


NAUCZANIE PODSYSTEMÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WSPÓŁCZESNE CELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

*Iwona Kaproń-Charzyńska*¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5798-2592>

W KIERUNKU ROZUMIENIA STRUKTURY JĘZYKA, CZYLI PO CO I JAK KSZTAŁTOWAĆ ŚWIADOMOŚĆ MORFOLOGICZNĄ CHIŃSKOJĘZYCZNYCH STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwości kształtowania świadomości morfologicznej jako elementu świadomości metajęzykowej, odgrywającego istotną rolę w percepcji i produkcji językowej w nauczaniu/ uczeniu się języka polskiego jako obcego. Podjęto w nim refleksję teoretyczną nad ujęciami morfologii, problemami metodyki nauczania zagadnień morfologicznych w kontekście relacji fleksja – słowotwórstwo i przedstawiono propozycje praktycznych rozwiązań dydaktycznych, stanowiące rezultat doświadczeń z pracy ze studentami, dla których językiem pierwszym jest język chiński. Do realizacji założonego celu posłużyły metoda analizy i krytyki piśmiennictwa, metoda analizy i konstrukcji logicznej oraz metoda indywidualnych

¹ ikap@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Języka Polskiego, Instytut Językoznawstwa, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

przypadków oparta na analizie wyodrębnionego procesu dydaktycznego. Przedstawione rozważania stanowią przyczynek do dalszych badań nad metodyką nauczania gramatyki i słownictwa w ramach glottodydaktyki polonistycznej z uwzględnieniem języka pierwszego ucznia.

Słowa kluczowe: świadomość metajęzykowa, morfologia, glottodydaktyka, język polski jako obcy, język chiński

TOWARDS AN UNDERSTANDING OF LANGUAGE STRUCTURE, OR WHY AND HOW TO SHAPE THE MORPHOLOGICAL AWARENESS OF CHINESE-SPEAKING STUDENTS LEARNING POLISH

Abstract: The purpose of the article is to draw attention to the possibilities of forming morphological awareness as an element of metalinguistic consciousness, which plays an important role in perception and linguistic production in teaching/learning Polish as a foreign language. The author undertakes a theoretical reflection on the approaches to morphology, the problems of the methodology of teaching morphological issues in the context of the relationship between inflection and vocabulary, and presents proposals for practical teaching solutions, which are the result of her experience of working with students for whom Chinese is the first language. She uses the method of literature analysis and criticism, the method of analysis and logical construction, as well as the method of individual cases based on the analysis of a separate didactic process to achieve her goal. The considerations made contribute to further research on the methodology of teaching grammar and vocabulary within the framework of Polish language glottodidactics, taking into account the language of the first learner.

Keywords: metalinguistic awareness, morphology, glottodidactics, Polish as a foreign language, Chinese language

1. WSTĘP

Podjęte w artykule rozważania koncentrują się wokół pojęcia świadomości metajęzykowej i stanowią rezultat refleksji teoretycznej oraz wynikających z niej praktycznych rozwiązań glottodydaktycznych, których celem jest zwrócenie uwagi na możliwości budowania świadomości morfologicznej w kontekście jej roli w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego jako obcego przez osoby dorosłe z pierwszym językiem chińskim. Konieczność przekazania wiedzy z zakresu słotwórstwa polszczyzny studentom z pierwszym językiem chińskim w ramach zajęć z gramatyki języka polskiego, realizowanych w wymiarze 30 godzin

dydaktycznych w roku akademickim 2021/2022 oraz 2022/2023 na drugim roku filologii polskiej jako obcej, kierunku studiów prowadzonym na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu², stała się dla mnie jako prowadzącej zajęcia impulsem do rozważań nad sposobem organizacji i realizacji procesu dydaktycznego.

Osoby chińskojęzyczne uczestniczące w moich zajęciach, zarówno w roku akademickim 2021/2022, jak i w roku akademickim 2022/2023, to studenci polonistyki na chińskich uniwersytetach, którzy w ramach umowy o współpracy z UMK przybyli do Torunia, gdzie podjęli naukę na filologii polskiej jako obcej od trzeciego semestru studiów. W tamtym czasie byli po dwóch latach studiów filologicznych, a ich znajomość polszczyzny sytuowała się na poziomie od A2 do B1+. Trzeba jednak podkreślić, że od momentu przybycia do Polski szybko podnosili swoje kompetencje językowe i komunikacyjne dzięki immersji językowej. Udział w prowadzonych przeze mnie zajęciach był dla nich pierwszą okazją do zapoznania się z opisem morfologicznym i słowotwórczym polszczyzny w formule zajęć z gramatyki opisowej, a więc w formule odmiennej od tej, z którą zetknęli się w czasie zajęć z praktycznej nauki języka polskiego, prowadzonej najpierw w Chinach, a potem w Polsce. Różnice systemowo-strukturalne między językami polskim i chińskim, stanowiące prawdopodobne przeszkody w nierozumieniu przez osoby chińskojęzyczne utrwalonej w dydaktyce polonistycznej opozycji fleksja – słowotwórstwo, skłoniły mnie do postawienia pytania: w jaki sposób w ramach nauczania jpjo budować świadomość morfologiczną osób z pierwszym językiem chińskim w oparciu o koncepcję morfologii rozumianej jako opis gramatyki wyrazu, by zrealizować założone efekty kształcenia.

Zasadnicza część artykułu, którego celem jest próba odpowiedzi na postawione pytanie, została poświęcona problemom teoretycznym: ujęciom morfologii, pojęciu świadomości (meta)językowej i morfologicznej, zagadnieniom morfologicznym w nauczaniu jpjo oraz propozycji rozwiązań praktycznych w zakresie sposobu kształtowania świadomości morfologicznej studentów chińskojęzycznych w kontekście jej roli w percepcji i produkcji językowej. Do realizacji postawionego celu posłużyły metody stosowane w naukach humanistycznych, w tym w glottodydaktyce: sprawdzająca się na pierwszym etapie poznania naukowego

² Filologia polska jako obca na UMK to kierunek studiów pierwszego stopnia o profilu ogólnoakademickim dla obcokrajowców. Program kierunku obejmuje intensywną naukę języka polskiego oraz przedmiotów mających na celu pogłębienie wiedzy z zakresu nauki o języku, polskiej literatury, kultury i realiów życia. W jego ramach w obrębie przedmiotów z zakresu nauki o języku jest realizowana gramatyka języka polskiego w wymiarze 90 godzin – po 30 godzin w drugim, trzecim i czwartym semestrze studiów (w pierwszym semestrze studiów jako odrębny przedmiot realizowana jest fonetyka). W czasie zajęć konwersatoryjnych studenci zapoznają się w kolejności odpowiadającej wymienionym semestrom z zagadnieniami fleksji, słowotwórstwa i składni języka polskiego.

metoda analizy i krytyki piśmiennictwa, metoda analizy i konstrukcji logicznej oraz metoda indywidualnych przypadków oparta na analizie wyodrębnionego procesu dydaktycznego. Podjęte rozważania stanowią przyczynek do dalszych badań nad rolą świadomości metajęzykowej w nauczaniu/uczeniu się gramatyki i leksyki osób uczących się jpjo. W tym tekście, zgodnie z postawionym celem, skupiam uwagę na przedstawieniu propozycji rozwiązań dydaktycznych i zarysowaniu niezbędnego dla ich zrozumienia tła teoretycznego.

2. UJĘCIA MORFOLOGII

W literaturze przedmiotu spotykamy dwa podstawowe ujęcia morfologii jako nauki. W jednym z nich za cel stawia się opis gramatyki wyrazu, jego wewnętrznej struktury, obejmujący opis form fleksyjnych (przedmiot zainteresowania fleksji) i jednostek słownikowych (przedmiot zainteresowania słowotwórstwa). W jego ramach buduje się opozycję między fleksją a słowotwórstwem oraz przeciwstawia morfologię składni, która ma zajmować się opisem zewnętrznych funkcji wyrazu i uwzględniać relacje, w jakie wchodzi on z innymi wyrazami (Laskowski 1998, s. 27). W drugim ujęciu morfologię definiuje się jako naukę o morfemach, kładąc nacisk na pojęcie morfemu jako najmniejszej znaczącej części języka i nie odwołując się do pojęcia wyrazu. W takim opisie morfemy, ich klasyfikacja i kombinatoryka są elementami kluczowymi, co przekłada się na równe traktowanie wszystkich związków między morfemami, zarówno wewnątrzwyrazowych, jak i nienależących do tego samego wyrazu (Laskowski 1998, s. 27).

W językoznawstwie polonistycznym morfologia jest tradycyjnie rozumiana jako gramatyka wyrazu, co ma swoje uzasadnienie, wynikające z przesłanki, że języki fleksyjne to języki wyrazowe – istnieje więc potrzeba wprowadzania do opisu formy pośredniej między morfemem a zdaniem (Nagórko 2003, s. 69). Stwierdzenie, że w polszczyźnie, będącej językiem fleksyjnym, wypowiedzenia budujemy z wyrazów, rozumianych jako samodzielne jednostki językowe formalnie złożone z ciągów głosek/liter, z którymi jest powiązana funkcja językowa, wiąże się z akceptacją faktu, że na jednym poziomie analizy stykają się byty niejednorodne, czyli takie, które z funkcjonalnego punktu widzenia mogą mieć strukturę złożoną (jak np. złożone w aspekcie fleksyjnym i/lub słowotwórczym leksemy rzeczownikowe, przymiotnikowe czy czasownikowe), ale też niezłożoną (jak np. przyimki, spójniki)³. Ponadto w refleksji naukowej, a co za tym idzie w dydaktyce, ugruntowana jest opozycja między

³ Na ten fakt zwraca uwagę Alicja Nagórko (2003, s. 69).

fleksją a słowotwórstwem, wynikająca z przekonania o wyższym stopniu nie-regularności (niekategorialności, niegramatyczności) zjawisk słowotwórczych w porównaniu do zjawisk określaných jako fleksyjne. Choć badacze wskazują na nieostrość granicy, stopniowalność różnicy między fleksją a derywacją (np. Heinz 1961, s. 343–354; Kuryłowicz 1987, s. 203–212), to takie ujęcie ma już swoją tradycję, która znajduje odzwierciedlenie w odrębnych opracowaniach zagadnień słowotwórczych (np. Grzegorzczkova 1984; Skarżyński 1999) i fleksyjnych (np. Tokarski 1973; Bańko 2002).

3. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA A MORFOLOGIA – PROBLEMY METODYKI NAUCZANIA

W glottodydaktyce polonistycznej możemy zauważyć tradycyjne, ugruntowane w językoznawstwie polskim ujmowanie morfologii jako gramatyki wyrazu. Znajduje ono odzwierciedlenie zarówno w aspekcie praktycznym, czyli w materiałach dydaktycznych/ pomocach do nauczania języka (np. Kaleta 1995; Bartnicka, Satkiewicz 1995; Pyzik 2003; Mędak 2011, 2013; Dembińska i in. 2021), jak i w refleksji teoretycznej – w artykułach naukowych, których autorzy dostrzegają nierównowagę między zagadnieniami fleksyjnymi i słowotwórczymi w nauczaniu jpjo, co znajduje odzwierciedlenie w stwierdzeniach, że jest to dział traktowany po macoszemu (Pastuchowa 2007, s. 21) i zaniebdany w nauczaniu cudzoziemców (Maciołek 2021, s. 57), oraz poddają analizie materiały dydaktyczne (Kern 2014; Gaze 2015). Dla metodyki nauczania jpjo zasadnicze znaczenie ma wniosek, że zjawiska fleksyjne charakteryzują się wyższym stopniem regularności (kategorialności, gramatyczności) niż słowotwórcze, których postrzeganie jako składowych kompetencji gramatycznej budzi wątpliwości.

Kompetencja gramatyczna to rozumienie i wyrażanie znaczeń zgodnie z zasadami łączenia elementów w ciągi znaczeniowe. Według ESOKJ opis systemu gramatycznego składa się z *elementów, kategorii, klas, struktur, mechanizmów* i *związków*. Na liście *elementów* są wymieniane morfemy, rdzenie, przyrostki i wyrazy; a na liście *klas*: koniugacja, deklinacja, otwarte grupy leksykalne i zamknięte grupy leksykalne (ESOKJ, s. 102). Morfologia, przeciwstawiana w opisie systemów gramatycznych składni, zajmuje się wewnętrznym zorganizowaniem wyrazów, czyli podziałem na morfemy, ich identyfikacją jako rdzeni i afiksów, sposobami modyfikacji form wyrazów (oboczności, formy supletywne), słowotwórstwem (wyrazy proste, złożone i złożenia wyrazów), fonetycznie uwarunkowanymi zamianami morfemów jako zjawiskami morfonologicznymi. Kompetencja leksykalna (obejmująca subkompetencję

leksykalną i semantyczną) to z kolei znajomość i zgodna z normą umiejętność użycia słownictwa danego języka: stałych wyrażen i pojedynczych słów (ESOKJ, s. 101–102) jako elementów kategorii otwartych (np. rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki) i zamkniętych (np. przyimki, zaimki, spójniki, partykuły, nazwy dni tygodnia, miesiący itd.), oraz świadomość znaczenia i umiejętność jego organizacji. Na tej podstawie można stwierdzić, że słownictwo motywowane słotwórczo „wchodzi” w obszar kompetencji gramatycznej, ale też w pewnym zakresie leksykalnej⁴ (Seretny, Lipińska 2005, s.76–79).

Na fakt, że znajomość formacji słotwórczych i umiejętność posługiwania się nimi uchodzi za część kompetencji gramatycznej, przy czym brak zaleceń co do sposobu jej kształtowania, zwracają uwagę A. Seretny i W. Stefańczyk (2015). Autorzy zauważają, że takie podejście ze względu na brak kategoriałności i regularności formalnej oraz semantycznej zjawisk derywacyjnych jest mniej efektywne, ze względu na „gramatyczne oczekiwania” uczących się, i proponują następujące rozwiązanie: „Dlatego też naszym zdaniem przy gramatyce powinno się pozostawić nauczanie rozpoznawania znaczeń formacji słotwórczych (poziom recepcji), rozwijanie umiejętności posługiwania się nimi uczynić zaś częścią kompetencji leksykalnej” (Seretny, Stefańczyk 2015, s. 55). Prezentowane stanowisko, widzące derywaty między gramatyką a słownikiem⁵, jest jednym z tych, które zarysowały się w glottodydaktyce polonistycznej w odniesieniu do miejsca zagadnień słotwórczych i sposobu ich nauczania, obok gramatycznego i leksykalistycznego (Pastuchowa, 2007, 2013). To nie przypadek, że zagadnienie problematycznego statusu derywacji w ostatnich latach jest podejmowane właśnie w ramach glottodydaktyki. O ile w odniesieniu do zjawisk fleksyjnych i słotwórczych w dydaktyce polonistycznej zasadniczo przyjmuje się i powiela utrwalone wzorce nauczania, o tyle w glottodydaktyce dostrzega się nieprzystawalność określonych rozwiązań do wszystkich sytuacji. Nauczyciele glottodydaktycy stykają się bowiem z uczniami posługującymi się różnymi językami pierwszymi, na bazie których kształtuje się świadomość językowa i metajęzykowa stanowiąca punkt odniesienia w nauce języka obcego. Dla części uczniów wskazana problematyka ze względu na pokrewieństwo języków może być bliska, niektórzy zaś muszą włożyć spory wysiłek poznawczy, żeby uświadomić sobie określone zjawiska.

⁴ Anna Seretny i Ewa Lipińska (2005, s. 76) zauważają, że w starszych modelach kompetencji komunikacyjnej kompetencja gramatyczna obejmowała słownictwo, zasady słotwórstwa, gramatyki na poziomie zdania, wymowy oraz pisowni.

⁵ Podobnie miejsce derywacji widzi M. Gaze (2022, s. 257).

4. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ METAJĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ MORFOLOGICZNA

Pojęcie świadomości językowej jest kluczowe w opanowywaniu języka pierwszego, języków kolejnych i w rozwijaniu kompetencji w ich zakresie⁶. Jej badania, stanowiące element refleksji nad świadomością w ogóle, w ramach których stawia się pytanie o źródło stanów mentalnych, o to, jak rodzi się niematerialna jaźń, są przedmiotem uwagi lingwistów, socjolingwistów, psychologów, psycholingwistów, filozofów, neurologów. Świadomość umożliwia nam bowiem gromadzenie wiedzy w umyśle dzięki zdolności zapamiętywania. Fundamentem teorii świadomościowych jest hierarchiczność, wynikająca z założenia, że istnieją dwa rodzaje wiedzy: *wiedza jak* (schematy czynnościowe zgromadzone w pamięci proceduralnej, wiedza praktyczna) i *wiedza że* (informacje łatwe do werbalizacji, przechowywane w pamięci deklaratywnej; teoretyczna znajomość zasad działania) (Ryle 2009).

Świadomość językowa jest różnie definiowana. Krzysztof Maćkowiak (2011, s. 27–44) wyróżnił pięć typów jej definicji: normatywne, opisująco-rejestrujące, psycholingwistyczne, socjolingwistyczne i kulturowo-antropologiczne, zwracając uwagę, że współcześnie podstawowe jest ujęcie opisowo-rejestrujące, które zdominowało rozumienie normatywne. Wymieniony autor proponuje, by ujmować świadomość językową ogólnie jako „[...] zdolność ludzi do gromadzenia i analizowania wiedzy, sądów oraz poglądów o charakterze lingwistycznym, za pomocą których realizujemy proces komunikacji werbalnej” (Maćkowiak 2011, s. 42). Ta zdolność ma naturę społeczno-indywidualną, a składające się na nią elementy można przyporządkować do trzech sfer: kognitywnej – wiedza ściśle językowa; pragmatycznej – wiedza o zasadach komunikacji językowej; afektywnej – przekonania, poglądy na temat języka jako dobra kulturowego (Maćkowiak 2020, s. 37–38).

Kordian Bakuła (2012, s. 9–20) wprowadza rozróżnienie na świadomość językową, czyli standardową działalność językową opartą na *wiedzy jak*, oraz świadomość językoznawczą, którą kieruje *wiedza że*, stanowiąca zaplecze języka tkwiące w pamięci długotrwałej. Opozycja świadomość – refleksyjna świadomość znajduje odbicie w badaniach języka na gruncie psycholingwistyki, gdzie proponuje się rozróżnienie dwóch poziomów przetwarzania – epijęzykowy, obejmujący działania nie w pełni świadome, i metajęzykowy, odnoszony do pełnej kontroli i świadomie wykonywanych operacji. Grażyna Krasowicz-Kupis charakteryzuje pierwszy typ działań jako automatyczne stosowanie wiedzy językowej, bez świadomej refleksji, zaś drugi jako świadome

⁶ W tym kontekście kompetencję rozumiem jako umiejętność, sprawność w posługiwaniu się językiem (ESOKJ, s. 20).

stosowanie wiedzy językowej, obejmujące manipulacje i transformacje językowe z jednej strony i posługiwanie się wiedzą o systemie językowym z drugiej (Krasowicz-Kupis 2004, s. 13–14, 20). Przyjmując psycholingwistyczny punkt widzenia jako podstawę do dalszych rozważań, można uznać, że świadomość metajęzykowa to dotycząca każdego poziomu i aspektu języka zdolność podmiotu do nadzorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego, która realizuje się w odzwierciedlających ją sprawnościach.

Jak wskazuje Krasowicz-Kupis (2004, s. 42–55, 57), w rozwoju metajęzykowym dziecka wyróżnia się zakresy umiejętności w aspektach: 1) fonologicznym (świadomość sylabowa, świadomość elementów śródsylabowych, świadomość fonemowa) i 2) metaskładniowym (świadomość morfologiczna, leksykalna i składniowa). Do tej pory w porównaniu z badaniami nad świadomością fonologiczną i syntaktyczną u dzieci przeprowadzono stosunkowo niewiele badań nad świadomością morfologiczną, którą, według Carstena Elbro (1990, s. 177), można rozumieć jako „przesunięcie świadomości ze znaczenia złożonych słów i funkcji wypowiedzi na cechy formalne – pojedyncze morfemy i zasady ich łączenia” (za: Krasowicz-Kupis 2004, s. 57). Znajduje ona odzwierciedlenie w analizie i syntezie morfemowej, umiejętności przypisania słowa do określonej klasy gramatycznej, przekształcaniu słów według zasad morfologicznych. Przeprowadzone badania dowodzą, że świadomość morfemów w wypadku języka pierwszego pojawia się u dzieci w starszych klasach szkół podstawowych (Krasowicz-Kupis 2004, s. 61–62). Ma to najpewniej związek z kształtowaniem się operacji formalnych, które, jak wykazały Maria Przetacznik i Maria Kielar (1973), wpływają na uniezależnianie się od aspektów percepcyjnych i semantycznych i przeniesienie ciężkości na formę językową, co dzieje się w wieku 11–15 lat.

5. KSZTAŁTOWANIE ŚWIADOMOŚCI MORFOLOGICZNEJ STUDENTÓW Z PIERWSZYM JĘZYKIEM CHIŃSKIM W NAUCE JPJO

Chiński to język izolujący, analityczny i pozycyjny. Jego istotą jest luźna więź między najmniejszymi funkcjonalnymi elementami języka. Jak wskazuje Mieczysław Jerzy Künstler (2000, s. 16), w języku chińskim podział na sylaby w potoku mowy pokrywa się z podziałem na morfemy. Jednostka językowa ma charakter monosylabiczny i jako taka z zakodowanym znaczeniem leksykalnym lub gramatycznym poddaje się regułom składni. Według Ireny Kałużyńskiej (2020, s. 84) tradycyjna, generalna zasada, że sylaba stanowi wyraz, zapisywany znakiem pisma, jest przedstawiana

w następujący sposób: sylaba = morfem = znak pisma (ideograficzno-fonetyczny). W tej sytuacji w opisie języka wyraz jest używany w znaczeniu *morfem* lub *człon syntaktyczny*.

Biorąc pod uwagę strukturę języka pierwszego, a także ustalenia psycholingwistów, można zakładać, że osoby chińskojęzyczne, które podejmują naukę języka obcego jako osoby dorosłe, mają świadomość psychologicznej rzeczywistości morfemu, w zakresie przetwarzania językowego umiejętność dokonywania manipulacji i transformacji, a także wiedzę o systemie swojego języka jako elementy stanowiące punkt odniesienia w procesie uczenia się języka obcego. Niemniej próba skonfrontowania ich na zajęciach z gramatyki z opisem morfologicznym polszczyzny, będącym tradycyjnie opisem gramatyki wyrazu, opartym na rozgraniczaniu zjawisk fleksji i derywacji, ukazała, że mechanizmy generowania leksemów (wzbogacanie słownika) i mechanizmy generowania form wyrazowych (na potrzeby tekstu) nie są przez nich postrzegane dychotomicznie. Studenci zwracali uwagę, że w każdym wypadku tworzymy słowa⁷ i w tym kontekście nie rozumieją wskazanej opozycji.

Próba sięgnięcia do tradycyjnych rozwiązań dydaktycznych nie sprawdziła się. Konieczna okazała się refleksja nad sposobem przeorganizowania treści zajęć i ich przekazu, uwzględniająca świadomość (meta)językową uczniów, zgodnie z założeniem, że deklaratywna *wiedza że* umożliwia racjonalne wyjaśnianie, ale wymaga posiadania bazowych kompetencji w postaci proceduralnej *wiedzy jak* (Urbaniak 2016, s. 262). Punktem wyjścia do budowania świadomości morfologicznej studentów stało się następujące stwierdzenie Ferdynanda de Saussure'a: „Wszystko, co odnosi się do języka jako systemu, musi być – takie jest nasze przekonanie – rozpatrywane z tego punktu widzenia, na który językoznawcy nie zwracają uwagi: ograniczenia dowolności. Jest to najlepsza możliwa baza” (2002, s. 139). Ten, wydaje się, oczywisty fakt, że więź między składowymi konstrukcjami nie ma charakteru luźnego/dowolnego, często umyka nam z pola widzenia.

Biorąc pod uwagę różnice między językami polskim i chińskim, stopień komplikacji struktury morfologicznej polszczyzny oraz poziom znajomości języka polskiego u uczniów – średnio i ponad średnio zaawansowany – w ramach zajęć na pierwszym etapie zdecydowano o uproszczeniu obrazu systemu językowego i ograniczeniu wykorzystania wyrażen z poziomu metajęzyka. Podjęto starania, by przedstawić zagadnienia ogólne morfologii ujmowanej jako gramatyka wyrazu w sposób, który pozwoliłby zbudować coś w rodzaju „pomostu” między odmiennymi pod względem strukturalnym językami i różnymi ich opisaniami oraz utorować drogę do wprowadzenia zagadnień słowotwórczych. Uznano, że spośród trzech kryteriów, na podstawie których dokonuje się typologii

⁷ W ramach praktycznej nauki języka polskiego studenci zetknęli się z zagadnieniami fleksyjnymi.

najmniejszych elementów znakowych języka, przydatne będą kryterium dystrybucyjne i funkcjonalne (Laskowski 1998, s. 75–78). Jak wiadomo, to drugie pozwala wyróżnić morfemy leksykalne o niekategorialnej funkcji nominatywnej i morfemy gramatyczne o funkcji wewnątrztekstowej lub o kategorialnej funkcji nominatywnej – ich typem są morfemy fleksyjne jako wykładniki określonej wartości kategorii morfologicznej lub zespołu wartości przypisanych do różnych kategorii jednego leksemu, mogące pełnić funkcję wewnątrztekstową i nominatywną, oraz morfemy słowotwórcze, wyrażające relacje funkcjonalne między dwoma leksemami, również mogące pełnić funkcję wewnątrztekstową i nominatywną. Charakterystyka morfemów wyróżnianych na podstawie wskazanego kryterium została wstępnie objaśniona uczniom w sposób opisowy na konkretnych przykładach z odwołaniem się do opozycji rzeczywistość pozajęzykowa (znak językowy jako reprezentacja świata, kategorii za pomocą których człowiek myślowo ujmuje świat – morfemy reprezentatywne) vs. tekst (znak językowy jako wykładnik kategorii tekstowych – morfemy tekstowe). Na to nałożono uproszczoną siatkę pojęciową: morfemy, bez których wyrazy nie mogą istnieć, stanowiące ich obligatoryjny element i odnoszące się do rzeczywistości pozajęzykowej⁸, i morfemy, które się do nich przyłączają prawostronnie/lewostronnie, modyfikując ich znaczenie i formę, tylko ich znaczenie lub tylko ich formę. Takie funkcję pełnią, jak wiadomo, zarówno morfemy słowotwórcze, jak i fleksyjne. Nie wprowadzono jednak tych terminów, natomiast za przydatne uznano terminy: morfem rdzenny/leksykalny (zbiór otwarty), sufix, prefiks i interfiks (zbiory zamknięte). Te typy morfemów są wyróżniane na podstawie kryterium dystrybucyjnego.

Poniżej przedstawiam konkretne działania dydaktyczne (w ustalonej kolejności), które można podjąć w celu budowania świadomości morfologicznej w odniesieniu do polszczyzny w ramach nauczania gramatyki studentów chińskojęzycznych, uczących się jpjo w aspekcie praktycznym i teoretycznym. Są one oparte na pojęciu morfemu, jego reprezentacji tekstowych, niedowolności więzi między najmniejszymi elementami znakowymi języka oraz na ćwiczeniu umiejętności analizy, syntezy morfemowej i przekształcania opartego na regułach morfologicznych. Działania zilustrowano przykładowymi zadaniami (liczba ich jest ograniczona ze względu na dopuszczalną objętość tekstu).

1. Uświadomienie opozycji morfem rdzenny – inne typy morfemów; koncentracja na morfemach tzw. rdzennych (leksykalnych) jako tych, które stanowią zbiór otwarty.

⁸ Na tym etapie, biorąc pod uwagę cel zajęć, żeby nie komplikować obrazu, nie koncentrowano się na samodzielnie funkcjonujących morfemach gramatycznych (Laskowski 1998, s. 76).

Przykładowe ćwiczenia:

a. Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne (leksykalne).

WYRAZ (KONSTRUKCJA)	CZĘŚĆ RDZENNA
główka	głów-
zapiszę	
stolik	
małego	
kobiety	
maluch	
wypiszą	
zapisy	
biegam	
stołu	
piesek	
kobiecie	
bieganie	
psa	

b. Proszę znaleźć wyrazy (słowa), które nie mają cząstek modyfikujących znaczenie części rdzennych.

arcymądry	mądry	herbata	herbaciarnia
noga	nóżka	mały	maluch

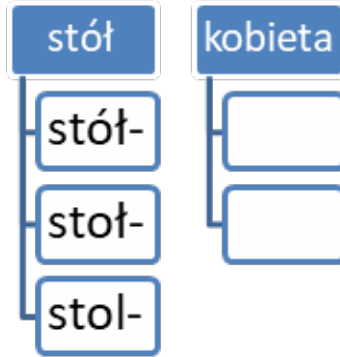
2. Uświadomienie wysokiego stopnia zmienności składu materialnego morfemów w polszczyźnie, czyli zjawiska allomorfizmu (koncentracja na morfemach leksykalnych, których problem dotyczy w największym zakresie).

Przykładowe ćwiczenia:

a. Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne.

WYRAZ	CZĘŚCI RDZENNE (LEKSYKALNE)
kolega – koleżanka	1. koleg- 2. koleż-
mały – maluch	
goły – golas	
ręka – ręczny	
herbata – herbaciarz	
krzak – krzaczek	
okno – okienko	
okno – okienny	

b. Proszę odmienić słowa przez przypadki i wpisać w puste miejsca jego części rdzenne.



3. Uświadomienie zagadnień związanych z dystrybucją morfemów, a tym samym z ich uporządkowaniem w polszczyźnie.

Fragment przykładowego ćwiczenia:

Proszę wskazać w wyrazach (słowach) części rdzenne, prefiksy i sufiksy.

arcymądry		
arcy-	-mądr-	-y
PREFIKS	CZĘŚĆ RDZENNA	SUFIKS

najdłuższy			
naj-	-dłuż-	-sz-	-y

palenie		
pal-	-eni-	-e

4. Uświadomienie podstawowych zagadnień związanych z funkcją morfemów.

Fragment przykładowego ćwiczenia:

Proszę wskazać w wyrazach morfemy reprezentatywne i morfemy tekstowe⁹.

arcymądry		
arcy-	-mądr-	-y

⁹ W celu niekomplikowania opisu nie wprowadzono terminu *morf.*

kobieta	
kobiet-	-a

5. Synteza morfemowa – tworzenie sensownych całości z podanych elementów.

Przykładowe ćwiczenie:

Proszę utworzyć wyrazy (słowa) języka polskiego.

prze-	-k-a	arcy-	-yk	-isk-o	-k-a	-ik
-piękn(y)						przepiękny
-mił(y)						
szaf-						
dom-						
klucz-						
aktor-						

6. Przekształcanie elementów języka według zasad morfologicznych (wejście w obszar słowotwórstwa).

Przykładowe ćwiczenie:

Proszę utworzyć słowo według wzoru.

małe okno	-k-o	okienko
małe oko		
mała lampa	-k-a	
mała noga		
mały kot	-ek	
mały pies		

Przedstawione działania dydaktyczne, w których centralnym elementem jest morfem jako elementarny znak językowy, w mojej ocenie, pozwoliły wprowadzić studentów w strukturę polszczyzny i przygotować grunt do zaprezentowania wybranych reguł słowotwórczych. Pomógł w tym proces ewaluacji prowadzony w formie ćwiczeń sprawdzających, odbywający się w czasie zajęć pod kontrolą nauczyciela. Początkowo sprawiało studentom trudności uświadomienie sobie, że to, czy postrzegane przez nich tożsame formalnie ciągi są reprezentantami morfemu, wymaga uwzględnienia płaszczyzny treści. Z czasem widoczny był postęp w tym zakresie, który znajdował odzwierciedlenie w zrozumieniu przez uczących się, że to, co łączy np. leksemy *kot* i *kotara*,

srowadza się wyłącznie do tożsamości formalnej¹⁰. W praktyce oznaczało to niewskazywanie przez studentów relacji formalno-semantycznej między tymi leksemami, a wskazywanie jej na przykład w odniesieniu do leksemów *mądry* i *arcymądry*. Właściwa identyfikacja znaków językowych miała kluczowe znaczenie dla przebiegu dalszego procesu dydaktycznego. W mojej ocenie przełożyła się na bardziej efektywną identyfikację relacji pochodności słowotwórczej. Dostrzeganie między leksemami związków formalno-semantycznych opartych na wymienionej relacji, jest utrudnione, jeśli nie ma się świadomości, że reprezentacje morfemów rdzennych i gramatycznych słowotwórczych mogą się od siebie różnić (por. np.: *nog-/nog'/nóg-/noż-/nóż-*; *iciel/-yciel*; *-ist(a)/-yst(a)*; *-ecz/-ek*), na co wpływ ma ich łączliwość z reprezentacjami innych morfemów. Ta świadomość w dalszej kolejności umożliwia zrozumienia funkcji formantów słowotwórczych i reguł systemu słowotwórczego polszczyzny.

6. ZAKOŃCZENIE

Po co kształtować świadomość morfologiczną w uczeniu (się) jpjo? Mówienie, słuchanie i czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie wymagają wiedzy o jednostkach segmentowych języka. Świadomość realności morfemu jako elementarnego znaku językowego, któremu w planie treści możemy przypisać zespół funkcji językowych, a w planie wyrażenia ich formalną reprezentację, pozwala zrozumieć znakową i systemową naturę języka, rozpoznawać tekstowe (fonologiczne i ortograficzne) reprezentacje znaków językowych, rozumieć ich funkcje. Dzięki świadomości morfologicznej uczący się dostrzegają niedowolny charakter więzi między reprezentantami morfemów oraz to, że ich wariantywność determinują reguły morfologiczne. Ma ona ponadto związek z takimi umiejętnościami językowymi, jak różnicowanie wyrazów pokrewnych i homonimów, rozumienie kategorii gramatycznych i pojęciowych, związków między elementami wypowiedzenia, które są nie do przecenienia w sprawnym posługiwaniu się językiem obcym.

¹⁰ Szczegółowe przedstawienie przebiegu całego procesu dydaktycznego z uwzględnieniem sposobów oraz cząstkowych i końcowych wyników ewaluacji wiązałoby się ze znacznym przekroczeniem objętości artykułu. Ponieważ nie był to jego cel, z konieczności formułuję uogólnione wnioski. Jak wiadomo, możliwości, motywacja i aktywność poszczególnych uczniów nie są takie same, co przekłada się na zróżnicowanie w zakresie osiągniętych efektów kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10 (20), s. 9–20.
- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1995, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Demińska K., Faustyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2021, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*, Poznań.
- Elbro C., 1990, *Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*, Copenhagen.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gaze M., 2015, *Słowotwórstwo w wybranych pomocach do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego*, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 56–65. <http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.06>
- Gaze M., 2022, *Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 29, s. 245–259. <http://doi.org/10.18778/0860-6587.29.16>
- Grzegorzczkowska R., 1984, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa.
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr XLI, z. 5, s. 343–354.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Kałużyńska I., 2020, *Nazwotwórstwo w języku chińskim*, „Onomastica” LXIV, s. 83–92. <http://dx.doi.org/10.17651/ONOMAST.64.8>
- Kern B., 2014, *Zagadnienia słowotwórcze w wybranych podręcznikach do nauczania języków słoweńskiego i polskiego jako obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, s. 211–220.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin.
- Kuryłowicz J., 1987, *Derywacja leksykalna a derywacja syntaktyczna (przyczynek do teorii części mowy)*, w: J. Kuryłowicz (red.), *Studia językoznawcze. Wybór prac opublikowanych w języku polskim*, Warszawa, s. 203–212.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*, Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Zagadnienia ogólne morfologii*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa, s. 27–86.
- Maciołek M., 2021, *Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego – ograniczenia i możliwości*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 69, z. 10, s. 57–72. <https://doi.org/10.18290/rh216910-4>
- Maćkowiak K., 2011, *U źródeł polskiej świadomości językowej (X–XV wiek)*, Poznań.

- Maćkowiak K., 2020, *Podstawowe problemy teorii świadomości językowej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 29–45. <https://doi.org/10.33896/PorJ.2020.2.2>
- Mędak S., 2011, *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Kraków.
- Mędak S., 2013, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.
- Nagórko A., 2003, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Pastuchowa M., 2007, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 21–27.
- Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego*, w: J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 9–19.
- Przetacznik M., Kielar M., 1973, *Rozumienie odrębności gramatycznej i semantycznej klas wyrazów przez dzieci w wieku 13–15 lat*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 33–52.
- Pyzik J., 2003, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców (B2, C1)*, Kraków.
- Ryle G., 2009, *The Concept of Mind*, Routledge, London–New York.
- Saussure de F., 2002, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2 (16), s. 45–61.
- Skarżyński M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słowotwórstwa opisowego*, Kraków.
- Tokarski J., 1973, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Urbaniak M., 2016, *Filogenetyczne uzasadnienie zjawiska rozumienia oraz wiedzy proceduralnej i deklaratywnej*, „Filozofia i Nauka”, t. 4, s. 259–274.