

Budowanie kompetencji językowej z zakresu słownictwa filmowego

AGNIESZKA TAMBOR

Film traktowany jest w nauczaniu języków obcych przede wszystkim jako narzędzie nauczania kultury oraz samego języka, jednak warto czynić z niego także przedmiot tego nauczania. Może stać się on dla lektora doskonałym instrumentem wzbogacającym leksykę specjalistyczną. Wymóg posługiwania się taką leksyką w różnych zakresach można prześledzić w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ).

Nie od dziś wiadomo, że: „Dopiero świadome opanowanie wszystkich elementów języka, tzn. terminologii specjalistycznej występującej w konkretnych konstrukcjach składniowych, potrzebnych do wyrażania określonych funkcji językowych, prowadzi do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w zakresie wszystkich sprawności językowych” (Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimąka 1996: 78). W dzisiejszej rzeczywistości akademickiej, w której coraz częściej wśród modułów na kierunkach humanistycznych (od kulturoznawstwa i polonistyki po kierunki takie jak komunikacja promocyjna i kryzysowa) pojawiają się przedmioty związane z analizą i interpretacją tekstów kultury, w tym elementy szeroko pojętego filmoznawstwa, konieczne należy wyposażyć studentów w narzędzia i wiedzę do ukształtowania odpowiednich kompetencji.

Nauka języka i film

Stale powiększa się liczba studentów, z którymi ma do czynienia lektor języka polskiego jako obcego. Rosnącą popularnością cieszą się kursy przygotowujące do studiów w języku polskim. Także program Erasmus (od 2014 r. Erasmus+) z każdym rokiem poszerza swój zasięg i w jego ramach pojawia się w Polsce coraz więcej studentów. Osoby te „stają wobec konieczności przyswojenia sobie informacji przekazywanych przez źródła pisane bądź audialne, ich przetworzenia i wykorzystania w dalszej nauce” (Magajewska 2010: 457). Mirosława Magajewska opisuje sytuację grupy przygotowującej się do jednego typu studiów (medycznych), co jest dla lektora znacznym ułatwieniem w doborze materiałów. W większości przypadków jednak staje on przed koniecznością doboru takich tematów dla grupy mieszanej, które przynajmniej częściowo zainteresują wszystkich, oraz wskazania zastosowań konkretnych leksemów w życiu codziennym. Tej argumentacji nie wymaga leksyka z zakresu sztuki filmowej. Film jest tą sferą, która łączy wielu uczących się języka. Wykorzystanie tematyki filmowej jest jedną z najlepszych strategii nauczania języka obcego (oraz uczenia się go). Łatwiej bowiem zmotywować uczących się do podjęcia wysiłku zbudowania wypowiedzi w języku obcym, kiedy możemy zaproponować im mówienie o temacie bliskim, interesującym, a film wciąż pozostaje jedną z tych rozrywek, o których rozmawia się najczęściej i najchętniej.

W czasie gdy wizualność stała się najważniejszą częścią otoczenia kulturowego człowieka, film jest tą sferą, która łączy nie tylko pokolenia, ale także ludzi pochodzących

z odległych zakątków świata. To właśnie dzięki oglądaniu filmów (i seriali telewizyjnych) wiemy, jak wygląda opera w Sydney, znamy topografię Nowego Jorku i możemy stać się specjalistami w dziedzinie dalekowschodnich sztuk walki. Zadaniem nauczyciela jest wyposażenie studenta w słownictwo niezbędne do rozmowy na temat obejrzanych filmów zarówno podczas lekcji, jak i (a może przede wszystkim) w codziennych kontaktach z rówieśnikami. „Języków obcych uczy się dla celów pragmatycznych, związanych z postępującym niezwykle szybkim rozwojem możliwości, potrzeby, a nawet konieczności kontaktów między ludźmi mówiącymi różnymi językami” (Martyniuk 1996: 41). Przyjrzyjmy się zatem zakresowi słownictwa filmowego i możliwym sposobom jego nauczania.

Podstawa: gatunki filmowe i... gramatyka

Nazw gatunków filmowych warto uczyć od początku procesu kształcenia. Jest to leksyka dość prosta, gdyż część nazw to wyrazy brzmiące podobnie w wielu językach (choć to oczywiście złudna pomoc np. w przypadku studentów z Azji). Z jednej strony to ułatwienie, z drugiej jednak trudno jest wyrugować u studentów błędne używanie polskich – jak im się wydaje – nazw, np. „lubię oglądać film komedyczny”, „lubię dramę”¹. Bardzo wyraźnie trzeba zatem nakreślić reguły nazywania. W przypadku nazw „międzynarodowych” wystarczy użyć w języku polskim terminów: horror, komedia, thriller, dramat. Z kolei w przypadku „typowo polskich” nazw gatunków należy dodać do nich słowo „film”: film wojenny, film muzyczny, film biograficzny, film historyczny. Inną formą odpowiedzi jest reguła: rzeczowniki występują pojedynczo, przymiotniki ze słowem „film”.

Wprowadzanie nazw gatunków warto połączyć z rozszerzeniem słownictwa. W praktyce lekcyjnej dobrze sprawdza się przyporządkowywanie do poszczególnych gatunków charakterystycznych dla nich cech (słów lub obrazków w zależności od poziomu językowego grupy). Zakres leksyki można modyfikować, sprawiając, że lekcja stanie się jednocześnie użyteczna pod względem gramatycznym. Nauczyciel może skonstruować ćwiczenie, wykorzystując homonimy, albo użyć czasowników i potraktować leksykę filmową jako przyczynek do powtórki z koniugacji. Jeśli z kolei zdecydujemy się na same rzeczowniki, można sprokować powtórkę biernika i dopełniacza („W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym widzę...”, „W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym nie ma...”). Gatunki filmowe można

też potraktować jako ciekawy materiał do nauki tworzenia definicji: „film obyczajowy to...”, „western to...” itd. Jeśli mamy do czynienia ze studentami zaawansowanymi językowo, możemy zaproponować debatę na temat gatunków filmowych – studenci dzielą się na grupy i losują, jaki gatunek mają omawiać i kto z nich będzie reprezentował stanowisko „za”, a kto „przeciw”. Takie losowanie zmusza studentów do przemyślenia argumentów, jakich użyją w dyskusji, a nie tylko do przedstawienia osobistych preferencji. Na zakończenie zajęć można zaproponować ćwiczenie na uzupełnianie zdań, co stanie się powtórzeniem materiału z zajęć i z gramatyki, np. „Film wojenny to...”, „Kiedy oglądam horror, ...”, „W filmie dokumentalnym nie...”. Przy okazji gatunków warto wprowadzić rozróżnienie na film fabularny, dokumentalny i animowany. Okazuje się bowiem, że kategoria filmu dokumentalnego nie jest wcale już dziś oczywista dla młodych ludzi. W dużej mierze winić za to można formułę „seriali paradokumentalnych” emitowanych masowo w telewizjach wielu krajów.

Końcowa część lekcji powinna zostać zachowana na luźną rozmowę ze studentami o tym, jakie filmy lubią oglądać, a jakich nie oglądają. Tu znów praktyka lekcyjna pokazuje, że studenci będą mówić, korzystając z nowej wiedzy. Będą sięgali do notatek, starając się użyć możliwie dużej liczby nowo poznanych słów. Taki układ zajęć przebiegałby zgodnie z zaleceniami metodycznymi dotyczącymi nauczania języka. „Nie istnieje specjalna metodyka nauczania języka specjalistycznego i dlatego podejście komunikacyjne doskonale się do tego celu nadaje. Występują tu te same fazy przyswajania języka: prezentacji i objaśniania, ćwiczeń i utrwalania, wolnego zastosowania” (Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimąka 1996: 78). Samo wytłumaczenie i zapisanie słowa nie wystarczy, aby studenci byli w stanie efektywnie je wykorzystać w późniejszym procesie komunikacji. „Im bardziej bowiem analizuje się dane słowo i im bogatszy łańcuch powiązań i skojarzeń zostanie wytworzony w pamięci uczącego się, tym dłużej zostanie ono zatrzymane w pamięci i tym bardziej będą rozbudowywane ścieżki dostępu do niego” (Seretny 2005: 198).

Zawody filmowe i... słowotwórstwo

Ważnym zagadnieniem są nazwy zawodów związanych z tworzeniem dzieła filmowego. Powinny się zatem na lekcji pojawić takie słowa, jak: reżyser, operator, scenarzysta, kompozytor, aktor (a także: kaskader, statysta, dubler),

¹ Przykłady nagminnego używania błędnych form zaczerpnięte zostały z prac studentów uczęszczających na zajęcia „Polska i Polacy w filmie”, prowadzonego w ramach semestralnych Studiów Polskich na Uniwersytecie Śląskim.

scenograf (bardzo ważne będzie zwrócenie uwagi na różnicę między scenarzystą a scenografem – te dwie profesje są często mylone nawet przez rodzimych użytkowników języka), kostiumograf/kostiumolog², charakteryzator, montażysta, producent, dystrybutor. Po pierwsze, należy ustalić, czym zajmują się wymienione osoby, po drugie – rozmowę o zawodach można potraktować jako przyczynek do pracy nad gniazdami słowotwórczymi. Trzeba tu zwrócić uwagę na przeniesienie punktu ciężkości działań glottodydaktycznych z poprawności gramatycznej na metodę komunikacyjną, czyli stałe powiększanie zasobu leksykalnego i możliwie dużej funkcjonalności jego wykorzystania. Zakładając hipotetyczną sytuację cudzoziemca na poziomie A1/A2, znającego wszystkie słowa proponowane przez Annę Seretny w słowniku *A co to takiego?*, możemy uznać, że posiada on zasób słownictwa na poziomie około 2000 wyrazów. Dzięki znajomości reguł słowotwórczych, podstawowych afiksów i ich funkcji może on znacznie zwiększyć tę liczbę. Przykład: „W polskim zasobie słownikowym istnieją takie formacje, jak: *badacz, biegacz, palacz, słuchacz* i inne, zatem znajomość kategoryalnej funkcji sufiksu *-acz* (wykonawca czynności) czy po prostu umiejętność jej wyabstrahowania na podstawie znanych leksemów” (Pastuchowa 2010: 11) powoduje, że student jest w stanie „rozszyfrować” słowa mu nieznane, w których rozpoznaje tylko podstawę słowotwórczą.

Takie „słowotwórczocentryczne” podejście do nauczania języka polskiego jako obcego jest i powinno być uprawiane. Polszczyzna jako język fleksyjny wymusza na autorach podręczników podejście do nauczania skoncentrowane raczej na odmianie wyrazów. Marcin Maciołek zauważa:

Reguły słowotwórcze mają mniejszą siłę oddziaływania aniżeli reguły fleksyjne. [...], słowotwórstwo w przeciwieństwie do fleksji jest niekategoryalne, co oznacza, że nie od każdego wyrazu z danej kategorii wyrazowej można utworzyć określony derywat (w odróżnieniu od tworzonych kategoryalnie form fleksyjnych). Brak jest ścisłych reguł derywowania wyrazów pochodnych, a przeciwieństwo zasady rozumiane jako swoiste receptury (przepisy) językowe są szczególnie pożądane w procesie przyswajania języka (Maciołek 2011: 270).

Przytoczone przez Maciołka argumenty to prawdopodobnie główne powody rezygnacji lektorów z angażowania słowotwórstwa w tok nauczania.

Derywacja jest najważniejszym w językach słowiańskich środkiem wzbogacania i rozwijania słownictwa. Już Miloš Dokulić w pracy *Teoria derywacji* zwrócił uwagę, że języki słowiańskie posiadają słownictwo w dużej mierze motywowane i że takie właśnie wyrazy są preferowane. [...] Oblicza się, że 2/3 słownictwa – w takich językach, jak np. rosyjski, czeski – to wyrazy podzielne słowotwórczo. Możemy przyjąć, iż w polszczyźnie sytuacja przedstawia się podobnie (Janowska 2007: 28).

Nie chodzi jednak przecież o wyuczenie studenta umiejętności stworzenia wszystkich możliwych derywatów, a raczej o umiejętność rozłożenia słowa na jego poszczególne części składowe, dzięki czemu jest on w stanie wyodrębnić podstawę i zrozumieć sens danego słowa (a tym samym odszyfrować komunikat).

Cudzoziemiec uczący się polszczyzny obcuje z tekstami mówionymi i pisanymi, które nasycone są derywatami, stanowiącymi przecież zdecydowaną większość w zasobie leksykalnym polszczyzny i języków bliskich jej typologicznie. Poza tym kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najwyraźniejsze przejawy kształtowania się kompetencji językowej na poziomie leksykalnym. Do takiego stwierdzenia upoważnia obserwacja współczesnej polszczyzny. Teksty reklamowe, nagłówki prasowe oraz debata publiczna w radiu i telewizji pełne są leksemów złożonych morfologicznie, powstałych drogą derywacji słowotwórczej, w mniej lub bardziej regularny sposób³.

Reżyser i... reżyserka

Podczas zajęć „filmowych” można zatem wskazać studentom zasady tworzenia w języku polskim form żeńskich oraz wykorzystać zawody jako pretekst do samodzielnego tworzenia wyrazów pochodnych związanych z danym zawodem. Przykładem może być słowo charakteryzator: – charakteryzatorka (kobieta) – charakteryzuje (co robi?) – charakteryzatorknia (gdzie pracuje?) – charakteryzacja (efekt). Jako wzór podaję właśnie to słowo, gdyż doskonale nadaje się ono także do ćwiczeń fonetycznych. W trakcie zadania pojawić się może kilka wyrazów kłopotliwych, którym warto poświęcić więcej uwagi. Na przykład: na pytanie, co robi operator, studenci często podają odpowiedź: „operuje”, odtwarzając w ten sposób znany sobie wzór: malarz maluje, ratownik ratuje, kierowca kieruje, reżyser reżyseruje itp. W języku polskim „operować” może chirurg lub „operować” można jakimś przyrządem – w tym

2 Słowo „kostiumolog” coraz częściej pojawia się w dyskursie publicznym w znaczeniu osoby projektującej kostiumy. Jednak zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN* kostiumologia to: „nauka zajmująca się historią ubiorów” (sjp.pwn.pl/sjp/kostiumologia;2564803.html [dostęp: 17.05.2015]). Zatem używanie tej nazwy wymiennie ze słowem „kostiumograf” świadczy o zmianach dominancy znaczeniowej, charakterystycznej dla współczesnego języka polskiego. W taki sposób dokonuje się w języku polskim bardzo często adaptacja terminów naukowych do języka ogólnego.

3 W artykule *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców* Magdalena Pastuchowa przytacza takie przykłady jak: *Przechodzieńka nie przejdzie* („Polityka” 2009, nr 34) gdzie wyraz *przechodzieńka* może być rozszyfrowany za pomocą znajomości podstawy *przechodzień* i sufiksu *-ka*, który służy do tworzenia nazw żeńskich, lub *Nie zalać zalać*, gdzie słowo *zalać* może być rozpoznane za pomocą podstawy *zalać* i sufiksu *-acz* oznaczające wykonawcę czynności.

wypadku – kamerą. Warto zatrzymać się także na chwilę przy efekcie pracy operatora, którym są „zdjęcia”. Studen-
tom to słowo kojarzy się z aparatem fotograficznym i znają
je najczęściej jako synonim „fotografii”. Zatem zdekodo-
wanie komunikatów medialnych: „Koniec zdjęć do *Lęku*
wysokości Bartka Konopki”⁴ lub „Zdjęcia do nowego filmu
Tarantino na początku przyszłego roku”⁵ nastęrczyć mogą
niemałych trudności. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnie-
nie pochodzenia słowa „zdjęcia” za pomocą odwołania do
sposobu pracy tradycyjnej kamery filmowej, która reje-
struje rzeczywistość przez wykonywanie ciągu zdjęć. Dziś
studenci przyzwyczajeni są do cyfrowych nośników i form
rejestracji, w związku z czym ten sposób utrwalania jest
niejasny i wymaga częstszych objaśnień. Zaznaczyć należy
także różnicę między słowami „zdjęcia” i „fotosy”, które są
właśnie fotografiami wykonywanymi na planie filmowym
(dokumentacją z planu).

Kadr, klaps i... prequel

W zależności od potrzeb i stopnia zainteresowania stu-
dentów można wprowadzić dodatkową leksykę związaną
z tworzeniem filmów i ich późniejszym istnieniem, np.
kadr, ujęcie, scena, sekwencja, czołówka, ujęcie otwiera-
jące, gag, stopklatka, premiera, zwiastun, festiwal, statyw,
mikrofon, rekwizyt, klaps, trylogia. Są to jedynie podsta-
wowe pojęcia, które mogą być przydatne w codziennej
komunikacji oraz podczas czytania tekstów recenzji pra-
sowych. W leksyce filmowej znajdziemy także wiele słów
pochodzenia obcego. Pisze na ten temat Bogusław Skow-
ronek: „w publicystyce filmowej rodzime terminy zostały
prawie całkowicie wyparte przez określenia angielskie.
W dużej mierze spora liczba angielskich zapożyczeń wy-
nika (...) z braku polskich odpowiedników (poza parafra-
zami) niektórych angielskich terminów filmowych, np.:
prequel (kontynuacja danej produkcji filmowej, przedsta-
wiająca wydarzenia poprzedzające dotychczasową część
pierwszą), *spin-off* (kontynuacja losów jednego z boha-
terów danego filmu, który najczęściej nie był główną po-
stacią produkcji, a który otrzymuje swoją własną historię
opowiedzianą w pierwszej perspektywie), [...] Nicco le-
piej jest z formami, które posiadają już polskie synonimy
(choć znaczeniowo nie są o formy do końca równoznacze-
ne), np. *remake* (nowa wersja), *block-buster* (przebój fil-
mowy), *trailer* (zwiastun; ale słowo *teaser* trudno już za-
stąpić)” (Skowronek 2013: 197). Student (niekoniecznie

angielskojęzyczny) musi zatem umieć użyć istniejących
nazw polskich, ale także rozumieć i być w stanie objaśnić
nazwy obcojęzyczne. Co więcej, warto zwrócić uwagę na
konieczność odmieniania tych słów w języku polskim. Po-
lacy bowiem sprawdzają terminy w line-upach, zachwyca-
ją się prequelami, a także chętnie oglądają teasery. Uczący
się języka polskiego mają problemy z rozpoznaniem nawet
własnych nazwisk i imion, kiedy są one odmienione, co
dopiero mówić zatem o słowach, które są im obce.

Po co uczyć leksyki filmowej

Ważną częścią zajęć jest wykorzystanie nowego słownic-
twa w tekstach. Bardzo często na niższych poziomach
zaawansowania językowego lektorzy rezygnują z czytania
tekstów (poza tymi, które pojawiają się w podręczniku),
obawiając się, że może to być zadanie zbyt czasochłonne
i wyczerpujące dla ich podopiecznych. Jednakże „wszyscy
studenci uważają, iż wielu nowych słów można się uczyć
poprzez czytanie tekstów, co z kolei jest informacją waż-
ną dla lektorów. Nie tylko studenci wyższych poziomów
pragną się uczyć słownictwa w ten sposób, ale także i ci,
którzy słabiej jeszcze znają język” (Seretny 2005: 202).
W przypadku studentów na wyższych poziomach zaawan-
sowania dobór tekstów jest prosty. Dostępność recenzji
filmowych, zarówno amatorskich (np. na portalu Film-
web), jak i bardziej profesjonalnych (np. serwisy Artpapier
czy Cultura.pl) jest ogromna. Pomocą służyć mogą także
recenzje z czasopism branżowych (np. „Kino”). Bazą tek-
stów wraz z ćwiczeniami może stać się książka B. Guziuk-
Świcy i A. Butcher *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej*
kulturze część II (dla studentów na poziomie C1 i C2⁶).
Problem sprawić może jednak dobór materiałów dla po-
ziomów A1–B1. Zaproponować można wykorzystanie np.
krótkich opisów z okładek płyt DVD czy serwisów filmo-
wych. Lektor może ingerować w tekst, choć nie powinien
przesadnie go upraszczać. „Czytanie tekstu specjalistycz-
nego w języku obcym nie powinno koncentrować się tylko
na umiejętności rozumienia szczegółowego, ale przede
wszystkim na opanowaniu strategii rozumienia tekstu ob-
cojęzycznego. Powinniśmy [...] ukierunkować działania
studenta na zrozumienie ogólne, całościowe” (Magajew-
ska 2010: 461). Nie należy unikać ingerencji w tekst. Pre-
parowane treści mogą bowiem spełniać wymagania, jakie
stawia się tekstowi oryginalnemu. Jak zauważa Waldemar
Martyniuk: „Tekst jest autentyczny wtedy, [...] gdy jest

4 stopklatka.pl/wiadomosci/-/8186878,koniec-zdjec-do-leku-wysokosci-bartka-konopki [dostęp: 11.01.2015].

5 www.filmweb.pl/news/Zdj%C4%99cia+do+nowego+filmu+Tarantino+na+pocz%C4%85tku+przysz%C5%82ego+roku-106216 [dostęp: 11.01.2015].

6 Część tekstów sprawdza się także już na poziomie B2.

dyskursem, gdy umożliwiła przeżycie, interpretację, gdy się może »wydarzyć« (Martyniuk 1996: 46). Nauczyciel może dokonać zmian czy uproszczeń, pod warunkiem jednak że nowa wersja dawać będzie nadal efekt autentyczności w wymiarze „przeżycia” – oddziaływania na emocje czytelnika. Wciąż jeszcze zdarzają się nauczyciele koncentrujący się głównie na tekstach proponowanych przez autorów podręczników oraz na tzw. słuchankach, które dołączone są do tychże podręczników na płytach CD. „Nauczyciele często pracują z tekstami, celebując pewien rytuał, nie dbając o to, czy warto się jakimś tekstem zajmować” (Martyniuk 1996: 45). Ich uwaga powinna zostać skierowana na zupełnie inne możliwości:

Stopień wymagań stawianych czytelnikowi przez tekst w procesie interpretacji może być różny: najmniejszy w przypadku prostych tekstów informacyjnych typu rozkład jazdy pociągów – największy przy lekturze tekstów poetyckich. Problem polega wszakże na tym, że znakomita większość tekstów używanych w nauczaniu języków obcych, w tym polskiego, ogranicza się do najniższego poziomu wymagań stawianych czytelnikowi uczącemu się. Leon Leszek Szkutnik stwierdza, że teksty w podręcznikach są zazwyczaj jednoznaczne i konkretne, nieotwierające uczącym się pola dla kreatywności i inwencji, co sprawia, że praca z nimi nie umożliwia (ani też prawdopodobnie w ogóle nie zakłada) żadnej interpretacji, ani żadnego przeżycia czy refleksji. Celem dydaktycznym tekstów jest najczęściej ilustracja, prezentacja przykładowego zastosowania pewnych struktur gramatycznych lub funkcjonalno-pojęciowych danego języka (Martyniuk 1996: 45–46).

Argumentem przeciw przytoczonym propozycjom mogłoby być poczucie niewystarczającej kompetencji nauczyciela w zakresie leksyki specjalistycznej. Skoro polska szkoła nie wyposaża ucznia w odpowiednią wiedzę z zakresu „filmoznawstwa”, skąd miałby on ją posiadać kilkanaście lat później, zostając lektorem języka polskiego jako obcego. Nie zmienia to sytuacji, że w tej sytuacji nauczyciel skazany jest na rolę „alfy i omegi” we wszystkich dziedzinach życia, przynajmniej w takim zakresie, aby uzbroić studentów w umiejętności pozwalające na ich omawianie. „Polonista (dziś coraz częściej nie tylko poloniści zostają nauczycielami języka polskiego jako obcego – przyp. A.T.) nauczający języka polskiego jako obcego, szczególnie na lektoracie zagranicznym, gdzie nie ma wsparcia ze strony nauczycieli-przedmiotowców, skazany jest na chwalebna rolę polihistora, gdy zmuszony jest z równą swobodą przedstawiać słuchaczom subtelność poematów Wisławy Szymborskiej, szczególny charakter pism Karola Wojtyły, czy pomysłowość programów ekonomicznych Leszka Balcerowicza” (Rudziński 2002: 95).

BIBLIOGRAFIA

- Chłopicka-Wielgos, M., Pukas-Palimąka, D. (1996), *Nauczanie języka specjalistycznego*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 7/8, s. 69–79.
- Janowska, A. (2007), *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyciel polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 28–34.
- Maciołek, M., (2011), *Kotus, pieseczek, chrabąszczyk, myszka... – Spis Tadeusza Chyły jako (pre)tekst do rozważań o konieczności nauczania obcokrajowców słownictwem języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 269–278.
- Magajewska, M. (2010), *Wykorzystanie tekstu specjalistycznego w pracy z grupami na poziomie średnim (B2)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 457–463.
- Martyniuk, W. (1996), *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 7/8, s. 41–46.
- Pastuchowa, M. (2010), *Rola nauczania słownictwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyciel polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 9–15.
- Rudziński, G. (2011), *Lista rankingowa słownictwa tekstów naukowych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 12, s. 321–325.
- Seretny, A. (2005), *Strategie uczenia się słownictwa języka polskiego przez cudzoziemców – badania wstępne*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 193–202.
- Skowronek, B. (2013), *Mediolingwistyka*, Kraków: WNAP Kraków.

DR AGNIESZKA TAMBOR Kierownik Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi zajęcia z analizy tekstów kultury i realizowania dla słuchaczy Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego w Katowicach, Rzymie, Kolonii, Berlinie oraz Dublinie. Od wielu lat jest opiekunką studenckiego festiwalu filmowego „Made in Poland”. Jej zainteresowania naukowe obejmują: współczesne kino polskie, zagadnienie kina gatunków, wykorzystanie filmu i serialu w glottodydaktyce, serial telewizyjny, tłumaczenia kulturowe.