

Autoreferat

1. Imię i nazwisko:

Agnieszka Mielczarek

2. Posiadane dyplomy, certyfikaty i stopnie naukowe:

1992 – tytuł magistra w zakresie filologii polskiej uzyskany na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM; temat pracy magisterskiej: *Słownictwo sonetów Leopolda Staffa. Charakterystyka ilościowa* (promotor: prof. dr hab. Halina Zgólkowa, recenzent: prof. dr hab. Stanisław Bąba).

2002 – stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa polskiego uzyskany na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM (Instytut Filologii Polskiej); temat: *Polszczyzna mówiona w odmianie oficjalnej (na przykładzie języka prezenterów radiowych)*, (promotor: prof. dr hab. Bogdan Walczak, recenzenci: prof. dr hab. Kazimierz Ożóg, prof. dr hab. Stanisław Mikołajczak).

Mam uprawnienia lektora języka polskiego jako obcego na podstawie ukończonego Kursu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, zorganizowanego przez Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego w 2000 r.

Mam certyfikat znajomości języka angielskiego na poziomie C1 wydany przez Pearson Test of English.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

1992 do dzisiaj – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu:

1992-2002 – asystent w Instytucie Filologii Polskiej w Zakładzie Języka Polskiego

2002-2005 – starszy wykładowca w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców

2005-2013 – kierownik Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców

2013 do dzisiaj – starszy wykładowca w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców

1997-2010 – wykładowca na umowę o dzieło w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

4. Osiągnięcia naukowo-badawcze i zainteresowania naukowe:

4.1. Cykl: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w kraju i zagranicą*, obejmujący pozycje: I-11, I-12, I-13, I-14, I-15, I-16, I-17, I-18, I-19, I-20, I-21, I-22, I-24, I-25, I-26 załączonego wykazu publikacji.

Cykl, złożony z 15 publikacji, charakteryzuje się jako całość następującymi cechami: wszystkie publikacje dotyczą nauczania języka polskiego jako obcego, w kraju i zagranicą; wszystkie mają o tyle charakter praktyczny (niezależnie od przywoływanych teorii glottodydaktycznych i wyzyskanej literatury przedmiotu), że w mniejszym lub większym stopniu wyrastają z moich doświadczeń dydaktycznych jako nauczyciela języka polskiego jako obcego; nad stosunkowo nielicznymi publikacjami o charakterze czysto lub głównie informacyjnym przeważają takie, które – wciąż z tej praktycznej perspektywy osobistych doświadczeń glottodydaktycznych – stawiają w centrum uwagi któryś z elementów procesu glottodydaktycznego: ucznia (jego stopień opanowania języka polskiego, jego tożsamość etniczną i kulturową), nauczany język, tzn. polszczyznę (w świetle stereotypowych przekonań o jego wyjątkowej trudności), treści kulturowe w nauczaniu języka obcego, w tym jeden z najważniejszych elementów tych treści, a mianowicie grzeczność językową, wielorakie konteksty procesu glottodydaktycznego, jak sytuacja pogranicza językowo-kulturowego, współczesna sytuacja językowa świata, zjawisko globalizacji, i wreszcie kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego.

Czysto informacyjny (w płaszczyźnie organizacyjno-instytucjonalnej) charakter mają publikacje I-17 i I-19. Druga z nich zawiera najważniejsze informacje o Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – o jego historii (powstało w 1985 roku, pierwsi uczestnicy kursów, w liczbie około 100 osób, pochodzili z Iraku, Korei Północnej, Palestyny i Nigerii), rozwoju kadrowym i lokalowym, powstaniu Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej, współpracy ze Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska”, stypendystach programu LLP Erasmus itd. W momencie druku tej pracy liczba słuchaczy (z ponad pięćdziesięciu krajów świata) wzrosła niemal pięciokrotnie, do pięciuset, a liczba pracowników dydaktycznych do dziewięciu stałych i sześciu współpracujących.

Pierwsza publikacja (I-17) rozwija i uszczegóławia zadania i osiągnięcia Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w zakresie kształcenia studentów zagranicznych w ramach programu Erasmus (pod tym względem przełomowy był rok akademicki 2003/2004, gdy do Studium zgłosili się w dużej liczbie stypendyści Erasmusa z Niemiec, Włoch, Francji, Hiszpanii, Grecji i Finlandii; od roku 2005 Studium organizuje dla stypendystów Erasmusa intensywny kurs języka polskiego w wymiarze 116 godzin; od roku akademickiego 2008/2009 systematycznie rośnie liczba studentów z Turcji, osiągając w niektórych latach ponad trzydzieści osób; w momencie publikacji tej pracy w Studium uczyło się sześćdziesięciu pięciu stypendystów Erasmusa z Francji, Węgier, Turcji, Portugalii, Niemiec, Czech, Bułgarii, Macedonii, Litwy, Łotwy, Włoch, Hiszpanii i Finlandii). Artykuł kończy się konkluzją, iż „współcześnie glottodydaktyka w Polsce staje się jednym z bardzo ważnych instrumentów polityki językowej” (s. 151).

Charakter głównie informacyjny – choć w innym sensie – mają także wstępy do redagowanych przeze mnie tomów zbiorowych (I-20 i I-25). Pierwsza z tych publikacji to wstęp do tomu gromadzącego materiały z konferencji „Dydaktyka języka polskiego w praktyce”. Konferencja miała charakter „bilateralny”, wzięli w niej udział uczeni, lektorzy, doktoranci i studenci poznańscy i szczecińscy. Wstęp stanowi zwięzłe omówienie zawartości tomu, tzn. zwięzłą charakterystykę poszczególnych tekstów (a opublikowano tutaj w wersji artykułowej dziesięć z jedenastu wygłoszonych na konferencji referatów).

Podobny charakter ma druga publikacja (I-25) – z tą różnicą, że tym razem chodzi o tom materiałów z dużej międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (ponad pięćdziesięciu uczestników z Krakowa, Warszawy, Łodzi, Lublina, Katowic, Wrocławia, Poznania, Ostrawy, Saarbrücken, Wiednia, Lille, Lwowa oraz reprezentujących międzynarodowe fundacje i wydawnictwa). O różnorodności zawartości tomu świadczą już reprezentowane w nim bloki tematyczne: zagadnienia ogólne, metodyka nauczania języka polskiego i kultury polskiej, testowanie sprawności językowych, glottodydaktyka a inne dziedziny nauki, język polski poza granicami kraju, nauczanie języka polskiego mniejszości językowych, kształcenie lektorów, omówienie podręcznika *Polski, krok po kroku*.

W jeszcze innym sensie można mianem głównie informacyjnego określić artykuł I-12. Jest to w miarę wyczerpująca relacja z dwu pierwszych lat mojej pracy na Uniwersytecie Stanowym Arizony w Phoenix, gdzie aż do ubiegłego roku prowadziłam wakacyjny kurs

języka polskiego jako obcego. W artykule omówiłam dwa pierwsze z tych kursów pod różnymi względami: usytuowania kursów w strukturze Uniwersytetu Stanowego Arizony, ich podstaw finansowych, poprzedzającej kursy akcji reklamowo-promocyjnej, liczby uczestników, ich wieku, pochodzenia i stopnia zaawansowania znajomości języka polskiego, motywacji uczestnictwa w kursach, programu dydaktycznego (przedstawionego bardzo szczegółowo), podręczników, słowników i innych materiałów (pomocy) dydaktycznych, zakresu nauczania gramatyki i słownictwa, stosowanych metod glottodydaktycznych, kształcenia i rozwijania kompetencji komunikacyjnej i socjokulturowej (w kontekście amerykańskich przyzwyczajzeń kulturowych), organizowania zajęć pionu artystyczno-rozrywkowego (z projekcjami polskich filmów i wycieczkami do polskiego kościoła, sklepu i restauracji włącznie), wreszcie egzaminów końcowych, których wyniki obrazują przytoczone w artykule przykłady najlepszego i najgorszego tekstu zaliczeniowego i sformułowanego przez zdających tekstu ciągłego.

Podobny charakter ma artykuł I-29, tyle że dotyczy on nie pierwszych dwu kursów, ale dziesięciu już lat obecności języka polskiego na Uniwersytecie Stanowym Arizony w Phoenix, którego jednak nie włączyłam do cyklu, gdyż nie jest on jeszcze opublikowany, choć złożony i przyjęty do druku.

Jednym z najważniejszych elementów procesu glottodydaktycznego jest uczeń (student). Ze stanowiska glottodydaktyki istotne są także związane z nim parametry jak wiek, pochodzenie, tzn. język macierzysty i kultura „macierzysta”, motywacja podjęcia nauki języka polskiego itd. Dla nauczyciela języka polskiego jako obcego bardzo istotne jest też to, czy grupa uczniów (studentów) jest pod względem pochodzenia (języka macierzystego) jednorodna, czy też uczniowie (studenci) reprezentują różne języki i kultury „wyjściowe”.

Sytuacji nauczania języka polskiego na poziomie początkującym w grupie międzynarodowej, tzn. złożonej z uczniów (studentów) reprezentujących różne języki i kultury „wyjściowe”, poświęcony jest artykuł I-26. Opisana w pracy grupa składała się z ośmiu osób pochodzących z Jordanii, Jemenu, Turcji, Palestyny, Zimbabwe, Indii i Stanów Zjednoczonych. Kurs (intensywny) trwał rok i obejmował 600 godzin. W założeniu miał przygotowywać słuchaczy do podjęcia studiów w Polsce. W momencie startu wszyscy słuchacze reprezentowali zerowy poziom znajomości języka polskiego, jednak już po dwóch miesiącach nauki, czyli po mniej więcej 160 godzinach lekcyjnych, między słuchaczami zarysowały się wyraźne różnice ze względu na postępy w nauce. Rozstrzygające okazały się

w tej mierze następujące czynniki: pilność, pracowitość, systematyczność, obecność na zajęciach, indywidualne predyspozycje do nauki języków obcych, rodzaj i siła motywacji, dobre wykształcenie ogólne, umiejętność uczenia się w ogóle, a uczenia się języków obcych w szczególności, rozumienie procesu glottodydaktycznego, znajomość innego języka obcego, wpływ otoczenia pozalekcyjnego, w szczególności oddziaływanie najbliższych osób.

Nauczanie języka polskiego w grupach jednorodnych językowo i kulturowo, a mianowicie w grupach studentów koreańskich (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza intensywnie współpracuje z koreańskim uniwersytetem Hankuk University of Foreign Studies w Seulu), dotyczą artykuły I-11 i I-13. Pierwszy traktuje o stylistyce prywatnych listów osiemnastu studentów koreańskich, którzy po 150-godzinnym kursie języka polskiego powrócili do Korei i w latach 2002-2006 napisali do mnie dwadzieścia pięć listów. Listy te świadczą o niezłym poziomie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej ich nadawców. Strukturalnie nie odbiegają zasadniczo od listów polskich. Pełnią trzy zasadnicze funkcje: informacyjną (dominują w nich asercje o charakterze informacyjnym), impresywną i ekspresywną. Obfitują w sygnały konatywne, których celem jest spowodowanie zwrotności komunikacji, i grzecznościowe akty mowy – powitania, pożegnania, życzenia, pozdrowienia, gratulacje, zaproszenia itd. (w zakresie grzeczności językowej kompetencji nadawców listów trzeba ocenić bardzo wysoko). Dobrze przedstawia się też kwesta świadomości stylistycznej z zakresu odmiany potocznej i oficjalnej (w listach do mnie jako nauczyciela elementy kolokwialne pojawiają się zupełnie wyjątkowo). Nieporadności i błędy językowe nie naruszają komunikatywności listów.

Tej stronie, tzn. nieporadności i błędów polszczyzny studentów koreańskich, poświęcony jest drugi artykuł (I-13). Dokładniej: traktuje on o typologii błędów fleksyjnych popełnionych przez Koreańczyków uczących się języka polskiego. Generalnie z przeprowadzonej analizy wynikają dwa najogólniejsze i najważniejsze wnioski: 1) przy nauce języka obcego bardzo ważne są różnice genetyczne i (zwłaszcza) typologiczne między językiem ojczystym a opanowywanym językiem obcym (w wypadku Koreańczyków uczących się języka polskiego różnice te są szczególnie wielkie: polski to indoeuropejski język fleksyjny, natomiast koreański – najprawdopodobniej altajski (co jednak nie jest do końca pewne) język aglutynacyjny i 2) analiza błędów, zainicjowana na szeroką skalę w glottodydaktyce niemieckiej (Fehleranalyse), wciąż jest ważnym narzędziem glottodydaktycznym jako źródło wskazówek metodycznych dla nauczyciela. Toteż konkluzja artykułu brzmi: analiza błędów fleksyjnych Koreańczyków uczących się języka polskiego

„uzmysławia, jak dalece muszą oni zmienić rodzimą kategoryzację rzeczywistości pozajęzykowej, przyswajając sobie ramy polskich kategorii morfologicznych (choćby na przykład rodzaju gramatycznego). Nauczyciel języka polskiego jako obcego, który pracuje ze studentami z Kraju Łagodnego Poranka, musi mieć to na względzie” (s. 168).

Nauczonym językiem obcym jest w mojej praktyce glottodydaktycznej, zarówno zagranicą, jak i w kraju, język polski. Jak dość powszechnie wiadomo, ma on opinię języka wyjątkowo trudnego do opanowania przez cudzoziemca. Od skarg na wyjątkową trudność polszczyzny rozpoczyna się udokumentowany filologicznie od XVI wieku ciąg wypowiedzi cudzoziemców (w tym znanych postaci historycznych – Le Bretona de Hauteroche, Saint-Amanta, Dalairaca, Scavina, Macedonskiego, Wiktora Hugo, Gautiera, Liszta, Wagnera, Launera, Balmonta, Boswella, Spitzera, Sary Bernhardt itd.) o języku polskim. Próba odpowiedzi na pytanie, czy mamy tu do czynienia z rozpowszechnionym stereotypem, czy też opinia ta w jakiejś mierze odpowiada obiektywnemu stanowi rzeczy, jest artykuł I-24. Ankieta w tym względzie przeprowadzona wśród słuchaczy Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przybyłych z całego świata i reprezentujących różne narody i kultury, a więc różne pod względem genetycznym i typologicznym języki, nie potwierdziła stereotypowego przekonania o polszczyźnie jako języku w ogóle, a więc dla wszystkich cudzoziemców, bardzo trudnym. Polszczyzna jest trudna przede wszystkim dla użytkowników odległych pod względem genetycznym, a zwłaszcza typologicznym i kulturowym, języków, ale na przykład dla Słowian, jeśli wyłączyć negatywne skutki transferu, jest wyjątkowo łatwa. W sumie wyniki ankiety składają się na obraz niejednoznaczny, złożony, wielowymiarowy, daleki od „płaskiego” i uproszczonego obrazu stereotypowego.

„Nie ulega wątpliwości, że przynajmniej od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku powszechną akceptację specjalistów (a ze względu na interdyscyplinarny charakter zagadnienia specjalistami są w tym względzie językoznawcy, literaturoznawcy, kulturoznawcy, socjologowie kultury, etnologowie, antropologowie itd.) zyskuje teza o tym, że kompetencja językowa i komunikacyjna cudzoziemców uczących się języka polskiego wiąże się ściśle z ich kompetencją kulturową, a w szczególności socjokulturową [...]” (I-14, s. 29). Dowodzi tego seria doskonale znanych glottodydaktykom monografii i artykułów Piotra Garncarka, Jarosława Rokickiego, Grażyny Zarzyckiej, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej, Przemysława Gębała, Mirosława Jelonkiewicza, Jerzego Kowalewskiego i innych. Dlatego za pożyteczną pod względem glottodydaktycznym wolno uznać dokonaną w

tym artykule (I-14) ocenę trzech najnowszych wówczas i najpopularniejszych podręczników języka polskiego dla cudzoziemców pod względem miejsca w nich treści kulturowych. Rozumiane są tu one szeroko – od grzeczności językowej i typowych aktów mowy, najużyteczniejszych z perspektywy cudzoziemców uczących się języka polskiego (z rozróżnieniem na właściwe sytuacjom oficjalnym i nieoficjalnym), poprzez *stricto sensu* elementy polskiej kultury (z całą sferą nacechowanego kulturowo nazewnictwa) po informacje „personalne” (o jej twórcach i w ogóle „znanych Polakach”) i „instytucjonalne” (o instytucjach kultury, jak muzea, teatry, kina, nagrody literackie itd., i instytucjach naukowych i edukacyjnych) czy wreszcie informacje z zakresu polskich zwyczajów i obyczajów, a także (choć w tym zakresie analizowane podręczniki wypadają nieco słabiej) sztuki kulinarnej. Ogólna ocena treści kulturowych w poddanych oglądowi podręcznikach wypadła co najmniej zadowolająco – z jednym wyjątkiem: brak w nich zupełnie elementów kultury regionalnej, zarówno kulinarnej jak i „wyższej” (na przykład brak informacji o mniejszościach narodowych, językowych, religijnych itd.).

Ze względu na doniosłe znaczenie praktyczne szczególna uwaga w obrębie treści kulturowych należy się grzeczności językowej. Poświęcony tej kwestii osobny artykuł (I-16) stanowi ilustrację tezy, że „grzeczność językowa jako ważny składnik kompetencji komunikacyjnej i kulturowej powinna znaleźć należne miejsce w teorii i praktyce glottodydaktyki” (s. 247). I znajduje – jak tego dowodzą wyniki ankiety przeprowadzonej w trzech grupach studentów koreańskich: rozpoczynających naukę języka polskiego w Polsce, po pierwszym semestrze nauki języka polskiego w Polsce i po pierwszym roku nauki (łącznie z wakacjami spędzonymi w Polsce). Generalnie można stwierdzić, że u uczących się języka polskiego Koreańczyków wcześniej jest widoczna podstawowa orientacja z zakresu uwarunkowań pragmatycznych grzeczności językowej. Uderza fakt, że ogólnie rzecz biorąc, kompetencja kulturowa z zakresu grzeczności językowej z reguły wyprzedzała ogólną kompetencję językową, gramatyczną i leksykalną. Na poziomie drugim, po pierwszym semestrze nauki języka polskiego w Polsce, wydatnie wzrasta repertuar nieoficjalnych formuł grzecznościowych, a na poziomie trzecim studenci reprezentują bardzo już wysoki poziom kompetencji kulturowej w zakresie grzeczności językowej, m.in. swobodnie i bezbłędnie odróżniają sytuacje i formuły nieoficjalne od oficjalnych, wyraźnie wzrasta u nich stopień znajomości zachowań oficjalnych i stopień idiomatyzacji zachowań grzecznościowych. Wyniki ankiety wystawiają dobre świadectwo ówczesnym popularnym podręcznikom języka polskiego dla cudzoziemców, jak i dowodzą kompetencji i zaangażowania dydaktycznego

lektorów Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Nie ulega też wątpliwości, że na wydatny przyrost kompetencji językowo-komunikacyjnej i socjokulturowej, a w tym też kompetencji w zakresie grzeczności językowej, studentów koreańskich uczących się języka polskiego w Poznaniu duży wpływ ma „zanurzenie” (immersja) w środowisku rodzimych użytkowników polszczyzny.

Dużą rolę w glottodydaktyce odgrywa aktywność twórcza uczących się języka obcego. Artykuł I-18 stanowi prezentację „zabiegu (eksperymentu) dydaktycznego, zasadzającego się na wyzyskaniu efektów twórczości językowej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego” (s. 377). W roku 2000 prowadziłam w organizowanej przez Studium Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej warsztaty dziennikarskie. Owocem ich działalności stał się periodyk „Po Polsku. Pismo Studentów Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej”. Rocznie ukazywały się dwa numery pisma. W sumie w latach 2000-2007 wyszło szesnaście numerów. Na ich podstawie można stwierdzić, że choć publikujący w piśmie autorzy i jego współredaktorzy reprezentowali bardzo różny stopień kompetencji językowej, udział w redagowaniu pisma i publikowanie na jego łamach ze wszech miar dodatnio wpływało na postępy słuchaczy Szkoły Letniej, o czym świadczą opinie nauczycieli i oceny uzyskiwane na sprawdzianach i egzaminach. Za najważniejszy skutek twórczego udziału w pracy nad wydawaniem pisma można uznać to, „że dzięki niemu słuchacze Szkoły skutecznie przełamywali lęk (nieraz aż paralizujący) przed używaniem języka polskiego w sytuacjach oficjalnych przy niedostatecznym, nieraz wręcz słabym, stopniu jego opanowania. Normalnie jest bowiem tak, że świadomość niedostatecznej kompetencji na gruncie opanowywanego języka ogranicza jego użycie do sytuacji skrajnie nieoficjalnych, natomiast blokuje to użycie w sytuacjach oficjalnych, a z kolei taka blokada opóźnia i utrudnia opanowanie oficjalnej odmiany języka, którego uczymy” (s. 384).

Pełniejsze ujęcie problemu wyzyskania aktywności twórczej uczących się języka polskiego jako obcego w procesie glottodydaktycznym (ujęcie obejmujące oprócz działalności dziennikarskiej także inne formy uczestnictwa w kulturze, jak zajęcia filmowe i teatralne, działalność turystyczną itd.) w artykule I-28, którego jednak nie włączyłam do serii, gdyż mimo zaawansowania edytorskiego nie ukazał się dotąd drukiem.

Proces glottodydaktyczny nie przebiega w izolacji od zjawisk i procesów charakterystycznych dla otaczającej nas rzeczywistości. Kontekstów tego procesu dotyczą dwa artykuły: I-21 i I-22. W pierwszym z nich w centrum uwagi jako kontekst procesu

glottodydaktycznego znajduje się sytuacja pogranicza językowo-kulturowego. Takie pogranicze „zwykle w mniejszym lub większym stopniu prowadzi do bi- lub multilingwizmu. Oznacza to wzajemną akwizycję współistniejących na pograniczu języków jako obcych. Akwizycja ta zwykle prymarnie przebiega samorzutnie, jako proces naturalny i spontaniczny. Dokonuje się w praktyce komunikacyjnej. Jednak w określonych warunkach ten samorzutny proces bywa (a w każdym razie może być) wspomagany świadomą nauką, najczęściej szkolną” (s. 61). Artykuł poświęcony jest zilustrowaniu tej tezy na przykładzie naszego zachodniego i wschodniego pogranicza językowego. Na pograniczu wschodnim (tzw. Kresach Wschodnich) samorzutny proces polonizacji wyższych warstw społecznych był wspierany nauką szkolną (w kolegiach jezuickich, dominikańskich, bernardyńskich, pijarskich, a zwłaszcza bazylikańskich) już od drugiej połowy XVII wieku, a w okresie II Rzeczypospolitej na mocno już wówczas okrojonych Kresach Wschodnich drogą nauki szkolnej przyswajały język polski dzieci białoruskie i ukraińskie, a także dzieci niezasymilowanych Żydów. Autentyczne zachodnie pogranicze językowo-kulturowe dopiero się kształtuje (zasadniczo od zmian ustrojowych w Europie Środkowej i Wschodniej po upadku komunizmu, intensywniej od przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, które owocuje wzajemnym przenikaniem się żywiołu polskiego i niemieckiego w pasie przygranicznym, po obu stronach całkowicie już teraz otwartej granicy).

Bez porównania szerszy – bo jest w nim sytuacja językowa naszego globu – kontekst uwzględnia artykuł I-22. Jego pierwsza część stanowi bardzo zwięzłe przypomnienie historycznych tradycji w zakresie samorzutnej akwizycji języka polskiego jako obcego, wspieranej nauką szkolną (rzadziej indywidualną) w wypadku polszczyżących się potomków kolonistów niemieckich w polskich miastach (wiek XVI), polonizujących się wyższych warstw społecznych na tzw. Kresach Wschodnich (intensywniej od XVII wieku) czy – tu już w grę wchodzi wyłącznie akwizycja drogą nauki szkolnej lub indywidualne – przejmujących język polski Rosjan i Rumunów (wiek XVII) oraz przedstawicieli czeskiego i słowackiego odrodzenia narodowego (wiek XIX). Druga część artykułu poświęcona jest nowym wyzwaniom, przed którymi staje obecnie glottodydaktyka polonistyczna – wyzwaniom zdeterminowanym dzisiejszą sytuacją językową świata. Na zadania glottodydaktyki polonistycznej nie rzutuje gwałtowne przyspieszenie procesu wymierania języków (wśród języków wymierających i zagrożonych nie ma ani polszczyzny, ani tych języków, których użytkownicy najczęściej uczą się polskiego). Natomiast nie bez wpływu na te zadania jest nasilająca się dysproporcja językowego podziału świata. Szczególnie gwałtownie rośnie dziś

liczba użytkowników wielkich języków Azji, z chińskim (1 mld 200 mln użytkowników – pierwszy język świata), i hindi (433 mln użytkowników – trzeci język świata) na czele. Jednocześnie rośnie polityczne, gospodarcze i kulturalne znaczenie Chin, Japonii, Korei czy Indii, a także – co w tym kontekście może najważniejsze – rośnie w Azji popularność języka polskiego (spadająca w Europie i Ameryce Północnej). Największa dziś zagraniczna polonistyka akademicka to koreańska polonistyka na Hankuk University of Foreign Studies w Seulu, która w ciągu 20 lat istnienia wykształciła ponad 800 absolwentów, a dziś corocznie przyjmuje na studia 34 osoby spośród 300 kandydatów ubiegających się o te miejsca. Taka sytuacja wymaga przeorientowania glottodydaktyki polonistycznej, głównie w zakresie kształcenia lektorów (wyposażonych w niezbędną wiedzę o językach i kulturach Azji) oraz opracowywania podręczników i innych pomocy dydaktycznych.

Równie szeroki kontekst – w postaci współczesnego zjawiska globalizacji – został uwzględniony, tym razem już nie w odniesieniu do glottodydaktyki polonistycznej, lecz do glottodydaktyki w ogóle, a przede wszystkim glottodydaktyki języka angielskiego jako międzynarodowego i innych wielkich języków świata, w artykule I-27, którego jednak, podobnie jak dwóch innych wspomnianych już wyżej, nie włączam do cyklu, gdyż i on nie doczekał się jeszcze opublikowania.

Ostatnim zagadnieniem cząstkowym, podjętym w cyklu „Nauczanie języka polskiego jako obcego w kraju i zagranicą” jest kształcenie nauczycieli (lektorów) języka polskiego jako obcego. O tym zagadnieniu traktuje artykuł I-15. Jego tezę dobrze oddaje następujący cytat: „Obligatoryjnie lektor języka polskiego jako obcego musi dysponować co oczywiste, dobrą znajomością języka polskiego (w kategoriach nie tylko wiedzy jasnej, lecz także gruntownej i wyczerpującej wiedzy wyraźnej). W celu skutecznego kształtowania i rozwijania nie tylko kompetencji językowej i komunikacyjnej, lecz również szerszej kompetencji socjokulturowej swoich słuchaczy, winien dysponować także przynajmniej podstawową wiedzą o polskiej kulturze w ujęciu współczesnym i historycznym. Obligatoryjna jest wreszcie praktyczna znajomość języka ojczystego (języków ojczystych) słuchaczy (w wypadku języków mniej znanych zastępuje ją zwykle znajomość języka angielskiego jako najważniejszego dziś języka międzynarodowego). Wprawdzie fakultatywna, ale bardzo przydatna, gdyż na każdym kroku pomocna w nauczaniu języka polskiego jako obcego, jest natomiast przynajmniej ogólna orientacja w podstawowych zagadnieniach językoznawstwa typologicznego, historyczno-porównawczego, kulturowego i ekolingwistyki, ukierunkowana na rejestrowanie różnic i podobieństw między polszczyzną a językiem ojczystym słuchaczy. Dlatego w programie

podyplomowego studium języka polskiego jako obcego, prowadzonego przez Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, został przewidziany wykład *Język polski wśród języków świata*, którego zadaniem jest dostarczenie słuchaczom najważniejszych z praktycznego punktu widzenia informacji z zakresu tych subdyscyplin lingwistycznych” (s. 13). Artykuł służy szczegółowemu wyegzemplifikowaniu i uzasadnieniu tej tezy. Choć orientacja w podstawowych problemach językoznawstwa typologicznego, historyczno-porównawczego, kulturowego i ekolingwistyki określona tu została jako fakultatywna, w świetle praktyki glottodydaktycznej ta orientacja wyraźnie się zbliża do obligatoryjnej.

Według mojego „światopoglądu lingwistycznego” glottodydaktyka jest działem językoznawstwa stosowanego. Jak całe językoznawstwo stosowane, można ją więc postrzegać w kategoriach algorytmu: „jeśli chcesz osiągnąć określony cel, postępuj według następującej procedury”. W odniesieniu do glottodydaktyki algorytm ten można uściślić: „jeśli chcesz osiągnąć określony rodzaj i stopień kompetencji językowej i komunikacyjnej (a także kompetencji socjokulturowej) w danym języku obcym, stosuj (adekwatnie do rodzaju i stopnia tej pożądanej kompetencji) następujące metody nauczania języka obcego” (zob. na ten temat uwagi Bogdana Walczaka w „Poradniku Językowym” nr 10 z roku 2014, s. 91-92). W tym duchu zostały w serii (cyklu) „Nauczanie języka polskiego jako obcego w kraju i zagranicą” sformułowane zarówno liczne wnioski szczegółowe, jak i najbardziej ogólne postulaty dotyczące przeorientowania glottodydaktyki polonistycznej w obliczu dzisiejszej sytuacji językowej Azji bądź kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego.

4.2. Pozostały dorobek naukowo-badawczy:

4.2.1. Monografia: Język prezenterów radiowych. Studium pragmalingwistyczne (Poznań 2005)

Książka jest poświęcona językowi prezenterów radiowych prowadzących audycje na żywo. Jej podstawę materiałową stanowi korpus tekstów o długości 100 tys. wyrazów, na który składa się 81 audycji radiowych nagranych od 30.03.1992 r. – 8.12.1993 r., o łącznym czasie trwania 181 godzin i 40 minut. Audycje te zostały wybrane losowo z 14 programów radiowych: Zapraszamy do Trójki, Trójka pod Księżycem, Muzyka Nocą, Cztery Pory Roku, Lato z Radiem, RadioMann, magazyn młodzieżowy Brum, bloki programowe Radia Zet, poznańskie bloki programowe Radia S, Radia RMI i Radia Merkury, łódzkie bloki

programowe Radia WIR, MIKS oraz audycja łódzkiego Radia Manhattan. Wobec wszystkich nagranych audycji musiało istnieć przekonanie, że są realizowane na żywo. Przez pojęcie „na żywo” autor rozumie teksty wypowiedziane spontanicznie, wcześniej nie przygotowane (przynajmniej jeżeli chodzi o ich kształt językowy), nie zapisane i nie przeczytane, mające specyficzną intonację i charakterystyczne wyznaczniki mówioności, np. tzw. watę językową, „jęki namysłu”, zająknięcia, liczne usterki gramatyczne, stylistyczne i inne, ale zasadniczo, ze względu na typ kontaktu językowego, w zamierzeniu podlegające normie starannej polszczyzny kulturalnej.

Zagadnienia zaprezentowane w pracy usytuowano w obrębie pragmatyki językoznawczej. Audycje radiowe prowadzone na żywo zinterpretowano jako szereg różnorodnych aktów komunikacji językowej, które utożsamiono z aktami mowy według teorii Johna L. Austina i jego kontynuatorów. W pracy skorzystano również z koncepcji funkcji mowy opracowanej przez Romana Jakobsona. Uznano bowiem, że te dwie perspektywy oglądu komunikacji językowej – teoria aktów mowy i teoria funkcji mowy – nawzajem się uzupełniają. W książce odwołano się także do prac dotyczących grzeczności językowej.

Zasadnicze rozdziały opisowo-analityczne, czyli: Sposoby wprowadzania obcych kwestii, Sposoby odnoszenia się do nadanych obcych kwestii, Sposoby wprowadzania muzyki, Sposoby kończenia muzyki, mają paralelną, trójdzielną kompozycję. Autor zaczyna prezentację od pokazania zgromadzonego materiału, uporządkowanego według typów aktów mowy wyróżnionych na płaszczyźnie semantycznej. W drugiej części każdego rozdziału omawia funkcje, które przejawiają się w przedstawionym wyżej materiale. Przyjmuje, że kilka funkcji może wystąpić jednocześnie, że nie ma aktu mowy, który pełniłby tylko jedną z nich w strukturze audycji. W trzeciej części każdego z tych podstawowych rozdziałów przedstawia słownictwo będące wykładnikiem przywołanych funkcji.

Spośród zasadniczych rozdziałów książki nieco inną budowę mają rozdziały: Inicjowanie kontaktu, czyli sposoby rozpoczynania audycji oraz Wyciszanie kontaktu, czyli sposoby kończenia audycji. Odmienność ich opisu, a jednocześnie paralelność względem siebie, wynika z odmienności materiału w stosunku do wcześniej przywołanego. Początek i koniec audycji są ramą programu, w której ogniskują się liczne akty mowy w przeciwieństwie do zapowiedzi i dopowiedzeń będących pojedynczymi aktami mowy. I tak w początkach audycji radiowej występują m.in. takie elementy, jak: sygnał rozpoczęcia audycji, powitanie, przedstawienie się/przedstawienie kogoś, poinformowanie o czymś, omówienie treści

programu w celu wzbudzenia zainteresowania u słuchacza, podanie nazwy audycji/rozgłośni, zapowiedź piosenki. W zakończeniach audycji pojawiają m. in.: sygnały zwiastujące koniec audycji, przedstawienie się/przedstawienie kogoś, podziękowanie, zapowiedź piosenki, podanie czasu, podanie nazwy audycji/rozgłośni.

Przeprowadzona w książce analiza aktów mowy tworzących kolejne części programu doprowadziła do następujących wniosków.

Funkcja informacyjna w audycjach radiowych związana jest z przekazywaniem przez prezentera informacji dotyczących bardzo wielu aspektów rzeczywistości. Okazuje się, że prezenter nie tylko mówi, kto wystąpił albo wystąpi werbalnie czy muzycznie, lecz także dostarcza słuchaczowi najróżniejszych informacji. W odniesieniu do aktów wprowadzających na antenę materiał niemuzyczny lub kończących ten materiał są to informacje: 1) o dziennikarzu albo realizatorze, 2) o gościu (gościach) w studiu, 3) o osobie, z którą zostanie/został przeprowadzony wywiad, 4) o zapowiadany/nadany materiał, 5) o trwającym programie, 6) o kolejnym programie, 7) o jakiejś formie kontaktu ze słuchaczami, 8) o imprezach kulturalnych, sportowych i gospodarczych organizowanych na terenie miasta, 9) oraz inne, np. o nazwie stacji radiowej i częstotliwości jej nadawania, o numerze telefonu do programu, o godzinie, o dniu tygodnia, o dacie, o pogodzie. W odniesieniu do aktów mowy wprowadzających lub kończących materiał muzyczny są to informacje: 1) o wykonawcy, 2) o utworze, 3) o płycie, 4) oraz inne, np. o godzinie, o pogodzie.

Drugą funkcją pełnioną przez opisane akty mowy i wskazaną w zanalizowanym materiale jest funkcja grzecznościowa. Uwidoczniała się ona w takich aktach, jak: powitanie, przedstawienie się, przedstawienie kogoś, życzenia, gratulacje, zaproszenie, dodatnie wartościowanie partnera, prośba, podziękowanie, przeproszenie, pożegnanie, dedykacja i pozdrowienia.

Trzecią zanalizowaną funkcją była funkcja perswazyjna. Znalazła ona odzwierciedlenie szczególnie w aktach dotyczących muzyki, w których prezenter zamieścił własne sądy wartościujące muzykę. Pojawiła się również w jednostkach tekstowych zawierających krytyczne nastawienie prezentera w odniesieniu do spraw wzbudzających ogólne zainteresowanie i wywołujących sprzeczne reakcje. Wystąpiła też w aktach, w których gospodarz audycji szczególnie podkreślał nazwę rozgłośni lub audycji albo wręcz zachęcał do jej słuchania. Można ją było znaleźć w przemyślnie wybranych aktach zapowiedzi tematów dnia albo muzyki zaczerpniętych z „Zapraszamy do Trójki” i „Radia WIR”, mających na celu

wzbudzenie uwagi u odbiorcy, często poprzez prezentację spraw sensacyjnych albo hitowych utworów, i zatrzymanie go przy odbiorniku przynajmniej do końca programu.

Funkcją ledwie rysującą się na tle całości materiału była funkcja poetycka. Znalazła ona miejsce w aktach, w których prezydent bawił się formą brzmieniową, gramatyczną słowa albo jego znaczeniem.

Ostatnią w opisie, lecz niezwykle istotną funkcją wskazaną w nagranych audycjach radiowych, była funkcja fatyczna. Bardzo wyraźnie ujawniła się w aktach, w których prezydent przekazywał słuchaczowi informacje o przygotowanych dla niego materiałach. Nierzadko pojawiały się informacje wykraczające poza ramy czasowe programu, a przez to wypełniające funkcję fatyczną w wymiarze perspektywicznym. Wypowiedzi zarówno pierwszego, jak i drugiego rodzaju miały za zadanie utrzymywać nawiązany w rozpoczęciu audycji kontakt z odbiorcą poprzez wyróżnienie ciekawszych materiałów, piosenek, osób itp., na które się czeka i których chce się posłuchać. Były to zwykle wypowiedzi (jedne i drugie) mówiące m. in. o następujących faktach: jakie sprawy zostaną w ogóle poruszone w programie, co wkrótce zostanie nadane, które piosenki będą zaprezentowane, ile razy piosenka tygodnia pojawi się w programie, kto wystąpi w programie, jak długo będzie trwał utwór. Rolę fatyczną odegrały też zapowiedzi i dopowiedzenia wypowiedziane przez prezentera z zamiarem wypełnienia mówieniem czasu antenowego między jednym a drugim blokiem i podtrzymania kontaktu ze słuchaczami.

Analiza przeprowadzona w pracy, wzbogacona liczną egzemplifikacją, świadczy o tym, że w radiu współistnieją trzy wspólnoty fatyczne. Pierwszą z nich jest więź językowa i kulturowa łącząca prezentera i słuchaczy oraz słuchaczy między sobą, wynikająca z przynależności do jednego narodu czy kręgu kulturowego. Druga wspólnota – to więź wykształcona między nadawcą i odbiorcą/odbiorcami, natomiast trzecia – to więź powstała między słuchaczami tej samej stacji radiowej lub tego samego programu. Na kształtowanie się wspólnoty drugiej i trzeciej wpływa użycie języka, preferowanie określonych wartości, a także cechy osobowościowe, wiek i zainteresowania.

4.2.2. Różne aspekty polszczyzny radiowej

W obrębie tej grupy znalazły się teksty podejmujące problematykę polszczyzny radiowej. W dwóch z nich omówiono ramę konstrukcyjną audycji: powitanie i pożegnanie (I-

1: *Sposoby rozpoczynania audycji przez prezenterów radiowych*, I-5: *Sposoby kończenia audycji przez prezenterów radiowych*). W artykułach zaprezentowano powitalne i pożegnalne akty mowy oraz towarzyszące im słownictwo, dokumentując wszystko przykładami zaczerpniętymi z audycji radiowych prowadzonych na żywo.

Kolejny tekst dotyczy środków językowych wykorzystywanych przez prezenterów radiowych w celu podtrzymania kontaktu z słuchaczami: *Sygnały konatywne w audycjach radiowych prowadzonych na żywo* (I-2). Przedstawiono w nim słownictwo, dzięki któremu prezenter informuje o zawartości audycji, porządkuje ją, wskazuje na jej rozpoczęcie i zakończenie oraz wewnętrzne rozczłonkowanie, płynnie przechodzi z jednego materiału do drugiego, a także scala różnorodne elementy (relacje, informacje, piosenki i in.) w koherentny blok programowy.

Artykuł (1-6) *Funkcja czasowników mówienia w tekście mówionym na żywo* szczegółowo omawia czasowniki mówienia użyte przez prezenterów radiowych oraz ich dystrybucję ze względu na to, kto zabierał, zabiera czy zbierze głos.

Swoistym podsumowaniem tej tematyki jest artykuł całościowo przedstawiający audycję radiową *Charakterystyka gatunkowa audycji radiowej prowadzonej na żywo* (I-9), w którym zaproponowano nazwanie jej makrogatunkiem ze względu na zróżnicowaną i rozbudowaną strukturę wewnętrzną.

4.2.3. Inne:

Niejako na marginesie głównych zainteresowań sytuują się cztery teksty: *Uczniowie wobec gwary poznańskiej* (I-3), *Słownictwo polityczne w rozumieniu dzieci* (I-4), *Języki słowiańskie na językowej mapie świata: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość* (I-23) i *Kategoria płci w języku polskim?* (I-30).

W pierwszym z nich przedstawiono stanowisko, że gwara poznańska żyje w pokoleniu współczesnej młodzieży, a świadectwem tego procesu są liczne przeobrażenia, którym podlega.

W drugim artykule omówiono znajomość wyrazów: kapitalista, konstytucja, wybory, premier, prezydent, partia wśród 11, 12, 13- latków, która okazała się zadowolająca. Wpływ na ten stan ma głównie środowisko rodzinne, w którym żywo dyskutowane są aktualne

zjawiska polityczne, oraz środki masowego komunikowania pozwalające przypisać tym wyrazom kolejne, niepolityczne znaczenia.

W trzecim tekście zaprezentowano historię kształtowania się kolejnych języków, które w określonym czasie i w odpowiednich warunkach zyskały dominację wśród języków słowiańskich. W średniowieczu był to język czeski, w XVI wieku polszczyzna, a od XIX wieku jest to język rosyjski. Tekst kończy się następującą konkluzją: „Wydaje się, że u progu trzeciego tysiąclecia wolno na przyszłość języków słowiańskich (z wyłączeniem wymierających języków łużyckich) patrzeć z optymizmem. Pozwala na taki optymizm i liczba ich użytkowników, i fakt, że wszystkie one [...] mają dziś status oficjalnych języków państwowych [...]. Miejsce języków słowiańskich na językowej mapie świata zależy w rozstrzygającej mierze od samych ich użytkowników: od miejsca, jakie narody słowiańskie zdołają zająć wśród narodów Europy i świata, od ich prężności i ekspansywności gospodarczej i kulturalnej oraz od świadomej i w skali społecznej zorganizowanej troski o harmonijny rozwój ich języków narodowych” (s. 206).

Celem ostatniego artykułu było przedstawienie opinii, że w języku polskim obok gramatycznej kategorii rodzaju występuje także gramatyczna kategoria płci. Obie kategorie są zwykle powiązane ze sobą, jednak czasem tworzą opozycję. Kategoria rodzaju jest kategorią rzeczownika i przymiotnika, a kategoria płci zaimka osobowego, przede wszystkim pierwszej, w mniejszym stopniu drugiej, jeszcze rzadziej trzeciej osoby. Wykładniki rodzaju znajdują odzwierciedlenie w formach paradygmatycznych rzeczowników i przymiotników, natomiast wykładniki płci ujawniają się w czasownikach i orzecznikach, stanowiąc przykład morfemów nie na swoim miejscu.

4.2.4. Leksykografia praktyczna:

Ważną częścią mojej działalności naukowej była praca w zespołach autorskich dwóch dużych słowników: *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny* pod redakcją Haliny Zgólkowej (t. 1-36, Poznań 1994-2002) oraz *Collins. Słownik polsko-angielski słownik, angielsko-polski* pod redakcją Jacka Fisiaka (t. 1, ss. 512, t. 2 ss. 529, Warszawa 1995). W pierwszym z nich uczestniczyłam w wypracowaniu ostatecznej koncepcji słownika, uzupełniałam siatkę haseł oraz samodzielnie opracowałam część haseł do każdego tomu. Przy drugim słowniku należałam do zespołu opracowującego siatkę haseł, uczestniczyłam w pracach nad słownikiem oraz korektą końcową całości.

Jestem także współautorką internetowego tłumacza polsko-angielskiego, który powstał na Wydziale Języków i Literatur Uniwersytetu Stanowego Arizony w Phoenix: *The Learned-centered Task-oriented Language Instruction: Converging Technology and Immersion*, pod redakcją prof. dra hab. Danka Šipki (Phoenix 2006).

5. Udział w konferencjach i sesjach naukowych:

Od początku pracy zawodowej uczestniczyłam w wielu konferencjach naukowych. Ogółem wzięłam udział w 66 konferencjach, w tym w 24 z referatem. Były to zarówno konferencje ogólnopolskie, jak i międzynarodowe. W okresie po doktoracie było to 38 konferencji, w tym 15 w z referatem (część z nich we współautorstwie).

Wykaz wszystkich konferencji wraz z tematami referatów w załączniku 2.

6. Działalność popularyzatorska:

- udzielenie wywiadu *Piernik po polsku*, który ukazał się w „Forum Akademickim” 6, 2013 r.
- udzielenie wywiadu *Polacy nie gęsi i język* pismu studentów Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM BUC 53, 2011 r.
- wygłoszenie wykładu *Kultura języka polskiego. Błędy językowe, polityka językowa. Poradnictwo językowe* dla aplikantów na radców prawnych w Okręgowej Izbie Radców Prawnych w Poznaniu w 2010 r.
- wygłoszenie wykładu *Mowa potoczna w życiu codziennym, z uwzględnieniem mediów i osób publicznych* dla uczniów Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Chodzieży w 2008 r.

7. Praca w towarzystwach naukowych i komitetach organizacyjnych:

Należę do Polskiego Towarzystwa Językoznawczego (od 1998 r.) oraz do Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (od 2011 r.).

W latach 2001-2003 należałam do Grupy roboczej ds. testów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego.

W swoim dorobku mam także prace redakcyjne. Jako redaktor lub współredaktor naukowy odpowiadam za następujące pozycje:

- *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań 2014 r.
- *Glottodydaktyka polonistyczna*, t. 2, Poznań 2012 r.

8. Działalność dydaktyczna:

W ciągu wszystkich lat pracy prowadziłam zajęcia dydaktyczne w wymiarze równym bądź, prawie zawsze, przekraczającym obowiązujące pensum dla nauczycieli akademickich. Zajęcia prowadziłam na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych, zarówno w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, jak i na kierunku filologia polska jako obca w Słubicach oraz na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM, a także w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.

Zajęcia obejmowały następujące typy przedmiotów:

– lektorat języka polskiego na wszystkich poziomach zaawansowania prowadzony zarówno w Polsce, jak i w USA

– wykłady:

- kultura języka polskiego (II rok politologii)

- metodyka nauczania języka polskiego jako obcego (filologia polska jako obca, studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego)

- materiały do nauczania języka polskiego jako obcego (studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego)

– ćwiczenia i konwersatoria:

- kultura języka polskiego (II rok politologii)

- stylistyka i kultura języka polskiego (podyplomowe studia dziennikarstwa)

- leksyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego (studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego)

- wymowa polska (studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego)

- leksykologia i leksykografia (I rok filologii polskiej jako obcej, I rok filologii polskiej studiów licencjackich)
- gramatyka opisowa języka polskiego (I rok filologii polskiej studiów licencjackich)
- wiedza o współczesnym języku polskim (I rok filologii polskiej studiów licencjackich)

9. Praca organizacyjna:

Od września 2005 do września 2013 r. byłam kierownikiem Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM.

Przez trzy lata aż do końca funkcjonowania instytucji rozmów kwalifikacyjnych pracowałam w komisji rekrutacyjnej na filologię polską.

W kadencji od 1993/1994 do 1996/1997 byłam przedstawicielem pracowników młodszych w Radzie Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej.

10. Promocja języka polskiego i kultury polskiej w Polsce i na świecie:

W latach 2010-2013 zredagowałam 9 numerów Pisma Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM „Teraz Polski”.

We wrześniu 2013 r. i 2014 r. przeprowadziłam lektorat języka polskiego i kultury polskiej w wymiarze 100 godzin dla studentów z Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki w Kijowie, którzy są studentami Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM.

W dniach 13-14 grudnia 2011 r. przeprowadziłam warsztaty metodyczne dla nauczycieli z charkowskiego obwodu konsularnego (Dniepropietrowsk).

We wrześniu 2009 r. zorganizowałam w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców adaptacyjny kurs dla stypendystów Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta.

Od czerwca do lipca w latach: 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013 i 2014 przeprowadziłam lektorat języka polskiego i kultury polskiej dla uczestników kursu zorganizowanego przez Melikian Center: Russian, Eurasian and East European Studies w Instytucie Języków Strategicznych na Uniwersytecie Stanowym Arizony w Phoenix w USA.

W sierpniu w latach: 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 przeprowadziłam lektoraty języka polskiego oraz warsztaty dziennikarskie dla uczestników Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej, a także redagowałam gazetę Letniej Szkoły „Po Polsku”.

11. Nagrody za działalność naukową i organizacyjną:

- Nagroda Indywidualna II Stopnia Rektora UAM za osiągnięcia organizacyjne, otrzymana w 2013 r.
- Nagroda Zespołowa Rektora UAM za osiągnięcia organizacyjne, otrzymana w 2012 r
- Nagroda Zespołowa Rektora UAM za osiągnięcia organizacyjne, otrzymana w 2011 r.
- Nagroda Zespołowa Rektora UAM za osiągnięcia organizacyjne, otrzymana w 2010 r.
- Nagroda Zespołowa Ministra Edukacji Narodowej za współautorstwo *Collins. Słownik polsko-angielski, słownik angielsko-polski*, otrzymana w 1997 r.
- Nagroda Zespołowa Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza za współautorstwo *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny*, otrzymana w 1996 r.

12. Dyplomy za nauczanie:

- dyplomy za wzorowe nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w Instytucie Języków Strategicznych na Uniwersytecie Stanowym Arizony w Phoenix w USA, otrzymane w latach: 2007, 2008, 2011, 2012, 2014

