znaleźć inne sposoby swego finansowania. Należy tutaj wspomnieć również o tym, że w „Českim jazyku a literaturze” w trudnych czasach mogli publikować także ci, którym odmawiano druku w innych czasopiśmie naukowych.

Obecnie Pani Profesor jest nie tylko nauczycielem akademickim na Uniwersytecie J. E. Purkyniego w Ústí nad Łabą, ale również pełni funkcję opiekuna zagranicznych doktorantów na Uniwersytecie Karola w Pradze. Ponadto jest członkiem redakcji dwóch międzynarodowych czasopism: „Stylistyki”, wydawanej w Opolu, i „Bohemistyki”, wydawanej w Wałbrzychu.

Nie jest możliwe objąć w artykule jubileuszowym całą działalność naukowo-organizacyjną Pani Profesor. Mam jednak nadzieję, że przy następnej rocznicy będę mógł wspomnieć o innych przejawach Jej aktywności, zarówno o tych, które tutaj pominąłem, jak również o nowych. Albowiem godne podziwu są zapał i głębokie wewnętrzne zaangażowanie w pracę naukową Pani Profesor, jak również Jej oddanie językowi czeskiemu i czeskiej szkole, a to musi jeszcze zaowocować. Taką gwarancję daje całe dotychczasowe życie Prof. Marii Čechovej.

Życzymy jej więc dużo zdrowia, pogody ducha i dalszych sukcesów w pracy zawodowej oraz w życiu rodzinnym, wielu przyjaciół i takich ludzi, o których mówiła: „do współpracowników mam szczerść”.

Mieczysław Balowski, Opole–Wałbrzych

28 lat śląskiej bohemistyki¹

Filologia czeska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, działająca w ramach organizacyjnych Instytutu Filologii Słowiańskiej Wydziału Filologicznego UŚ w Sosnowcu, jest jednym z ośmiu ośrodków bohemistycznych w Polsce, funkcjonujących na polskich uniwersytetach w: Krakowie (UJ), Warszawie (UW), Wrocławiu (UWr), Opolu (UO), Poznaniu (UAM), Szczecinie (USz) oraz Toruniu (UMK).

W tym roku upływa 28. rocznica powstania śląskiej bohemistyki. W ośrodku tym studiowała i zdobywała swe pierwsze naukowe szlify liczna grupa naukowców, którzy obecnie pracują naukowo i dydaktycznie w innych ośrodkach bohemistycznych kraju (np. w Krakowie, Warszawie, Wrocławiu, Opolu, Szczecinie i Toruniu). Mury katowicko-sosnowieckiej bohemistyki opuściło w ubiegłym ćwierćwieczu ponad 300 absolwentów, z których tylko nieliczna grupa aktywnie działa w zawodzie filologa-bohemisty: pracują w polskiej dyplomacji, dziennikarstwie, handlu zagranicznym i turystyce, działają jako tłumacze przysięgli i kabinowi, a także tłumaczą literaturę piękną i teksty użytkowe. Mimo różnych dróg życiowych i niespodzianek losu wielu z nich z sentymentem wspomina pięć lat studiów slawistycznych w Sosnowcu. I mimo że obecnie z aktualną problematyką bohemistyczną nie mają aktywnego kontaktu, jednak Czechy (i Słowacja²), czeska kultura i język są nadal ich hobby, życiową pasją...

Duże zainteresowanie kulturą czeską (a także słowacką) na Górnym Śląsku jest motywowane sąsiedzkim położeniem oraz wielokulturową tradycją tego regionu, a także atrakcyjnością dorobku kulturowego Czech (literatura, filmy „czeskiej szkoły”, teatr i plastyka) oraz pewnym sentymentem Ślązaków do znajomo

¹ Tytuł tego opracowania nie jest w pełni adekwatny – należy tu raczej mówić o „śląsko-załębiowskiej” bohemistyce, gdyż Uniwersytet Śląski od chwili swego powstania, na mocy decyzji ówczesnych władz polityczno-gospodarczych, swą bazę i zaplecze dydaktyczne oparł o obiekty w Katowicach i Sosnowcu. Zwyczajowo mówi się o śląskiej slawistyce, jednak dla większej precyzji stosuje się optymalne określenia – slawistyka UŚ w Katowicach–Sosnowcu. Faktyczna sytuacja lokalowa UŚ (początkowo tylko w Sosnowcu) oraz zadawnione – w odczuciu niektórych badaczy dziejów Śląska – animozje regionalne, a także bez wątpienia bardziej konserwatywnych mieszkańców naszego regionu powodują wiele nieporozumień i wątpliwości (a czasami nawet agresji). Na szczęście naukowcy i studenci UŚ, którym przyszło pracować lub studiować w Sosnowcu, podchodzą do tych problemów bardziej racjonalnie, bez większych emocji. Dla uniknięcia jednak jakichkolwiek nieporozumień zastosuję konsekwentnie obok określenia *śląska bohemistyka* bardziej neutralne *katowicko-sosnowiecka bohemistyka*.

² Do rozpadu Czechosłowacji w roku 1993 w ramach studiów slawistycznych na Uniwersytecie Śląskim istniała filologia czesko-słowacka.

brzmącego języka czeskiego. Powołanie jeszcze w latach przedwojennych Konsulatu Generalnego Republiki Czechosłowackiej w Katowicach, a później ułatwienia w przekraczaniu granicy oraz rozwój ruchu turystycznego w latach siedemdziesiątych, bezpośrednia współpraca zakładów przemysłowych i instytucji kultury oraz możliwość odbioru telewizji czechosłowackiej istotnie ułatwiły propagowanie tego dorobku oraz wpłynęły na pogłębienie zainteresowania mieszkańców Górnego Śląska naszymi południowych sąsiadami³. Osoby zainteresowane problematyką bohemistyczną mogły rozwijać swe pasje na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie lub na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie już od lat przedwojennych działały ośrodki slawistyczne (w tym bohemistyczne) w Polsce, gdzie badania i dydaktykę prowadziły – lub nadal prowadzą – polskie slawistyczne autorytety⁴.

Myśl stworzenia pracowni slawistycznej w centrum Górnego Śląska zrodziła się wraz z powołaniem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (wcześniej do 1969 r. – WSP oraz filia UJ), a następnie Instytutu Filologii Obcych UŚ. Slawistyka na Uniwersytecie Śląskim powstała ostatecznie w 1974 roku, a w jej ramach również bohemistyka. Inicjatorem i faktycznym twórcą filologii czeskiej był wybitny językoznawca polski oraz slawista prof. dr hab. Kazimierz Polański, który wraz z innymi neofilologami, wśród których byli również slawiści, stworzył założenia programowe i zaplecze dydaktyczne do naboru na pierwszy rok filologii słowiańskiej (właściwie filologii czeskiej), która rozpoczęła swą działalność w roku 1974⁵. Początkowo bohemistykę ujmowano w ramach organizacyjnych Instytutu Filologii Obcych Uniwersytetu Śląskiego⁶ jako Zakład Filologii Słowiańskiej, który przekształcił się w 1981 roku w Katedrę Filologii Słowiańskiej⁷. Trzon kadry naukowej i dydaktycznej stanowili slawiści-bohemiści, wy-

³ Nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu o znakomitej inicjatywie zasłużonego katowickiego wydawnictwa „Śląsk” – Bibliotece Pisarzy Czechich i Słowackich. Wysoko oceniane przekłady do tej bogatej serii wydawniczej tworzyli również bohemiści i sławcyści (pracownicy naukowcy oraz absolwenci), wywodzący się ze slawistyki UŚ.

⁴ Do najwybitniejszych należą: prof. dr hab. Z. Stieber, prof. dr hab. F. Sławski, prof. dr hab. J. Magnuszewski, prof. dr hab. M. Bobrowska, prof. dr hab. T. Orłowski, prof. dr hab. E. Siatkowska, prof. dr hab. J. Siatkowski.

⁵ Dwa lata później utworzono filologię serbsko-chorwacką oraz uruchomiono lektoraty języków: słoweńskiego, bułgarskiego, łużyckiego i macedońskiego.

⁶ Dyrektorem Instytutu od jego powstania był prof. dr hab. K. Polański, a sekretarzem naukowym ówczesny dr E. Tokarz.

⁷ Zakład Filologii Słowiańskiej przekształcił w Katedrę Filologii Słowiańskiej doc. dr hab. W. Pianka, dokonując jednocześnie zmian w strukturze, powołał dwa nowe zakłady: Zakład Literaturoznawstwa Słowiańskiego i Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego, uruchomiono także wtedy nowe kierunki studiów slawistycznych: filologię słowacką i jugosłowiańską.

wodzący się z UJ oraz UW, a w latach następnych absolwenci slawistyki (bohemistyki⁸) z katowicko-sosnowieckiego ośrodka.

Kolejnym etapem istotnych zmian organizacyjnych był rok 1990, w którym prof. dr hab. Emil Tokarz przekształcił Katedrę w Instytut Filologii Słowiańskiej, optymalizując jednocześnie jego strukturę⁹, mającą również wpływ na późniejsze kształcenie bohemistów na UŚ. Zmiany te zapoczątkowały dynamiczny rozwój kształcenia slawistów-bohemistów w latach następnych – poprzez zatrudnienie nowych naukowców-specjalistów (również gościnnych) oraz podniesieniu limitu przyjęć, zwiększeniu uległ potencjał naukowy i dydaktyczny tutejszego ośrodka bohemistycznego. Przełomowy był również rok 1995, kiedy wprowadzono po raz pierwszy studia licencjackie i magisterskie (w systemie 3 + 2), w tym z językoznawstwa stosowanego o specjalności bohemistycznej. Do dziś zresztą funkcjonują równoległe dwa sposoby kształcenia bohemistów na UŚ – pięcioletnie studia filologiczne bohemistyczne oraz pięcioletnie studia językoznawstwa stosowanego (translatoryczne) o specjalności bohemistycznej.

Mimo trudnych warunków lokalowych (stara, zbyt mała baza) w roku akademickim 2001/2002 filologię czeską w IFS UŚ (w różnych wersjach programowych) studiowało 60 osób, przy czym wszystkich studentów slawistyki było prawie 300. Po dwuletniej przerwie rotacyjnej, w kolejnym roku akademickim 2002/2003 planowane jest uruchomienie specjalizacji filologia czeska (dla 25 osób). W nieodległej przyszłości planuje się uruchomienie poddyplomowych studiów bohemistycznych.

Planowe zajęcia dydaktyczne na filologii czeskiej w zależności od cyklu kształcenia składają się z następujących przedmiotów¹⁰: Praktyczna nauka języka czeskiego (leksyka, frazeologia, konwersacje, ekspresja pisemna i ustna), Gramatyka opisowa języka czeskiego, Historia literatury czeskiej, Historia i cywilizacja Czech¹¹, Przekład specjalistyczny, Przekład konsekwentny, Przekład symultani-

⁸ W latach osiemdziesiątych studentów kształcono na kierunku: filologia słowiańska – specjalność filologia czesko-słowacka. W latach dziewięćdziesiątych (po rozpadzie Czecho-Słowacji) powrócono do układu tradycyjnego, rozdzielono na dwie specjalizacje: bohemistykę i słowacystykę.

⁹ Otwarto wówczas nowe zakłady: Zakład Dydaktyki Języków Obcych, Zakład Historii Języków Słowiańskich, Zakład Językoznawstwa Porównawczego, Zakład Językoznawstwa Południowosłowiańskiego, Zakład Językoznawstwa Zachodniosłowiańskiego, Zakład Literatur Zachodniosłowiańskich. Ofertę studiów slawistycznych poszerzono również o nowe kierunki: filologię słoweńską (1991), chorwacką (1992) i bułgarską (1994).

¹⁰ Mowa tu tylko o przedmiotach dotyczących problematyki bohemistycznej.

¹¹ W latach osiemdziesiątych, w ramach filologii czesko-słowackiej prowadzono równoległe dwa przedmioty: Historię Czechosłowacji i Wiedzę o Czechosłowacji (realizowane).

czny oraz odpowiednio profilowane wykłady monograficzne (np. w tym roku akademickim były to wykłady o profilu: translatoryka, stylistyka i semantyka).

W zasobach Biblioteki Slawistycznej działającej przy IFS UŚ oraz w zasobach Czytelni Neofilologicznej Wydziału Filologicznego UŚ znajduje się bogaty i ciągle rozbudowywany księgozbiór o tematyce bohemistycznej (klasyczne i współczesne dzieła literatury czeskiej, opracowania językoznawcze i literaturoznawcze, podręczniki, słowniki, encyklopedie i albumy oraz nagrania audio-video), liczący ponad 10 tysięcy woluminów (w tym zbiory specjalne), a także roczniki kilkunastu specjalistycznych czasopism czeskich dotyczących zagadnień języka i kultury.

Od swych początków istnienia slawiści-bohemiści z naszego ośrodka zajmowali się całym spektrum badań związanych z problematyką bohemistyczną, a szczególnie polsko-czeskich związków kulturowych (językowych i literackich). Badania językoznawcze oscylowały wokół: słowotwórstwa, składni, semantyki, gramatyki opisowej języka czeskiego i polsko-czeskiej gramatyki porównawczej, leksykologii oraz historii i stylistyki języka czeskiego, jak również socjolingwistyki. W badaniach literaturoznawczych przeważały badania nad historią literatury czeskiej, teorią literatury i problematyką translatoryczną. Ostatnimi czasy dużo uwagi poświęca się przekładowi artystycznemu oraz dwukierunkowemu tłumaczeniu konsekwentnemu i symultanicznemu.

Od kilku lat w IFS UŚ prowadzone są długoletnie bohemistyczne programy badawcze (granty), obejmujące słowotwórstwo, składnię i semantykę oraz frazeologię i stylistykę języka czeskiego, językowo-kulturowe pogranicze polsko-czeskie oraz czeską kulturę i literaturę przełomu wieków, czeską literaturę i kulturę w kontekście wspólnoty europejskiej. Wyniki badań zawarto w licznych krajowych i zagranicznych publikacjach naukowych. Ślascy bohemiści są autorami wielu wydań książkowych (monografie, podręczniki, słowniki i skrypty) oraz artykułów i recenzji w specjalistycznych czasopismach o tematyce slawistycznej i bohemistycznej (m.in. w: zeszytach naukowych UŚ, UJ i UO, „Biuletynie Slawistycznym”, „Studiach z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, „Roczniku Slawistycznym”, „Slavii Occidentalis”, „Ruchu Literackim” itd.). Prezentacje czeskiej literatury w polskich przekładach i socjolingwistyczne eseje o czeszczyźnie autorstwa katowicko-sosnowieckich bohemistów pojawiają się w ogólnopolskich czasopismach kulturalno-literackich (m.in. w: kwartalniku literackim „FA-art”, ponad 100-stronicowa prezentacja „młodej czeskiej literatury” w nr 1–2/1998, oraz w kwartalniku kulturalnym „Opcje”). Ślascy bohemiści biorą aktywny udział w życiu środowiska bohemistycznego i slawistycznego w kraju (Komisja Słowianoznawstwa i Językoznawstwa PAN, Polskie Towarzystwo Językoznawcze, Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich). Równie często uczestniczą w międzynarodowych konferencjach naukowych w kraju i zagranicą. W ośrodku katowicko-sosnowieckim zakończono z sukcesem kilkanaście doktoratów i przewodów habilitacyjnych z zakresu bohemistyki. Bohemiści-językoznawcy z UŚ

dokonują na zlecenie sądów ekspertyzy filologiczne czeskich testów i ich tłumaczeń, a także przeprowadzają egzaminy państwowe (egzaminy na tłumaczy przysięgłych języka czeskiego oraz pilotów wycieczek zagranicznych).

Od kilkunastu lat trwa owocna współpraca IFS z czeskimi instytucjami naukowymi i kulturalnymi, która odbywa się na podstawie umów bilateralnych uczelni oraz za pośrednictwem polskiego MENiS i czeskiego MŠMaT (Dům zahraničních styků)¹². Dzięki takiej współpracy możliwe jest prowadzenie badań naukowych w czeskich ośrodkach, odbywanie studiów językowych i stażów na czeskich uczelniach przez pracowników naukowych i studentów UŚ. Kilku z naszych badaczy korzystało z wszechstronnej pomocy specjalistów z AN RCz (UČL) w Pradze. Optymalnie dla obydwu stron układa się stała wymiana naukowa (bohemistyczno-polonistyczna) prowadzona z Uniwersytetem Pałackiego w Ołomuńcu¹³, dzięki czemu w naszym Instytucie gościli z wykładami oraz uczestniczyli w konferencjach naukowych znakomici czescy bohemiści: prof. PhDr. Jiří Damborský, DrSc., prof. PhDr. Edvard Lotko, CSc. i prof. PhDr. Eduard Petrů, DrSc. oraz zaprzyjaźnieni z naszą bohemistyką od lat: doc. PhDr. Marie Sobotková, CSc., wybitna czeska polonistka (i bohemistka jednocześnie), a także prof. PhDr. Jiří Fiala, CSc. znawca dziejów Moraw i były czeski lektor w UŚ. Co roku nasi pracownicy i studenci wyjeżdżają na staże naukowe, studia semestralne oraz Szkoły Letnie Języka i Kultury na UK w Pradze, UP w Ołomuńcu, MU w Brnie, rzadziej na uniwersytety w Ostrawie, Opawie, Pilźnie i Czeskich Budziejowicach.

Od 1977 roku w IFS UŚ działa Koło Naukowe Slawistów (od 2001 r. KNS „Światowid”), w którym najliczniejsza i najbardziej aktywna jest sekcja bohemistyczna (15 osób). Członkowie Koła brali udział w kilku studenckich konferencjach naukowych (konferencje SVOČ na UK w Pradze w 1988 r., UP w Ołomuńcu w 1992 r., a także UJ w Krakowie w 1999 r. oraz USz w Świnoujściu w 2000 r.), w latach ubiegłych uczestniczyli w ogólnopolskich imprezach bohemistycznych w innych ośrodkach (udział i laury w konkursach przekładowych), a w roku ubiegłym byli głównymi organizatorami IV Ogólnopolskich Dni Bohemistów (Uniwersytet Śląski w Katowicach, 14–15.05.2001 r.), które odbyły się na naszym Uniwersytecie i spotkały się z wysoką oceną merytoryczną i organizacyjną. Dwie reprezentantki KNS brały udział w I Polonistyczno-bohemistycznej konfe-

¹² Niestety ostatnimi czasy nasze środowisko zauważa znikomą lub bardzo małą aktywność Centrum Czeskiego (České centrum) w Warszawie w zakresie propagowania czeskiej kultury na południu Polski.

¹³ Dzięki tej dobrze rokującej i długoletniej współpracy oraz kontaktom koleżeńskim badaczy od kilku lat na zasadach wzajemności kierowani są do obu placówek lektorzy języka czeskiego i polskiego. Od 1989 roku lektorem języka czeskiego na UŚ jest absolwentka ołomunieckiej polonistyki i historii mgr Jolanta Najderová, a lektorem i wykładowcą języka polskiego na UP od 1999 roku piszący te słowa.

rencji studentów, organizowanej w Pradze¹⁴ w marcu 2000 r., gdzie wygłosiły referaty w języku czeskim¹⁵. Od 2001 roku Koło posiada (w ramach serwisu informacyjnego KNS) swą internetową gazetę „Noviny Slavia”, w której czeska problematyka (historia, przekłady, informacje kulturalne turystyczne i praktyczne) zajmuje *gros* miejsca¹⁶. Równie obiecująco zapowiada się współpraca studentów polonistyki z Olomunca i bohemistyki z Sosnowca.

Pisząc o bohemistyce na Uniwersytecie Śląskim, zasłużenie wiele miejsca należy poświęcić wybitnym naukowcom, sławistom-bohemistom, którzy wnieśli duży, osobisty wkład w rozwój naszego ośrodka, jego dorobek naukowy i pozycję w polskim środowisku slawistycznym. Bez wątpienia blasku dodaje naszej placówce działalność naukowo-dydaktyczna takich autorytetów polskiej slawistyki i bohemistyki, mistrzów wielu pokoleń nie tylko śląskich slawistów, jak: prof. dr hab. Halina Janaszek-Ivaničková, prof. dr hab. Kazimierz Polański, prof. dr hab. Roman Laskowski oraz nieoceniony prof. dr hab. Mieczysław Basaj, który jako jeden z „ojców” śląskiej bohemistyki poświęca jej nadal swą wiedzę i naukowy talent.

Należy również wymienić liczne grono nauczycieli akademickich, bohemistów (i słowacystów jednocześnie), którzy w istotny sposób przyczynili się do rozwoju IFS UŚ i poziomu śląskiej bohemistyki w ciągu ostatnich 28 lat: prof. dr hab. Jacek Baluch, prof. dr hab. Witold Nawrocki, prof. dr hab. Danuta Rytel-Kuc, dr Zofia Bik, dr Czesław Caputa, dr Joanna Czaplińska, dr Jan Dutkowski, dr Krystyna Kowalik, dr Izabela Mroczek, dr Dorota Żygadło, mgr Anna Dziegiel, mgr Jacek Illg, mgr Joanna Kalamala, mgr Joanna Nowak, mgr Agnieszka Piosek, mgr Jan Stachowski, mgr Małgorzata Zagrodzka, mgr Marzena Zabierzevska-Kucharska – wielu z nich działa nadal w polskich placówkach bohemistycznych lub w inny sposób wspiera ich działalność. Od samych początków studiów bohemistycznych na Uniwersytecie Śląskim dydaktykę prowadzili wysoko wykwalifikowani lektorzy delegowani z Republiki Czeskiej, wymieniając w kolejności chronologicznej: PhDr. Stanislav Dvořák, PhDr. Petr Poslední, prof. PhDr. Jiří Černý, prof. PhDr. Jiří Fiala, PhDr. Věra Svobodová, PhDr. Jaroslav Reska (przez 10 lat), mgr Jolanta Najderová.

Należy także wspomnieć o sławistach-bohemistach obecnie pracujących naukowo i dydaktycznie w Instytucie Filologii Słowiańskiej UŚ, którzy będą kształtować oblicze śląskiej bohemistyki przez kolejne 30 lat. Wielu z nich swe slawi-

¹⁴ Organizatorem tego pożytecznego (i miejmy nadzieję cyklicznego) spotkania byli Ambasada RP i Instytut Polski w Pradze oraz Wydział Filozoficzny UK w Pradze.

¹⁵ Magdalena Nobis (V rok): *Expresivita v jazyku české publicistiky* i Stefania Szostok (IV rok): *Překlady poezie polského básníka Zbigniewa Herberta do češtiny v historickém a kulturním kontextu*.

¹⁶ Adres internetowy: <http://uranos.cto.us.edu.pl/~kns>, adres poczty elektronicznej: kns@us.edu.pl.

styczne wykształcenie i pierwsze naukowe szlify zdobywało na UJ w Krakowie, ale są także wśród nich i absolwenci UŚ, którzy również w macierzystej uczelni będą pokonywać kolejne stopnie kariery naukowej.

W gronie badaczy i wykładowców literatury czeskiej (o „czesko-słowackich” korzeniach) autorytetem jest prof. dr hab. Józef Zarek (obecnie dyrektor IFS UŚ), dr Anna Car i dr Lucyna Spyrka.

Na czele grona bohemistów-jezykoznawców stoją prof. dr hab. Mieczysław Basaj¹⁷ oraz prof. dr hab. Anna Bluszcz, którym dzielnie asystują: dr Mariola Szymczak (która „porzuciła” bohemistykę na rzecz języka słowackiego) oraz piszący te słowa (jednocześnie opiekun KNS „Światowid”). Na zakończenie warto wspomnieć o jeszcze jednej bohemistce, bez której trudno sobie wyobrazić prawidłowe funkcjonowanie IFS UŚ – mowa tu o mgr Ilonie Rudnik, kierownicze Sekretariatu i zarazem absolwentce pierwszego pokolenia śląskich bohemistów, rocznika 1974–1980.

Czas płynie i niebawem przyjdzie nam obchodzić jubileusz 30-lecia śląskiej bohemistyki i slawistyki. Być może będzie to wspaniała okazja do spotkania starych przyjaciół, mistrzów i uczniów – naukowców, nauczycieli akademickich oraz absolwentów filologii czeskiej (i czesko-słowackiej), by wspominać „stare, dobre dzieje”, prześledzić losy i kariery śląskich bohemistów i zastanowić się nad przyszłością naszej katowicko-sosnowieckiej bohemistyki.

Dariusz Tkaczewski, Sosnowiec–Olomuniec

Literatura

Bońkowski R., Markiewicz D., 1997: *Śląska slawistyka*, [w:] *Utopia w językach, literaturach i kulturach Słowian I. Ze świadomości utopijnej w refleksji językowej*, „Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 1599” [Katowice], s. 22–42.

Archiwum Instytutu Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

I Polonistyczno-bohemistyczna konferencja studentów Praga, Uniwersytet Karola, 1–2.03.2002 r.

W dniach 1–2.03.2002 r. odbyła się w Pradze *I Polonistyczno-bohemistyczna konferencja studentów*, zainicjowana i zorganizowana przez Ambasadę RP i Instytut Polski w Pradze oraz Instytut Studiów Slawistycznych i Wschodnioeurope-

¹⁷ Prof. dr hab. M. Basaj w latach 1974–1975 był kierownikiem Zakładu Filologii Słowiańskiej Instytutu Filologii Obcych UŚ, a od 1993 r. do chwili obecnej jest kierownikiem Zakładu Historii Języków Słowiańskich IFS UŚ.

jskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze (Ústav slavistických a východoevropských studií FF UK).

Pomysł nie był nowy, wykorzystywał wzory starych i sprawdzonych polsko-czeskich konferencji historycznych organizowanych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych na Uniwersytecie Karola w Pradze. Jednak tym razem – bez żadnych ograniczeń politycznych – przyszła kolej na młodych filologów-slawistów: studentów i doktorantów z Polski i Czech, którzy zajmują się problematyką czeską w Polsce lub polską w Czechach.

Idea spotkania, wzajemnego poznania się studentów-filologów o podobnych zainteresowaniach, przedstawienia wyników swoich badań i poszukiwań jest przednia; prosty pomysł znakomicie zrealizowany w „złotej Pradze”. *Genius loci* tego niepowtarzalnego miasta pozytywnie wpłynął na całą imprezę, stał się jednym z wielu atutów tak bardzo pożytecznego i udanego spotkania młodych naukowców z zaprzyjaźnionych krajów i uczelni. Obrady toczyły się w siedzibie Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola, przy placu Jana Palacha 2 (*notabene* w sali 104, z okien której można było podziwiać piękny widok Zamku Praskiego i Malej Strany).

Na konferencji były reprezentowane następujące polskie ośrodki bohemistyczne: Katowice–Sosnowiec (UŚ), Kraków (UJ), Opole (UO), Poznań (UAM), Toruń (UMK), Warszawa (UW), Wrocław (UWr), a także czeskie ośrodki polonistyczne: Olomuniec (UP), Ostrawa (UO) i Praga (UK). Należy wspomnieć również o publiczności: studentów wygłaszających referaty wspierali ich koledzy oraz „trenerzy” (promotorzy i opiekunowie naukowcy) z macierzystych, zwłaszcza polskich uczelni, wśród których należy wspomnieć pp.: prof. dr. hab. Jacka Balucha (UJ, UO), prof. dr. hab. Józefa Zarka (UŚ, UJ), doc. PhDr. Petra Rychlíka, PhDr. Ivanę Dobrotovą (UP), dr. Joannę Goszczyńską (UW), dr. Dariusza Tkaczewskiego (UŚ, UP), dr. Savę Heřmana, mgr Lenkę Vítovą (UAM) oraz mgr. Piotra Cieciorę (UK).

Podczas dwudniowych obrad zaprezentowano 33 referaty obejmujące szeroką problematykę bohemistyczną i polonistyczną, m.in.: polską i czeską literaturę, język polski i czeski oraz polsko-czeskie i czesko-polskie związki kulturowe, literackie, językowe i historyczne (por. Aneks). Tematyka prezentowanych prac była różnorodna, jednak tradycyjnie dominowały referaty dotyczące zagadnień literackich (w tym ciekawe opracowania konfrontatywne); typowa problematyka językoznawcza (m.in. cenne prace socjolingwistyczne) zawarta była zaledwie w 6 pracach. Ponadto dwa referaty obejmowały problemy historii najnowszej oraz zagadnień politologicznych. Kilka referatów poruszało problematykę translatorską, trzy zaś traktowały o polskim i czeskim teatrze i filmie. Należy podkreślić, że prace reprezentowały wysoki poziom merytoryczny, były ciekawe i oryginalne.

Na uwagę zasługuje również fakt, że uczestnicy Konferencji operowali poprawną (a często wzorową) polszczyzną i czeszczyzną, a nawet językiem słowackim.

Należy w tym miejscu podkreślić przygotowanie zwłaszcza reprezentacji poznańskich polonistów, dla których język czeski nie jest językiem studiów, a raczej „lektoratomowym hobby”, dlatego słowa szczególnego uznania należą się Pani mgr Lence Vítové, lektorce języka czeskiego na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Konferencja w Pradze nie ograniczała się jedynie do zaplanowanych obrad plenarnych. Program praskiej konferencji obejmował także inne spotkania, np. w uroczej siedzibie Ambasady RP na Malej Stranie, gdzie uczestników podejmował Pan dr Andrzej Krawczyk, Ambasador RP w Pradze. Spotkanie przebiegło w miłej atmosferze – oprócz opowieści o dziejach siedziby naszej ambasady goście zostali poczęstowani „dyplomatycznym” lunchem. Równie świetnie wypadł sobotni obiad w przytulnej praskiej piwnicy „U Rudolfiny”, gdzie uczestnikom i gościom zaserwowano typową (a do tego bardzo udaną gastronomicznie) „svíčkovou na smetaně se šlehačkou, brusinkama a knedlíkem” i fantastyczne piwo. Praską Konferencję zaś zakończył ciekawy akcent artystyczny: w sympatycznym teatrzyku „Studio Damuza” (w podziemiach kamieniczki na ul. Řetězovej 10) uczestnicy i goście obejrzeli dwa spektakle: fragmenty *Trans-Atlantyka* Witolda Gombrowicza w wykonaniu Juraja Koudeli ze Słowacji oraz *Dom na granicy* Sławomira Mrożka w wykonaniu studentów polonistyki Uniwersytetu Karola w Pradze.

Konferencja stała się doskonałym forum do poznania się młodzieży polonistycznej i bohemistycznej z dwóch krajów, wymiany opinii oraz zorientowania się w pracach badawczych młodych naukowców. Większość uczestników i gości Konferencji wyraziła zainteresowanie tego typu spotkaniami w przyszłości. Być może warto nadać tej znakomitej i udanej inicjatywie jakieś ramy organizacyjne, pomyśleć o organizacji regularnych sesji studentów polonistyki i bohemistyki z Czech i Polski, wymiennie o obydwu krajach. Dużym atutem takich konferencji i wymierną ich kroniką mogłyby się stać zeszyty, zawierające referaty z poszczególnych lat. Pierwszy krok ku tego typu kontaktom został poczyniony.

Dariusz Tkaczewski, Sosnowiec–Olomuniec

Aneks

Tematyka referatów prezentowanych podczas konferencji (w kolejności wystąpień)

1. Simona M i z e r o v á (Uniwersytet Ostrawski): *Etykieta językowa i społeczna w języku polskim i czeskim*.
2. Renata P o n c z o v á (Uniwersytet Ostrawski): *Porównanie polskich jednostek frazeologicznych zawierających zooapelatywum z czeskimi*.
3. Richard V a c u l a (UK Praga): *Kilka rozważań dotyczących podejścia do badania ludności kaszubskiej i jej języka*.

4. Monika Jaśkova (Uniwersytet Ostrawski): *Podstawowe zagadnienia z nowomowy*.
5. Magdalena Nobis (UŚ Katowice): *Expresivita v jazyku české publicistiky*.
6. Jindřich Kolida (UP Ołomuniec): *O jazyku textův kampaní wyborczej*.
7. Rafał Wojtczak (UMK Toruń): *Polsko-československé vztahy v době Pražského jara*.
8. Jarmila Novotná (UK Praga): *Porównanie polskiej i czeskiej lewicy w latach dziewięć- dziesiątych*.
9. Beata Pięta (UAM Poznań): *Jak z gracją tańczyć na linie, z nogami w okowach i słownikiem czesko-polskim w ręku? O przekładzie bajki czeskiej*.
10. Aleksandra Mikołajczyk (UJ Kraków): *Barokní lyrika polská, česká a slovenská*.
11. Kamila Szymańska (UJ Kraków): *Česká svítáníčka*.
12. Stefania Szostok (UŚ Katowice): *Překlady poezie polského básníka Zbigniewa Herberta do češtiny v historickém a kulturním kontextu*.
13. Vit Kopunec (UK Praga): *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie*.
14. Vladimira Kolouchová (UK Praga): *Polacy na zjeździe słowiańskim w Pradze w roku 1848*.
15. Anna Macówiak (UAM Poznań): *Pojęcie Europy Środkowej Czesława Miłosza («Rodzinna Europa») i Milana Kundery («Zachód porwany albo tragedia Europy Środkowej»)*.
16. Bartosz Sajewski (UAM Poznań): *Ku otwartości niebios. Rzec o sytuacji egzystencjalnej pisarza na przykładzie tekstów z polskiej i czeskiej literatury*.
17. Ondřej Klipa (UK Praga): *Wstęp do stanu badania nad sytuacją czeskich stereotypów Polaków*.
18. Ilona Gwóźdź (Uniwersytet Wrocławski): *Stanisław Przybyszewski v kruhu České moderny*.
19. Jana Nováková (UP Ołomuniec): *Twórczość Witkacego w środowisku czeskim*.
20. Libor Šasný (UP Ołomuniec): *Twórczość literacka T. Boya-Żeleńskiego we Francji*.
21. Magdalena Budka (Uniwersytet Warszawski): *Richard Weiner – hra na mravnost anebo nemravná na doopravdy*.
22. Alicja Dzierzęga (Uniwersytet Opolski): *Tajemství chasidů v tvorbě J. Langra*.
23. Joanna Derdowska (UMK Toruń): *Boudníkův estetický život – koncepce umělce v »Něžném barbaru« B. Hrabala*.
24. Piotr Gierowski (UJ Kraków): *Románový prostor města (Macurova Vratislav)*.
25. Anna Ryks (Uniwersytet Opolski): *Literární obraz města – Praha jako žena*.
26. Katarzyna Uczkiewicz (Uniwersytet Wrocławski): *Poláci v románu J. Topola »Sestra«, literární stereotyp po »výbuchu času«*.
27. Veronika Forková (UK Praga): *Czas i przestrzeń w »Opowieściach galicyjskich« A. Stasiuka*.
28. Justyna Stróżyk (UAM Poznań): *Literatura »między tekstami«. Mercedes benz Pawła Huelle a Wieczorna lekcja jazdy Bohumila Hrabala*.
29. Paulina Potrykus (UAM Poznań): *Jerzy Pilch i Bohumil Hrabal*.

30. Marta Gójżewska (UAM Poznań): *»Oda na dzień św. Cecyli« Wojciecha Wencla. Rola wiersza sylabotonicznego w najnowszej poezji polskiej i czeskiej*.
31. Marzena Skorupska (UAM Poznań): *Franz Kafka Piotra Dumay*.
32. Monika Kocbuch (UJ Kraków): *Kterák se Čech stal guru americkým hippies (Formanův film »Hair«)*.
33. Laura Kopecká (UK Praga): *Ośrodek Badań i Realizacji Praktyk Teatralnych Gardzienice*.