

Ewa Badyda*

 <https://orcid.org/0000-0002-1059-8849>

KOMUNIKACYJNY START. O ZALEŻNOŚCI WYSTĘPOWANIA FORM ADRESATYWNYCH W PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO OD ICH KONCEPCJI METODYCZNEJ

Streszczenie. Artykuł omawia zależność występowania i zasobu form adresatywnych wprowadzanych w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego z poziomu A0–B1 od metodycznej koncepcji ich opracowania. Analizie poddano znajdujące się w ich materiale konteksty, w których występują nominalne i atrybtywne formy adresatywne w strukturach syntaktycznie niezintegrowanych ze zdaniem. Wypływa z niej wniosek, że obecność i wachlarz form adresatywnych w podręczniku uzależnione są od jego całościowego zamysłu i koncepcji metodycznej, a w szczególności od takich jej aspektów jak: typ zaprezentowanych w podręczniku sytuacji komunikacyjnych, stopień prezentowania języka poprzez dialogi, wybór stałych bohaterów, proporcje prezentowania języka mówionego, w tym potocznego, oraz pisanego, wraz ze stopniem skoncentrowania się na nich, a także moment, w którym w podręczniku wprowadza się wołacz jako przypadek.

słowa kluczowe: formy adresatywne, nauczanie języka polskiego jako obcego, podręczniki

COMMUNICATIVE START. ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRESENCE OF FORMS OF ADDRESS IN CONTEMPORARY COURSEBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THEIR METHODOLOGICAL CONCEPT

Abstract. The article discusses the relationship between the occurrence and representation of forms of address in contemporary coursebooks for teaching Polish as a foreign language at A0–B1 levels with their methodological concept. The analyzed contexts are the ones containing nominal and attributive forms of address appearing in syntactically non-integrated structures in the linguistic material of the textbooks. The author argues that the degree of presence and the range of the forms

* ewa.badyda@ug.edu.pl, Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Zakład Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej, ul. Wita Stwosza 55, 80-308 Gdańsk.

in a coursebook depends on its overall idea and concept, and in particular on the type of communication situations presented, the use of dialogues in presenting linguistic material, the decision to introduce regular characters in the textbook, the proportions between spoken, including colloquial, and written forms of communication, along with the degree of concentration on them, as well as the point in which vocative is introduced as a case.

Keywords: forms of address, teaching Polish as a foreign language, coursebooks

1. WSTĘP

Kompetencje komunikacyjne studenta zdobywane w procesie opanowywania języka obcego wynikają głównie ze znajomości i umiejętności właściwego stosowania leksyki i systemu gramatycznego języka. To dzięki ich przyswojeniu można rozumieć i tworzyć poprawne, sensowne wypowiedzi przekazujące określoną treść oraz wyrażające zamierzone intencje. W sprawnie przebiegającym, skutecznym procesie komunikacji nie mniej od kompetencji ściśle lingwistycznych ważne są kompetencje socjolingwistyczne, związane z użyciem języka w sposób odpowiedni do sytuacji społecznej. Posługiwanie się językiem w sposób właściwie ustalający relację z rozmówcą mieści się w ogólniejszym pojęciu grzeczności językowej, którą Małgorzata Marcjanik definiuje jako „takie zachowania językowe i /lub niejęzykowe, których w danej sytuacji mówienia zaniechać nie wypada” (Marcjanik 2008, s. 8).

Zachowania grzecznościowe są w kulturach nieparalelne i ich opanowanie jest niemałą sztuką. Problemy z polskimi formami adresatywnymi mają studenci władający różnymi językami rodzimymi, zarówno ukraińskojęzyczni (Krawczuk 2008) czy słowaccy (Nowakowska 2008), jak i na przykład niemieccy (Skura 2013). To właśnie nienaturalność czy niestosowność tych form, mająca zazwyczaj źródło w kalkowaniu struktur języka rodzimego, nawet przy poziomie języka, na którym już zacierają się różnice pomiędzy rodzimymi użytkownikami języka a obcokrajowcem, są w stanie zdradzić jego „obcość”. Świadczącym o niej zachowaniem może być nieakceptowane w standardowej polszczyźnie użycie w formie adresatywnej nazwiska (*Panie Nowak!*) czy nazwy zawodu (*Panie Nauczycielu!*), typowe dla studentów niemieckojęzycznych (Skura 2013, s. 151–152) lub zwracanie się do współpracownika po imieniu przez anglojęzycznego cudzoziemca, którego język przyzwyczajają go do takiej formy jako neutralnej, niekoniecznie oznaczającej zażyłe stosunki (Szarkowska 2006, s. 214).

Naruszenie reguł grzeczności w kontakcie językowym ma konsekwencje większe niż samo ryzyko zakłócenia komunikacji. Językowe potknięcia o charakterze socjopragmatycznym są bardziej niebezpieczne niż łatwo rozpoznawal-

ne i dające się wybaczyć cudzoziemcowi w języku obcym błędy gramatyczne, ponieważ zagrażają pozytywnej twarzy nadawcy: mogą być odczytywane jako wyraz jego charakteru lub niskiej kultury. Odczytywane jako brak taktu, chęci podtrzymania kontaktu bądź wyraz chłodu emocjonalnego, mogą wywołać u słuchacza uczucie przykrości, tym samym niechętnie go nastawiając do partnera interakcji. Mogą nawet doprowadzić do konfliktu i wywołać agresję (Blum-Kulka 2001, s. 236; Sosnowski 2015, s. 320–321)¹. Podkreśla to też Jan Iluk, zwracając uwagę na niedostateczne ujęcie problemów kompetencji grzecznościowej w programach nauki języków obcych: „różnice w konceptualizacji pojęcia grzeczności są podstawowym źródłem nieporozumień i irytacji interkulturowych, na które nakładają się odmienne standardy kulturowe, które je jeszcze pogłębiają” (Iluk 2013, s. 78). Warto do tego dodać, że oczekiwania w stosunku do studenta obcojęzycznego co do stosowności społecznej jego języka rosną wraz z jego poziomem języka: im wyższy on jest, tym mniejsza jest tolerancja rodzimych użytkowników języka wobec naruszeń przez mówiącego norm grzecznościowych. Kompetencje socjolingwistyczne wymagają więc szczególnej troski w procesie nauczania języka obcego.

Formy adresatywne to nie jedyne, choć łatwo w wypowiedziach zauważalne wyznaczniki tych kompetencji. ESOKJ sytuuje je w grupie wyznaczników relacji społecznych, obok użycia i wyboru form powitania, konwencji zabierania głosu w dyskusji, użycia i wyboru wykrzykników (ESOKJ 2003, s. 106–107)². Powinny być już od początku nauki potraktowane z uwagą, by ustrzec studenta przed nieadekwatnym społecznie zachowaniem. Pojawiają się przecież naturalnie już przy używaniu języka w stopniu mniej zaawansowanym, a nie da się też przewidzieć grona osób, z którymi cudzoziemiec będzie miał potrzebę się komunikować.

Zgodnie z definicją Eugeniusza Tomiczka za formy adresatywne można uznać „te wszystkie wypowiedzi performatywne, które [...] wytwarzają określony, społecznie wykształcony stopień i charakter dystansu między nadawcą i odbiorcą w bezpośrednim akcie komunikacji językowej” (Tomiczek 1983a, s. 64). Należą do nich zarówno wyrażenia pronominalne (np. zaimki osobowe czy nieokreślone), nominalne (np. imię, nazwisko, tytułatura), jak i atrybutywne (zaimki dzierżawcze czy możliwe w tej funkcji przymiotniki), a także wszelkie

¹ Warto na to spojrzeć w kontekście tego, że operowanie formami adresatywnymi jest często mniej lub bardziej celowo stosowanym sposobem deprecjonowania innych osób, por. Gałczyńska 2017; Kostro, Wróblewska-Pawlak 2013.

² Prócz wyznaczników relacji społecznych dokument zalicza do tych kompetencji także konwencje grzecznościowe (grzeczność „pozytywną” i „negatywną”, np. wykazywanie zainteresowania dobrym samopoczuciem drugiej osoby, unikanie zachowań zastraszających), rejestr wypowiedzi, dialekty regionalne (rozumiane jako zdolność rozpoznawania językowych wyznaczników np. klasy społecznej, grupy zawodowej czy pochodzenia regionalnego), nośniki „mądrości ludowej” (wyrażające stereotypowe, obiegowe poglądy będące składnikiem kultury popularnej), por. ESOKJ 2003, s. 107–108.

ich kombinacje. Część z nich jest syntaktycznie zintegrowana ze zdaniem (np. *Czy może mi pani pomóc?*), inne zaś, o charakterze wokatywnym, stanowią człon niepowiązany z nim składniowo³.

2. FUNKCJE FORM ADRESATYWNYCH W KOMUNIKACJI

Użycie formy adresatywnej, gdy się zwraca do drugiej osoby, nie jest językowo obligatoryjne. Przede wszystkim wypowiedzi można w ogóle nie adresować, zakładając, że sama obecność tej osoby w tej samej przestrzeni powoduje naturalne ustanowienie jej jako adresata, por. *Wychodzę do biblioteki* kierowane do domowników czy *Ale tu gorąco!* wypowiedziane wobec osób przebywających w tym samym pomieszczeniu. Pominięcie formy adresatywnej bardziej typowe jest to dla wypowiedzi o funkcji komunikatywnej i ekspresywnej. Wokatyw naturalniej pojawia się aktach dyrektywnych (np. pytaniach, poleceniach, prośbach), daje bowiem możliwość wyraźnego wskazania na osobę, na której zachowanie nadawca pragnie wpłynąć. Można jednak i w tym wypadku go pominąć (co – a istotne jest to z perspektywy glottodydaktycznej – nie powoduje konieczności przeformułowania zdania, jako że nie jest on z nim powiązany stosunkami składniowymi) lub wybrać – już jednak nie bez różnicy pragmatycznej – formę bezosobową.

Formy adresatywne pełnią zatem przede wszystkim funkcję wyróżnienia pewnej osoby jako adresata wypowiedzi. Odgrywają też rolę w organizacji kontaktu: nawiązują go (typowo inicjują wypowiedź) i dalej w toku wypowiedzi podtrzymują, pobudzając za każdym razem uwagę odbiorcy i na nowo skłaniając go do komunikacyjnej interakcji.

Stanowią też wyraz honoryfikatywności, którą Romuald Huszcza określa jako szczególnego rodzaju znaczenie obecne w treści wypowiedzi, „komunikat informujący o towarzysko-społecznej relacji między nadawcą a odbiorcą tekstu językowego” (Huszcza 1980, s. 175). Zastosowanie formy adresatywnej ustala natychmiastowo taką relację z odbiorcą, a przynajmniej sygnalizuje, jak jej charakter pojmowany jest przez nadawcę, i daje pole do dalszego jej negocjowania. Huszcza pisze o honoryfikatywności w perspektywie glottodydaktycznej jako o kategorii „absolutnie niezbędnej już nawet na początkowych etapach nauczania”, uznając, że odpowiedni zasób wiedzy uczącego się w tym zakresie (zarówno w aspekcie gramatycznym, jak i obyczajowym) jest konieczny, aby sprawnie posługiwać się językiem obcym w praktyce (Huszcza 1996, s. 27–28).

Wybór formy adresatywnej deklaruje też postawę nadawcy wobec odbiorcy i jego emocjonalny do niego stosunek. Możliwość kształtowania tej relacji i wyrażania niuansów owego stosunku jest niemała: od najbardziej podstawowego zde-

³ Więcej o charakterystyce gramatycznej form adresatywnych zob. Tomiczek 1983b, s. 26–45.

finiowania sytuacji komunikacyjnej jako formalnej (dystansowej), półformalnej lub nieformalnej (bezdystansowej) (por. *panie dyrektorze, panie Jacku, Wojtku*), przez sygnalizowanie relacji bardziej prywatnej lub mniej osobowej, postawy mniej lub bardziej dyrektywnej (por. *Dzieci, idźcie umyć ręce!* vs *Idźcie umyć ręce!*; *Proszę iść umyć ręce!*), wyrażanie różnego stopnia poufałości i zażyłości z adresatem (por. *Wojtek!*; *Chłopie!*), po zasygnalizowanie niuansów stosunku emocjonalnego: bardziej lub mniej czułego (por. *Katarzyno, Kasiu, Kaśka*), postawy pozytywnej, negatywnej lub żartobliwej czy ironicznej (por. *Miśku!*; *Idioto!*; *Królowo!*), protekcyjnej lub lekceważącej czy unижonej (por. *Moja panno!*; *Ojciec!* – do obcego mężczyzny, *Wielce Szanowna Pani Kierownik!*).

Forma adresatywna może też pełnić w kontakcie rolę ustalania dodatkowych warunków sytuacji komunikacyjnej, na przykład przez przypomnienie istniejącej już relacji pomiędzy rozmówcami lub jej doraźne wykreowanie (por. *Siostró!*, *Przyjacieł!*). Formy adresatywne sygnalizują też styl wypowiedzi – ustny, piśmenny czy też potoczny albo na przykład środowiskowy (por. *Pani Sąsiadko!*).

W sumie zatem ten komunikacyjny start jest swoistą deklaracją nadawcy co do rozumienia sytuacji komunikacyjnej i relacji z odbiorcą w zakresie hierarchii pragmatycznej, dystansu, bliskości, bezpośredniości kontaktu, intencji, nacechowania emocjonalnego, postawy wobec rozmówcy, a użycie form adresatywnych w dalszej wypowiedzi umożliwia pełne niuansów modelowanie tej relacji i negocjowanie ustanowionej na czas wydarzenia komunikacyjnego pozycji. Znać repertuar służących temu środków, wiedzieć, jak ich używać w poszczególnych okolicznościach zgodnie ze zwyczajami danej społeczności, znać skutki odejścia od oczekiwanego standardu, porzucenia formy w danej sytuacji konwencjonalnie neutralnej to dowód kompetencji socjolingwistycznej i dyskursywnej, a zatem komunikacyjnej oraz interkulturowej zarazem.

3. FORMY ADRESATYWNE W PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO Z POZIOMU A0-B1

Przedmiotem mojego zainteresowania jest obecność form adresatywnych we współcześnie używanych najpopularniejszych, podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla dorosłych, które są niesprofilowane pod względem zakresu treści i przeznaczone do nauki na wcześniejszych poziomach języka, od A0 do B1 w kontekście wpływu na to zjawisko metodycznej koncepcji opracowania podręcznika. Obserwacji poddane zostały nominalne i atrybutywne formy adresatywne, które występują w strukturach syntaktycznie niezintegrowanych ze zdaniem, czyli takie, które w języku polskim powinny wzorcowo wystąpić w formie wołacza, choć w tym zakresie język potoczny tworzy dziś normę rozszerzoną:

w uzusie od dawna obserwuje się w grupach takich jak imiona czy nazwy pokrewieństwa zastępowanie formy wołacza mianownikową (Łuczyński 2007). Analizie poddane zostały główne komponenty, czyli książki studenta następujących podręczników: *Survival Polish Crash Course* (poziom A0/A1), *Start 1* (poziom A0), *Start 2* (poziom A1), *Start 3* (poziom A2), *Język polski? Chcę i mogę!* cz.1 (poziom A1), *Język polski? Chcę i mogę!* cz.II (poziom A1+), *Polski jest cool* (poziom A1), *Polski jest cool* (poziom A2, część I), *Po polsku po Polsce* (poziom A1/A2), *Polski krok po kroku 1* (poziom A1/A2), *Polski krok po kroku 2* (poziom A2/B1), *Hurra!!! Po polsku 1* (poziom A1), *Hurra!!! Po polsku 2* (poziom A2), *Hurra!!! Po polsku 3* (poziom B1).

Omawiając wybrane zjawisko, przedstawiam narzucające się w analizie obserwacje, lecz nie podaję statystyk wystąpień poszczególnych form i ich typów w podręcznikach. Powodem rezygnacji z tego są liczne powtórzenia tych samych leksemów i wyrażen w poszczególnych podręcznikach, występowanie w nich sytuacji analogicznych (na przykład takich samych co do typu form używanych w zwrocie do znajomych o kolejnych imionach), zróżnicowanie obszerności poszczególnych podręczników i wypełnienia ich materiałem językowym. Przede wszystkim jednak to, że niejednakowo sygnalizuje się w nich poziom nauki, na który są przeznaczone. Na przykład część końcowych lekcji w *Start 2* w analizowanym wydaniu to początkowe lekcje *Start 3*, w *Polski krok po kroku* brak wyraźnego podziału na poziomy: dwie książki z serii są oznaczone jako A1/A2 oraz A2/ B1, *Po polsku po Polsce* w opisie przeznaczony jest jednocześnie na dwa poziomy (A1 i A2), też bez przeprowadzonej granicy w obrębie treści. Z kolei w serii *Start* wyróżniony jest poziom A0 (osobno – pierwszy podręcznik), podobnie jak *Survival Polish Crash Course*, którego poziom jest jednocześnie oznaczony w sposób łączony jako A0/A1. Dla odmiany dwie części *Język polski? Chcę i mogę!* są opisane jako odpowiadające poziomom A1 i A1+, zaś druga część *Polski jest cool* tylko jako pierwsza część poziomu A2. W tej sytuacji same dane statystyczne zliczane w odniesieniu do każdego z podręczników nie odnosiłyby się do siebie wzajemnie, a ponieważ nie da się znaleźć satysfakcjonującego algorytmu ich przeliczenia, nie dawałyby porównywalnych obrazów.

Najogólniej daje się zauważyć, że zasób i zróżnicowanie form adresatywnych występujących w podręcznikach są odmienne, a jest to wynikiem nie tylko zamysłu metodycznego danego podręcznika, ale także pochodną pomysłu jego struktury treściowej oraz kompozycji. W grę wchodzi tu przede wszystkim typ zaprezentowanych w podręczniku sytuacji komunikacyjnych, stopień prezentowania języka poprzez dialogi, wybór bohaterów (oparcie materiału na rozmowach konkretnej grupy postaci lub przedstawianie niepowiązanych z sobą sytuacji komunikacyjnych, w której uczestniczą różni rozmówcy), decyzja o proporcjach prezentowania języka mówionego, w tym potocznego, i pisanego, wreszcie moment, w którym w podręczniku wprowadza się wołacz jako przypadek.

Formy adresatywne i ich stosowność prezentowane są w zdecydowanej większości bezpośrednio, poprzez zamieszczenie zawierających je wypowiedzi w odpowiednim kontekście (lub zgromadzenie ich w ćwiczeniu jako odpowiadających wskazanym kontekstom). Tylko wyjątkowo zdarza się, że są one (i informacje o ich stosowności) podawane poza konkretnym kontekstem językowym. Tak jest w *Survival Polish Crash Course*, w którym (s. 11–12) zamieszcza się komentarz na temat form adresatywnych. Informuje on, że w języku polskim nie używa się w nich nazwisk, natomiast może być użyta nazwa stanowiska (*Dzień dobry, panie dyrektorze!*), wyjaśnia podstawową różnicę między sytuacjami wymagającymi stosowania form dystansujących (*pan, pani, państwo*) i niedystansujących (na *ty*) oraz określa, że w sytuacji asymetrycznej prawo do ustalenia relacji jako niedystansującej przysługuje osobie starszej. Z kolei w *Polski jest cool* (A2) treść tekstu wykorzystanego do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem (s. 9) informuje o tym, że do *dzień dobry* można dodać *panie dyrektorze*, natomiast niestosowną formą byłoby *dyrektorze*. W formule podręcznika *Po polsku po Polsce* uwagi metajęzykowe zamieszczane są niekiedy w mikrokomponencie *Mama uczy*, a jedna z nich (s. 107) podaje, że chociaż powinniśmy w zwrotach adresatywnych używać form typu *Emilio* (czyli wołaczowych), są one często w mowie zastępowane formami mianownikowymi.

Konteksty, w których występują formy adresatywne, można ze względu na ich funkcje objaśniające podzielić na dwie grupy. Pierwszą stanowią te, których kontekst jest na tyle wyraźny, że można łatwo wywnioskować, kto z kim rozmawia i wiadomo, jakie są relacje pomiędzy rozmówcami. Wynika to z odpowiedniego oznaczenia osób mówiących (np. sekretarka) lub z wiedzy o tym, kim one są (np. w przypadku, gdy są to stali bohaterowie podręcznika), wreszcie z wyraźnych sygnałów o ich relacji zawartych w samej treści rozmowy (stosunkowo często wskaźniki te współwystępują). Ten typ kontekstu pełni funkcję objaśniającą stosowność formy adresatywnej w stosunku do sytuacji komunikacyjnej. Drugi typ występuje w dialogach sytuacyjnych niepowiązanych z fabułą podręcznika, prezentujących jakąś rozmowę w związku z wprowadzaniem zagadnienia językowym. W tym wypadku to raczej zastosowane formy adresatywne, co do typu znane już studentom, pomagają rozpoznać, w jakiej relacji są rozmówcy.

Zagęszczenie form adresatywnych w materiale językowym podręcznika zależy od kilku czynników. Przede wszystkim są to **założenia autorów co do koncepcji sytuacji komunikacyjnych, do jakich on przygotowuje**. I tak na przykład *Survival Polish Crash Course*, który jest przeznaczony na krótki podstawowy kurs języka, prezentuje język używany w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, w jakich student może się znaleźć w przestrzeni publicznej, załatwiając niezbędne formalne sprawy życia codziennego w kontakcie z instytucjami, w banku czy w aptece, zamawiając taksówkę, wymieniając walutę, kupując bilet, rezerwując pokój hotelowy, składając zamówienie w kawiarni czy pytając o drogę

na ulicy. Te sytuacje komunikacyjne prezentują jednolity model: mają charakter formalny, uczestnicy konwersacji się nie znają, są w symetrycznej relacji społecznej, kontakt jest okazjonalny i krótki. Podręcznik ten w ogóle nie wprowadza form adresatywnych (z wyjątkiem przytoczonego powyżej komentarza). Zwracanie się do rozmówcy prezentowane jest we właściwej dla tych sytuacji formie bezosobowej, na przykład: *Przepraszam! Gdzie jest dworzec kolejowy?; Dzień dobry! Chcę zamówić taksówkę; Proszę tutaj się zatrzymać; Proszę, to jest karta.; Dzień dobry! Poproszę bilet.*

Drugim czynnikiem są **założenia autorów co do udziału dialogów w prezentowaniu materiału językowego i ich charakter.** I tak na przykład na dialogach jako formie przeważającej oparły się przy wprowadzaniu materiału autorki serii *Polski krok po kroku*, stąd jest ich tam dużo i są rozbudowane, a w konsekwencji formy adresatywne pojawiają się stosunkowo często. Dialogi używane są też przede wszystkim w prezentacji materiału w *Po polsku po Polsce*, ale w przeciwieństwie do poprzedniego podręcznika zazwyczaj nie mają charakteru pełnej rozmowy, stanowią fragmenty toczącej się cały czas codziennej komunikacji rodziny spędzającej razem wakacje, dlatego ograniczona jest w nich naturalna funkcja formy adresatywnej jako inicjującej kontakt. Dużo mniejszy udział mają natomiast dialogi w *Język polski? Chcę i mogę!*, zwłaszcza w drugim podręczniku serii, oraz w *Polski jest cool (A2)*, które oparte są wyraźnie na innej koncepcji wprowadzania materiału, podobnie jak seria *Hurra!!!*. Na zaangażowanie form adresatywnych wpływa też jednak obecność i liczba dialogów pobocznych, najczęściej krótkich, które występują w podręcznikach w różnym stopniu i funkcjach.

Silne oparcie się na dialogach jako sposobie wprowadzania materiału językowego nie przekłada się jednak w prosty sposób na różnorodność form adresatywnych. Czynnikiem ją ograniczającym jest na przykład wprowadzenie do podręcznika stałych bohaterów, ponieważ formy te się wówczas w ich dialogach często powtarzają. Tak jest w *Po polsku po Polsce*, w którym zamysł prezentacji materiału oparty jest na pomysle rozmów podróżującej po Polsce rodziny, w serii *Start*, której bohaterami są osoby z jednego biura oraz w *Polski krok po kroku*, którego główni bohaterowie stanowią grupę jednego kursu dla cudzoziemców. Możliwości daje tu poszerzanie kręgu bohaterów o kolejne osoby związane z głównymi postaciami książki, co dzieje się w sposób bardziej widoczny na przykład w serii *Start*. Z drugiej strony wprowadzanie stałych bohaterów daje możliwości zaprezentowania form wariantywnych (np. w *Po polsku po Polsce* w stosunku do jednej z dziewczynek używa się formy *Emilia, Emilio, Emilka i Emilko*). Jest to jednak ograniczone, gdy bohaterowie mają imiona obce, nietworzące form derywacyjnych i często też niewystępujące w praktyce języka potocznego w wołaczu (np. imiona głównych bohaterów *Polski krok po kroku*, pomiędzy którymi toczy się większość rozmów, to m.in. *Mami, Uwe, Javier, Tom*).

Na zagęszczenie form adresatywnych w podręcznikach, do których wprowadzeni są stali bohaterowie, wpływ ma wyrazistość skoncentrowania się na ich dialogach w prezentacji materiału językowego. Przykładowo w zamyśle podręcznika *Po polsku po Polsce* stopień tej koncentracji jest bardzo silny: na rozmowach rodziny, która stanowi grupę jego bohaterów, spoczywa główny ciężar prezentacji materiału językowego, rzadko pojawiają się inne osoby, a co za tym idzie zmniejsza się możliwość zaprezentowania innych form adresatywnych. Historia codzienna jednej rodziny jest również motywem przewodnim *Język polski? Chcę i mogę!*, ale historia ta jest w koncepcji tego podręcznika mniej wyraźnie zarysowana. W konsekwencji jest też miejsce dla sytuacji komunikacyjnych pomiędzy innymi osobami, a co za tym idzie – pojawia się większy wachlarz form adresatywnych. Sam rodzaj powiązań pomiędzy stałymi bohaterami ma wpływ na siłę utrwalania określonego typu form, która zależna jest od frekwencji ich wystąpień. Jeżeli jest to ścisły krąg rodzinny, jak w przypadku *Po polsku po Polsce*, utrwalane są przede wszystkim formy zwracania się do członków rodziny. Jeżeli są to osoby powiązane relacjami w pracy, jak w *Start*, utrwalane są formy typowe dla tego środowiska (na przykład półoficjalne, charakterystyczne dla relacji częściowo dystansującej, nie całkowicie prywatnej, czy też typowe dla relacji nierównorzędnej pragmatycznie jak pomiędzy szefem i podwładnym).

Liczba typów form adresatywnych wprowadzanych w modelach komunikacji ustnej zależy z kolei od **decyzji o wprowadzeniu sytuacji komunikacyjnych wykraczających poza codzienną komunikację w grupach znajomych lub standardowe przewidziane na tym poziomie sytuacje formalne**, takie jak na przykład rozmowa z lekarzem⁴. Bywają one powodem wprowadzenia innych form niż obsługujące te potrzeby komunikacyjne. Przykładem takich sytuacji są rozmowy sąsiadów, zwłaszcza starszych, w których pojawiają się formy środowiskowe takie jak *Sąsiadko! / droga pani Jasiu (Polski krok po kroku. Poziom 2)*, czy dyskusyjne *pani Różycka (Hurra!!! 1)*, *pani Kowalska (Hurra!!! 3)*, *panie Górecki (Polski krok po kroku. Poziom 2)* lub półformalne *pani Wando / panie Jerzy (Polski jest cool (A2))*, ponadto formy możliwe w nietypowej relacji pomiędzy sprzedawcą i stałym/ zaprzyjaźnionym klientem: *panie Krystianie vs panie Grzesku (Hurra!!! 1)*, *panie Stanisławie (Polski jest cool (A2))*, wreszcie w sytuacjach zwracania się do rozmówcy w komunikacji medialnej: *pani Izo (Hurra!!! 2)*.

⁴ Przewidywane w nauce na omawianych poziomach role komunikacyjne, dla których może zaistnieć potrzeba użycia formy adresatywnej innej niż standardowa formalna, to przede wszystkim pacjent (już od poziomu A1), ewentualnie uczeń, student, nauczyciel, profesor, pracownik, pracodawca, por. Janowska i in. 2011, s. 24, 53, 86; *Rozporządzenie...*, 2016, s. 56, 59, 61, 63, 67, 69, 72, 77, 79). Z wyjątkiem *Survival Polish Crash Course* wszystkie omawiane podręczniki prezentują sytuację u lekarza, a większość z nich podaje ponadto model zwracania się do profesora formie ustnej bądź pisemnej (brak go w *Po polsku po Polsce*, w której podobną niesymetryczną relacją formalną, lecz z inną formą adresatywną: *Szanowna Pani* prezentuje się w liście uczennicy do nauczycielki).

Na pojawianie się kolejnych form adresatywnych wpływ mają też **decyzje o wprowadzeniu do materiału wypowiedzi, których styl odbiega od neutralnego**. Na takie w szczególności zdecydowały się autorki serii *Polski krok po kroku*, w którego materiale można odnaleźć przykłady form mocno nacechowanych potocznie, obecnych w wypowiedziach: *Cześć Stary!*, *Jak się macie, chłopaki!*, emocjonalnie: *Ty wstrętny egoisto!*, *Javier, ty głupku!*, żartobliwie: *Słyszysz mnie, piękna kobieto?*, *Pomożesz, droga koleżanko?* (*Polski krok po kroku. Poziom 2*), ironicznie: *I co teraz, pani wszystkowiedząca?* (*Polski krok po kroku. Poziom 1*), a także stylizowanych na emocjonalne: *kochana, kochanie, kochane dziewczęta, moja kochana, moja droga*, które charakteryzują styl egzaltowanego stylisty doradzającego znajomym koleżankom w zakupach ubraniowych (*Polski krok po kroku. Poziom 1*).

Liczba i różnorodność form adresatywnych występujących w podręcznikach jest też pochodną **decyzji autorów dotyczących wprowadzenia i zakresu rozbudowania form komunikacji pisemnej**, ponieważ większość z nich (jak list czy e-mail) wymaga formy adresatywnej obligatoryjnie, a w wielu wypadkach (w kontakcie formalnym, a także nieformalnym, gdy w adresatywie nie używa się imienia, tylko rzeczownika wskazującego na relację odbiorcy z nadawcą, np. *babciu!*) konwencjonalnie wymaga się poprzedzenia wokatywu określeniem atrybutywnym. I tak na przykład seria *Start* prezentuje głównie wzory komunikacji ustnej, a pisemną reprezentują przede wszystkim maile nieformalne, pobocznie zaś pozdrowienia. Podobnie w *Po polsku po Polsce*, w którym uwaga nie jest skupiana na komunikacji pisemnej, reprezentowanej przez pojedyncze teksty (mail do kolegi, dwie kartki z pozdrowieniami nieformalnymi i jeden list do nauczycielki).

W podręcznikach, które kładą większy nacisk na komunikację pisemną, stopień zagęszczenia używanych w niej form adresatywnych zależy od **stopnia koncentracji na pisemnych formach wypowiedzi**. Na przykład w serii *Hurra!!!* wzory form komunikacji pisemnej (np. maila nieformalnego, listu do instytucji czy życzeń) pojawiają się w obrębie książek pojedynczo i w rozproszeniu, bez dokładniejszego omawiania ich jako form. W różnym stopniu przyciągana jest też w nich uwaga studenta do form adresatywnych: ich zgromadzenia, pozwalające na refleksję nad kontrastem tych form, nie są zbyt liczne i występują w różnych miejscach (*Hurra!!! 1* – kartka świąteczna, *Hurra!!! 2* – kartka okolicznościowa, *Hurra!!! 3* – podsumowanie). Nawet jednak jeśli pewne formy komunikacji pisemnej stają się przedmiotem osobno wprowadzanego zagadnienia językowego, to i tak dalej od decyzji autorów zależy, jak wiele i jak różnorodnych form adresatywnych się przy tej okazji podaje i czy zaplanowano osobne zadanie mające na celu ćwiczenie ich zastosowania: na przykład w *Język polski? Chcę i mogę!* (2) pojawiają się one i w związku z listem nieoficjalnym, i z życzeniami oraz gratulacjami, a komentarz w pierwszym przydadku oraz ćwiczenie towarzyszące w drugim gromadzi ich stosunkowo dużo.

Prócz ogólnego zamysłu metodycznego i struktury podręcznika na zagęszczenie występujących w nim form adresatywnych wpływ mają też **indywidualne**

decyzje autorów o wykorzystywaniu bądź niewykorzystywaniu pewnych sytuacji do wprowadzenia formy adresatywnej, która mogłaby się w niej pojawić. I tak na przykład, jak wspomniano, w podręcznikach z omawianego poziomu standardowo pojawia się temat choroby i wizyty u lekarza. W niektórych jednak podręcznikach pacjent używa w dialogu z nim formy adresatywnej *panie doktorze!* *pani doktor* (np. *Po polsku po Polsce, Hurra!!! 1, Polski krok po kroku. Poziom 1*), a w innych rozmowa prowadzona jest bez zwracania się do lekarza wprost (*Start 2/ Start 3^s, Polski jest cool (A1)*). Z drugiej strony niektóre sytuacje wykorzystywane są do wprowadzenia formy adresatywnej, choć naturalnie jej nie wymagają. Dotyczy to komunikacji smsowej: formy adresatywne (jako inicjujące kontakt) występują w smsach w *Język polski? Chcę i mogę!* (1), w *Po polsku po Polsce, Polski krok po kroku. Poziom 2, Start 3* i w *Po polsku po Polsce* – tu w postaci przykuwającej uwagę, ponieważ przy tej okazji poczyniona jest uwaga dotycząca potoczności formy mianownikowej, natomiast na przykład w *Polski krok po kroku. Poziom 1* tylko w jednym na kilka przypadków. Podobną sytuację stwarzają pisemne pozdrowienia czy życzenia. Rozpoczynają się one formą adresatywną w *Po polsku po Polsce, Hurra!!! 1, Start 2*, a w *Język polski? Chcę i mogę!* (1) – nie (dodać należy, że w *Język polski? Chcę i mogę!* (2) formy adresatywne nie pojawiają się też we wzorach kartki z pozdrowieniami, chociaż w dalszych ćwiczeniach właśnie wprowadza się je osobno, po czym podaje się jeden tak rozpoczynający się wzór tekstu). Z kolei w *Polski jest cool (A1)* forma adresatywna pojawia się tylko w dwóch wzorach takich tekstów na trzynaście w nim zamieszczonych.

Powodem wpływającym na zwiększenie się wystąpień form adresatywnych w podręczniku jest też **wprowadzenie wołacza**. Jest on naturalną formą gramatyczną zwrotów adresatywnych i jednocześnie jego funkcja jest do nich ograniczona. Zapoznanie studentów z wołaczem oczekiwane jest na poziomie A2⁶, ale jedynie *Polski krok po kroku 2* (w lekcji 10) wprowadza go jako osobne zagadnienie gramatyczne, pozostałe zaś podręczniki prezentują wołacz tylko praktycznie, właśnie poprzez formy adresatywne obecne w materiale językowym. Wyjątek wśród nich stanowi *Język polski? Chcę i mogę!* (2), w którym wołacz jako zagadnienie gramatyczne jest wykazany w spisie treści, jednak z adnotacją, że wprowadzany jest funkcjonalnie w formach adresatywnych w korespondencji. Niewątpliwie pochodną tego jest zwracające uwagę nagromadzenie form adresatywnych we wspomnianym już miejscu, w którym w ten sposób jest wprowadzany. Naturalnie w *Polski krok po kroku. Poziom 2* w lekcji, w której ćwiczy się wołacz, pojawia się wiele form adresatywnych, co jednocześnie stwarza możliwości dodatkowego poszerzenia ich rejestru o użycia mniej standardowe (wychodzące poza proste rozróżnienie sytuacji nieoficjalnej, półoficjalnej i oficjalnej, cytowane już powyżej).

⁵ Dotyczy to tej samej lekcji powtórzonej w obu podręcznikach.

⁶ Por. Janowska i in. 2011, s. 20, 48, *Rozporządzenie...*, 2016, s. 58, 66.

4. PODSUMOWANIE

Można ocenić, że współczesne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego z poziomów A0–B1 ogólnie wypełniają zadanie kształcenia kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, którą dla tych poziomów określa się jako „zwracanie się do innych osób w sposób oficjalny/ nieoficjalny (w zależności od stopnia zażyłości)” (Janowska i in. 2011, s. 25, 54, 86). Formy adresatywne są w nich wyraźnie obecne, choć reprezentowane są w różnym stopniu i zakresie. Wykazanie tego, na jakie sytuacje komunikacyjne i formy podręczniki kładą nacisk oraz w jakim stopniu przygotowują do całkowitej stosowności ich użycia, nie było celem tego artykułu i powinno stać się przedmiotem osobnej, szczegółowej analizy. Z poczynionych tutaj obserwacji wynika jednak, że kulturowy obraz stosowania polskich form adresatywnych przekazywany jest we współczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego nieidentycznie, nie tak samo intensywnie i nie z taką samą koncentracją zarówno na samym ich zagadnieniu, jak i wachlarzu tych form. Wpływ na to ma całościowy zamysł i koncepcja metodyczna podręcznika, od której wielu aspektów jest to uzależnione. Decydując się na wybór konkretnego podręcznika, nauczyciel powinien być tej sytuacji świadomy, lecz jednocześnie nie zapominać, że wybór ten nigdy go całkowicie nie ogranicza. To bowiem on sam jest dla swoich studentów głównym przewodnikiem po świecie języka i kultury polskiej i to on podejmuje decyzję o tym, o co rozszerzyć ich wizję proponowaną przez podręcznik, jeżeli uzna, że taka potrzeba zachodzi.

BIBLIOGRAFIA

- Blum-Kulka S., 2001, *Pragmatyka dyskursu*, w: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa, s. 214–241.
- Burkat A., Jasińska A., 2017, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2017, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Coste D., North B., Shells J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa. (ESOKJ)
- Dembińska K., Małycka A., 2017, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Dembińska K., Małycka A., 2013, *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A1*, Warszawa.
- Dembińska K., Małycka A., 2017, *Start 3. Higher Beginner Polish, Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A2*, Warszawa.
- Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2018, *Język polski? Chcę i mogę! Część I*, Kraków.
- Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2019, *Język polski? Chcę i mogę! Część II*, Kraków.
- Gałczyńska A., 2017, „Wspólne miejsce nieszanowania drugiego człowieka...”. *Formy adresatywne w Internecie*, „Media i Społeczeństwo”, nr 7, s. 90–98.

- Huszczka R., 1980, *O gramatyce grzeczności*, „Pamiętnik Literacki” LXXI, z. 1, s. 175–186.
- Huszczka R., 1996, *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*, Warszawa.
- Iluk J., 2013, *Nauczanie etykiety obcojęzycznej w ujęciu podstawy programowej z 2008 roku*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 70–79.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kończak E., 2019, *Survival Polish Crash Course. Classroom edition*, Kraków.
- Kostro M., Wróblewska-Pawlak K., 2013, *Formy adresatywne jako środek jawnej i ukrytej deprecjacji kobiet polityków w polskim dyskursie polityczno-medialnym*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, nr 6, s. 153–168.
- Krawczuk A., 2008, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, w: W. T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 301–311.
- Łuczynski E., 2007, *Wolacz we współczesnej polszczyźnie*, „Język Polski” LXXXVII, z. 2, s. 149–156.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Marcjanik M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Nowakowska M. M., 2008, *Językowy savoir-vivre: nauczanie polskich form grzecznościowych na gruncie słowackim*, w: W. T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 323–327.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Książka studenta*, Lublin.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2019, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego. Książka studenta i ćwiczenia. Poziom A2/ część 1*, Lublin.
- Priel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., [2016], *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, Dz.U. 2016 poz. 405.
- Skura M., 2013, *Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 20, s. 149–158.
- Sosnowski W., 2015, *Formy adresatywne. Aspekt językowy i socjologiczny*, w: D. Roszko i J. Sałtoła-Staśkowiak (red.), *Semantyka a konfrontacja językowa 5*, Warszawa, s. 319–332.
- Stempk I., Stelmach A., 2017, *Polski krok po kroku. Poziom 2*, Kraków.
- Stempk I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku. Poziom 1*, Kraków.
- Szarkowska A., 2006, *Formy adresatywne w przekładzie z języka angielskiego na polski*, „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad Teorią, Praktyką i Dydaktyką Przekładu”, nr 2, s. 211–221.
- Tomiczek E., 1983a, *Polskie systemy adresatywne. Próba klasyfikacji*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, no 645, „Studia Linguistica” VIII, s. 63–75.
- Tomiczek E., 1983b, *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, no 730, „Germanica Wratislaviensis” LVII, Wrocław.