

A c t a  
Universitatis  
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**23  
2016**



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**23  
2016**

*Specjalistyczne odmiany języka  
Koncepcje badawcze  
i praktyka glottodydaktyczna*

pod redakcją  
**Grażyny Zarzyckiej  
Michaliny Biernackiej**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2016

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA  
„KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

*Michalina Biernacka* (Wydział Filologiczny UŁ), *Iwona Dembowska-Wosik* (Wydział Filologiczny UŁ)  
*Beata Grochala* (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor językowy); *Magdalena Karasek* (Wydział  
Filologiczny UŁ), *Bożena Ostromecka-Frączak* (Wydział Filologiczny UŁ), *Edyta Paluszyńska* (Wydział  
Filologiczny UŁ), *Grzegorz Rudziński* (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor tematyczny), *Grażyna Zarzycka*  
(Wydział Filologiczny UŁ – red. naczelna)

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

*Andrzej Babanow* (Uniwersytet Państwowy w Sankt-Petersburgu), *Hanna Burkhardt* (Uniwersytet  
Humboldtów w Berlinie, Niemcy), *Anna Dąbrowska* (Uniwersytet Wrocławski), *Katarzyna Dziwirek*  
(University of Washington, Seattle, USA), *Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski), *Constantin Geambaşu*  
(Uniwersytet w Bukareszcie, Rumunia), *Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński), *Nikolaj Jež* (Uniwersytet  
w Lublanie, Słowenia), *Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *László Kálmán Nagy* (Uniwersytet  
Debreczyński, Węgry), *Alla Krawczuk* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina)  
*Mirosława Magajewska* (Uniwersytet Łódzki), *Jan Majer* (Uniwersytet Łódzki), *Władysław T. Miodunka*  
(Uniwersytet Jagielloński), *Marta Pančíková* (Uniwersytet Ostrawski, Czechy), *Anna Seretny* (Uniwersytet  
Jagielloński), *Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński), *Anna Trębska-Kerntopf* (Uniwersytet  
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *Andrzej Zieniewicz* (Uniwersytet Warszawski)

RECENZENCI

*Aleksandra Achtełik* (Uniwersytet Śląski), *Katarzyna Bednarska* (Uniwersytet Łódzki), *Michalina Biernacka*  
(Uniwersytet Łódzki), *Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *Iwona Dembowska-Wosik*  
(Uniwersytet Łódzki), *Przemysław E. Gębal* (Uniwersytet Warszawski), *Beata Grochala* (Uniwersytet Łódzki)  
*Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński), *Radosław Kaleta* (Uniwersytet Warszawski), *Ewa Lipińska*  
(Uniwersytet Jagielloński), *Edyta Paluszyńska* (Uniwersytet Łódzki), *Grzegorz Rudziński* (Uniwersytet  
Łódzki), *Anna Seretny* (Uniwersytet Jagielloński), *Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński)  
*Kamil Szafraniec* (Uniwersytet Justusa Liebiga w Giessen), *Anna Trębska-Kerntopf* (Uniwersytet Marii  
Curie-Skłodowskiej), *Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie), *Grażyna Zarzycka* (Uniwersytet Łódzki)

KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE EDYCJI TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Iwona Dembowska-Wosik*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Rafał Maćkowiak*

PROJEKT OKŁADKI

*Stämpfli Polska Sp. z o.o.*

ISSN: 0860-6587

e-ISSN: 2449-6839

KONTAKT

Adres Redakcji: Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej  
Wydział Filologiczny UŁ  
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: [glotto@uni.lodz.pl](mailto:glotto@uni.lodz.pl);  
e-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: [kpc.uni.lodz@gmail.com](mailto:kpc.uni.lodz@gmail.com)

# SPIS TREŚCI

## WSTĘP

- Grażyna Zarzycka, Michalina Biernacka**, Nauczanie specjalistyczne języków obcych i języka polskiego jako obcego. Nowe podejścia i perspektywy badawcze . . . 9

## ZAGADNIENIA TEORETYCZNE TERMINOLOGIA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

- Przemysław E. Gębał**, Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej . . . . . 19
- Dorota Gonigroszek**, Mentalna reprezentacja terminu – implikacje dla glottodydaktyki języków specjalistycznych. . . . . 35
- Anna Seretny, Wiesław Tomasz Stefańczyk**, Polska terminologia językoznawcza w węgierskiej tradycji polonistycznej . . . . . 47
- Anna Dunin-Dudkowska**, Podejście zadaniowe a nauczanie terminologii specjalistycznej na studiach podyplomowych w zakresie translatoryki . . . . . 59
- Beata Grochala**, Metajęzyk w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego . . . . . 73
- Ana Čavar**, Wiedza o świecie a czytanie ze zrozumieniem w języku hiszpańskim jako obcym . . . . . 83

## INTEGRACJA TREŚCI KSZTAŁCENIA

- Małgorzata Rzeszutko-Iwan**, Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL . . . . . 97

- Iwona Wilhelms (Słaby-Góral)**, Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Przykłady korelacji międzyprzedmiotowej . . . . . 115

- Danuta Wróbel, Alicja Zielińska**, Nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie matematyki. Charakterystyka procesu dydaktycznego i treści kształcenia. . . . 127
- Ewa Sabela-Dymek**, Polski język humanistyczny dla cudzoziemców mniej i bardziej zaawansowanych . . . . . 141
- Piotr Kajak**, Pophistoria, popolityka i politrozrywka w kształceniu humanistycznym cudzoziemców . . . . . 155
- Edyta Gałat, Michalina Rittner**, Nauczanie leksyki specjalistycznej w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2 (na przykładzie słownictwa z dziedziny architektury i historii sztuki). . . . . 163

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W KRAJACH SŁOWIAŃSKICH

- Marta Pančíková**, Nauczanie terminologii polsko-słowackiej i polsko-czeskiej . . . . 181
- Maria Magdalena Nowakowska**, Nauczanie aspektu czasowników polskich na gruncie słowiańskim. . . . . 191

## NAUCZANIE ODMIANY MEDYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO

- Mirosława Magajewska**, Specjalistyczny język medyczny a multimedialny kurs języka zawodowego dla pielęgniarek . . . . . 199
- Magdalena Ławnicka-Borońska, Kamila Kubacka**, Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza. . . . . 215
- Edyta Wojtczak**, Nauka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Potrzeby studentów w świetle badań ankietowych. . . . . 237

## OMÓWIENIA I RECENZJE

- Urszula Majcher-Legawiec, Danuta Pukas-Palimąka**, *Co panu dolega?* – podręcznik do nauczania języka polskiego medycznego na poziomie B2/C1 . . . . . 249
- Magdalena Szelc-Mays**, Sprawdzone w użyciu, czyli o podręcznikach i opracowaniach do nauczania języka polskiego specjalistycznego, powstałych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Krakowie . . . . . 253

---

<b>Michalina Biernacka</b> , Recenzja pracy: Jolanta Tambor, Marcin Maciołek, <i>Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego</i> . . . . .	261
---	-----

\*\*\*

<b>Grażyna Zarzycka</b> , Glottodydaktyk z powołania. Wspomnienie o Iwonie Wilhelms (Słaby-Góral) . . . . .	265
---	-----





## WSTĘP

*Grażyna Zarzycka, Michalina Biernacka\**

### NAUCZANIE SPECJALISTYCZNE JĘZYKÓW OBCYCH I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NOWE PODEJŚCIA I PERSPEKTYWY BADAWCZE

**Słowa kluczowe:** nauczanie specjalistyczne, języki obce, język polski jako obcy, dydaktyka języków specjalistycznych, podejścia, perspektywy badawcze

**Streszczenie.** W części I artykułu przedstawiono sposoby definiowania specjalistycznych odmian języków oraz dziedziny zajmującej się ich nauczaniem. Opisano również najnowsze kierunki badań i podejścia pedagogiczne, jakie zarysowały się w ostatnich latach w literaturze glottodydaktycznej. Do najważniejszych tendencji należy zbliżenie się refleksji nad kształceniem języków specjalistycznych do analizy dyskursu i interakcji oraz studiów genologicznych i interkulturowych. To znaczące poszerzenie perspektywy powinno wywołać również określone zmiany w praktyce pedagogicznej w kierunku kształcenia określonych zachowań dyskursywnych, które pozwolą użytkownikom języka właściwie funkcjonować w określonej wspólnocie dyskursywnej. W części II artykułu autorki omawiają treść 23. tomu niniejszego czasopisma zatytułowanego *Specjalistyczne odmiany języka – 1. Koncepcje badawcze i praktyka glottodydaktyczna*, zwracając uwagę na zawarte w publikowanych pracach kluczowe tezy i koncepcje.

Czy jesteśmy świadkami zwrotu, polegającego na większym niż dotychczas koncentrowaniu się nauczycieli języków obcych na kształceniu specjalistycznych odmian języka, a badaczy na skupieniu uwagi na procesie ich nauczania? W środowisku neofilologicznym organizowanych jest coraz więcej konferencji poświęconych problemom „odmian specjalistycznych języka”, „języków specjal-

---

\* [grazyna.zarzycka@wp.pl](mailto:grazyna.zarzycka@wp.pl), [michalinaj@poczta.onet.pl](mailto:michalinaj@poczta.onet.pl); Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

nych” czy „specjalistycznych” (bo istnieje wiele nazw na określenie tego samego zjawiska) i coraz więcej prac dokumentujących współczesny stan rozważań na interesujący nas temat (np. Grucza 2008; Ligara, Szupelak 2012; Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, red., 2015). Istnieje więc wiele przesłanek przemawiających za tym, by mówić o szybkim rozwoju subdziedziny glottodydaktycznej – „glottodydaktyki specjalistycznej”<sup>1</sup>, zwanej częściej „glottodydaktyką języków specjalistycznych”<sup>2</sup>, którą można nazywać, jak sądzimy, także „po staremu” – „dydaktyką specjalistycznych (specjalnych) odmian języka” czy „nauczaniem” takich odmian.

Literatura dotycząca definiowania języka specjalistycznego / języków specjalistycznych (czy tego rodzaju odmian) jest bogata – najszerzy jej przegląd znajdujemy w ważnej monografii Bronisławy Ligary i Wojciecha Szupelaka (2012). Najogólniej rzecz ujmując (choć problemy definicyjne mogłyby nadal zająć uwagę badaczy podczas niejednej jeszcze sesji konferencyjnej), odmiany specjalistyczne języka wyróżnia się z języka ogólnego ze względu na ich *funkcję pragmatyczną* – używanie w określonych sytuacjach zawodowych – oraz *nacechowanie*, przejawiające się zwykle obecnością terminologii i niestandardowej leksyki oraz specyficznych struktur składniowych (kolokacji). Owo nacechowanie obejmuje także sferę dyskursu – teksty specjalistyczne wyróżniają się spośród innych strukturą i formułami tekstowymi (metatekstowymi, metadyskursywnymi) umożliwiającymi m.in. wyrażanie pojęć, uogólnianie, argumentację. Bywa, że użytkownik jednej specjalistycznej odmiany języka nie rozumie dyskursu charakterystycznego dla innej odmiany, jeśli jest on „wyraźnie specjalistyczny” (choćby wtedy, gdy prowadzą go profesjonaliści – np. matematycy, a dyskurs „śledzi” humanista czy biolog). Z drugiej strony – wiele formuł tekstowych czy kolokacji powtarza się w różnych odmianach, np. w pododmianach języka naukowego, co pozwala stawiać niebanalne pytania o specyficzność i uniwersalizm (standardowość) pewnych struktur językowych<sup>3</sup>.

Można zauważyć, że współcześnie coraz częściej glottodydaktyczne studia nad językami specjalistycznymi zbliżają się do koncepcji wypracowanych przez analityków dyskursu<sup>4</sup>, genologów i socjolingwistów interakcyjnych. E. Gajewska (2015, s. 50) objaśnia tę najnowszą tendencję tymi słowami:

<sup>1</sup> Termin „glottodydaktyka specjalistyczna”, nieużywany dotąd w glottodydaktyce polonistycznej, promuje w naszym tomie Przemysław E. Gębal (2016); w jego artykule znajdujemy też wykaz i omówienie nazw subdziedzin glottodydaktyki specjalistycznej.

<sup>2</sup> Termin „glottodydaktyka języków specjalistycznych” został upowszechniony przez Bronisławę Ligarę i Wojciecha Szupelaka (2012), którzy umieścili go w tytule swojej monografii. W niniejszym tomie popularyzuje go Dorota Gonigroszek (2016).

<sup>3</sup> Por. rozdz. 1. monografii Ligary i Szupelaka (2012, s. 22–40), w którym omawiane są najważniejsze pojęcia i definicje języka specjalistycznego; zob. też publikowany w niniejszym tomie artykuł D. Gonigroszek (2016).

<sup>4</sup> Co wywołuje uzasadnione pytania o to, czy specjalistyczne odmiany języka mogą być utożsamiane ze „stylami (odmianami/typami) dyskursu” (Gajewska 2015, s. 45–49).

Opanowanie konwencji dyskursywnych ma istotne znaczenie w obrębie grup zawodowych: porozumiewanie się wykorzystuje tu mechanizmy antycypacji oparte na znajomości dziedziny (wiedzy fachowej) oraz zasad dyskursywnych (kompetencji dyskursywnej).

Nabyte przez użytkownika kompetencje w zakresie używania określonej odmiany języka specjalistycznego pozwalają mu poczuć się członkiem określonej wspólnoty dyskursywnej (zob. Swales 1990, s. 24)<sup>5</sup>, zwykle mającej charakter zawodowy. Brak opanowania określonych konwencji (zachowań) dyskursywnych może powodować izolację użytkownika języka, słabe utożsamienie się z innymi członkami lub wykluczenie ze wspólnoty.

Podsumowaniem tej części „Wstępu” niech będzie postulat Ligary i Szupełaka (2012, s. 43), by w badaniach glottodydaktycznych oraz w specjalistycznym nauczaniu języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego, przyjęć szerszą niż dotychczas perspektywę:

Glottodydaktyka (danego) języka specjalistycznego powinna [...] brać pod uwagę – oprócz terminologii i poziomu zdania, a dalej tekstu specjalistycznego – również gatunki specjalistyczne tekstów oraz interakcyjny dyskurs specjalistyczny. Zaś nauczanie tych elementów może wymagać uwzględnienia aspektu kontrastywnego oraz perspektywy interkulturowej, na przykład z językiem pierwszym uczących się.

\*\*\*

Do wielu z powyższych wskazań, choć nie do wszystkich (co oznacza, że nadal pozostaje szerokie pole do rozwijania dalszych koncepcji teoretycznych i prowadzenia badań) zastosowali się autorzy artykułów, które zamieszczamy w niniejszym 23. tomie czasopisma „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (KPC)<sup>6</sup>. Część autorów zebranych prac włącza się do dyskusji o statusie i tożsamości dydaktyki odmian specjalistycznych języków, inni koncentrują się na zagadnieniach terminologicznych i tekstologicznych. Kolejni omawiają wypracowane podczas praktyki glottodydaktycznej oraz kształcenia zintegrowanego (CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) sposoby nauczania wybranych odmian zawodowych i przedmiotów, jeszcze inni omawiają programy nauczania i wybrane materiały glottodydaktyczne. Większość prac dotyczy specjalistycznego nauczania polszczyzny; kilku badaczy stosuje podejście konfrontatywne.

Nieprzypadkowo to właśnie w Uniwersytecie Łódzkim podjęto refleksje naukowe nad problemami związanymi z nauczaniem specjalistycznych odmian języka. Od lat 50. XX wieku działa tu Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, w którym od początku jego istnienia było prowadzone tego typu kształcenie

<sup>5</sup> Wprowadzone przez Swalesa do literatury światowej pojęcie „wspólnoty dyskursywnej” zostało w glottodydaktyce polonistycznej upowszechnione w: Zarzycka 2013, s. 12–14 i Zarzycka 2016, s. 15–17.

<sup>6</sup> Tezy większości zebranych tu prac zostały przedstawione podczas konferencji *Odmiany specjalistyczne i stylistyczne w nauczaniu języków obcych i języka polskiego jako obcego / drugiego*, która odbyła się w dniach 13–14 maja 2016 r. na Wydziale Filologicznym UŁ.

– wykładowcy zatrudnieni w tym ośrodku, zarówno poloniści, jak i nauczyciele przedmiotów, byli prekursorami w zakresie tworzenia glottodydaktycznych standardów nauczania polszczyzny i przedmiotów oraz integrowania nauczania polonistycznego z nauczaniem przedmiotowym; byli też autorami dziesiątek prac metodycznych, podręczników, słowników, które wykorzystywano podczas kursu przygotowującego cudzoziemców do studiów wyższych<sup>7</sup>.

Niniejszy zbiór prac należy zestawić z wydaniem 20 lat wcześniej tomem 7/8 KPC zatytułowanym *Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców* (1996). Porównanie treści (tematów prac i zastosowanych w nich podejść) pozwala prześledzić ewoluowanie refleksji o specjalistycznym nauczaniu języków obcych, w tym – w szczególności – języka polskiego jako obcego.

\*\*\*

23 tom KPC zatytułowany *Specjalistyczne odmiany języka – 1. Koncepcje badawcze i praktyka glottodydaktyczna* otwiera rozdział teoretyczny, poruszający przede wszystkim zagadnienia związane z nauczaniem terminologii w specjalistycznych odmianach języka. Badacze rozważają sposoby funkcjonowania na gruncie językoznawstwa polskiego pojęć typu glottodydaktyka specjalistyczna, glottodydaktyka dla potrzeb/celów zawodowych, dydaktyka języków specjalistycznych, często w odniesieniu do samych języków specjalistycznych jako ekwiwalentu angielskiego terminu *Language for Specific Purposes*.

Syntetyzujący artykuł Przemysława E. Gębala omawia zmiany, jakie zaszły w zakresie glottodydaktyki polonistycznej w nauczaniu specjalistycznych odmian języka od końca lat 70. XX wieku. Autor przedstawił ewolucję koncepcji nauczania, zmieniające się cele i charakter procesu dydaktycznego, zestawił także polszczyznę ogólną ze specjalistyczną oraz sporządził wykaz najważniejszych prac, powstałych w Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Jagiellońskim, których ośrodki jako pierwsze podjęły te tematy podczas tworzenia programów nauczania, skryptów i podręczników dla studentów. Aby podkreślić właściwe dążenia współczesnych nauczycieli, przedstawił projekt *JASNE – Alles klar!*, w którym Polacy, Niemcy, Czesi i Słowacy biorąc pod uwagę realne potrzeby zawodowe cudzoziemców, przebadali 334 firmy i opracowali na podstawie wyników profile kompetencji językowych dla czterech grup zawodowych, m.in. dla pracowników i kierowników działów finansowych oraz kierowców pojazdów ciężarowych.

Dorota Gonigroszek podjęła zaś próbę ustalenia zależności pomiędzy terminem *sensu stricto* a jego reprezentacją mentalną. Uwzględniając założenia kognitywizmu, badaczka doszła do wniosku, że model ten powinien być rozpatrywany

---

<sup>7</sup> Osiągnięcia pracowników SJPdC UŁ dokładniej charakteryzuje w tym tomie P. E. Gębał (2016). Trzeba jednak pamiętać, że jego tekst nie objął wszystkich prac opublikowanych w ostatnich kilkunastu latach; nowe pomoce dydaktyczne prezentowane są na stronie Wydawnictwa UŁ: <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/index.php/kategoria-produktu/publikacje/podreczniki-dla-cudzoziemcow/>.

w charakterze sieci powiązań. Rozważania prowadzą do stworzenia modelu umysłowej reprezentacji terminu oraz wniosków, będących wskazówkami dla nauczycieli języków obcych, dotyczących sposobów nauczania terminologii w różnych odmianach języka. Problematyka ta empirycznie opisana została przez Annę Sekretny i Wiesława T. Stefańczyka, którzy poruszyli temat funkcjonowania polskiej terminologii językoznawczej w węgierskiej tradycji polonistycznej. Z analizy tradycyjnie w węgierszczyźnie usankcjonowanych terminów odnoszących się do takich kategorii gramatycznych, których brakuje w tym języku (kategoria rodzaju gramatycznego czy aspektu) bądź takich, które funkcjonują w nim inaczej (kategoria przypadku) niż w polszczyźnie wynika, że są one realizowane trojako: mają ekwiwalent semantyczny w polszczyźnie, nie mają odpowiednika dokładnego, lecz funkcjonalny, są uznawane za nieprzekładalne i tłumaczone opisowo. Badacze uzasadniają różnice w oparciu o typologiczne i genetyczne różnice między językami, podają też liczne przykłady ilustrujące poszczególne procesy.

Praktycznymi sposobami nauczania terminologii w zakresie języków specjalistycznych, a właściwie technolektów w ujęciu S. Gruczy, zajęła się Anna Dunin-Dudkowska, sugerując wykorzystywanie podejścia zadaniowego na zajęciach dla przyszłych tłumaczy przysięgłych. Kształcenie omawia ona w odniesieniu do warstwy leksykalnej, uwzględniającej specjalistyczną terminologię ekonomiczną oraz prawniczą. Autorka wyjaśnia, w jaki sposób metody wykorzystujące teksty autentyczne bądź oparte na rozwiązywaniu problemów tłumaczeniowych w oparciu o nieustanny rozwój merytoryczny i semantyczno-leksykalny wpływają na jakość tłumaczeń. Teoretyczną analizę w ujęciu genologicznym zaproponowała zaś Beata Grochala w tekście *Metajęzyk w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*. Część badawczą tekstu autorka poprzedziła przeglądem terminów: metajęzyk i metatekst, a analizie stylistycznej poddała dwanaście podręczników z poziomów A–B wg skali ESOKJ. Niespodziewane wnioski wykazujące nieadekwatność zastosowania terminologii względem poziomu nauczania są zezemplifikowane i opatrzone komentarzami.

Rozdział pierwszy wieńczy artykuł Any Cavar podejmujący temat wpływu nabytej wiedzy o świecie na proces nauczania sprawności czytania ze zrozumieniem w języku hiszpańskim jako obcym. Autorka przebadła studentów pierwszego i drugiego roku kierunku *język i literatura hiszpańska* w celu potwierdzenia wyników badań anglojęzycznych badaczy (m.in. Carrella, Winfielda i Barnes-Felfeli) wykazujących rozumienie tekstu pisanego uwarunkowane dystansem kulturowym. Eksperyment dotyczył zarówno rozumienia, jak i sposobów wnioskowania w dekodowaniu kulturowo nacechowanych elementów tekstowych.

Sekcja druga odnosi się do coraz popularniejszej w ostatnich latach integracji treści kształcenia. Pierwszy w tej części jest tekst Małgorzaty Rzeszutko-Iwan traktujący o nauczaniu odmian języka (z uwzględnieniem języka prawniczego)

w kontekście pedagogiki CLIL. Autorka wyjaśnia, dlaczego dydaktykę języków specjalistycznych utożsamiać można z samym przekazywaniem wiedzy z danej dziedziny, a także przywołuje aktywizujące formy pracy z uczącymi się, takie jak drama, które łączyć mogą uczenie (się) treści przedmiotowych z nauką samego języka. Temat korelacji międzyprzedmiotowej poruszyła też Iwona Wilhems (Słaby-Góral), omawiając specyfikę nauczania języków specjalistycznych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi. Autorka opisała tworzenie programów nauczania dla słuchaczy przygotowujących się na wybrane studia w Polsce, dla których treści nauczania języka polskiego jako obcego już po kilku lub kilkunastu tygodniach muszą być wsparte dodatkowymi przedmiotami kierunkowymi, np. chemią czy matematyką. Poruszona została problematyka współpracy metodycznej wszystkich nauczycieli pracujących z jedną grupą, a także uświadamiania uczącym się podstawowej cechy języka ogólnego, który może obsługiwać różne sfery komunikacyjne.

Kolejny artykuł to przykład praktycznego opisu trudności i wyzwań metodycznych związanych z nauczaniem matematyki w SJPdC w Łodzi. Danuta Wróbel i Alicja Zielińska informują o konkretnych celach, technikach nauczania i sposobach ewaluacji, a charakter procesu dydaktycznego przedstawiają tabelarycznie, podając zarówno tematykę, słownictwo, struktury gramatyczne, jak i działania językowe. Tekst stanowi więc kompendium wiedzy, przedstawia szczegółowy i rozplanowany fazowo program kształcenia z tego zakresu. Podobny teleologicznie, choć dotyczący nauczania humanistycznej odmiany języka polskiego jako obcego z uwzględnieniem odmiany akademickiej jest tekst Ewy Sabeli-Dymek. Badaczka podjęła próbę scharakteryzowania cech typowych dla tekstów pisanych w stylu naukowym i jego popularnonaukowym wariantcie. Analityczna część pracy prezentuje 26 różnych struktur językowych i pełnionych przez nie funkcji (wraz z przykładami), które autorka przez lata zbieranych doświadczeń zdołała wyekscerpować z tekstów, a które uważa za nieodzowny element w kształceniu cudzoziemców zamierzających podjąć studia wyższe humanistyczne po polsku. Przedstawione przez autorkę zestawienie ogólnych podręczników kierowanych do humanistów, Piotr Kajak rozszerza o kontekst politologiczno-historyczny, proponując popkulturowe osadzenie nauczania języka polskiego, wyjaśniające uczącym się istnienie konkretnych paradygmatów kultury. Eseistyczny w swym charakterze artykuł odnosi się do kulturoznawstwa glottodydaktycznego, a prezentuje wieloletnie doświadczenia w kształceniu akademickim, uwzględniającym polityczne zainteresowania studentów cudzoziemców. Ostatni w tej części artykuł przedstawia program nauczania polszczyzny z uwzględnieniem leksyki specjalistycznej z dziedziny architektury i historii sztuki, które wykładane są Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2. Edyta Gałat i Michalina Rittner opisują nie tylko standardowe techniki nauczania, jakie zwy-

kle towarzyszą wprowadzaniu słownictwa czy też sposoby pracy z tekstem, lecz również przykładowe formy ewaluacji.

W sekcji zatytułowanej *Nauczanie języka polskiego jako obcego w krajach słowiańskich* znajdują się dwa artykuły. W pierwszym Marta Pančíková omawia możliwe nieporozumienia translatoryczne, wynikające z występowania w językach słowiańskich (ujęcie polsko-czeskie i polsko-słowackie) tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza w zakresie terminów specjalistycznych z tekstów unijnych i terminologii prawniczej. W drugim natomiast Maria Magdalena Nowakowska porównuje przyswajanie kategorii aspektu w językach polskim, czeskim, słowackim i słoweńskim, nawiązując do jego nauczania w poszczególnych technolektach, gdy precyzja użycia słowa m.in. z odpowiednim przedrostkiem może zadecydować o poważnych konsekwencjach komunikacyjnych (np. w języku medycznym).

Kolejna sekcja poświęcona jest właśnie językowi medycznemu, którego nauczanie w różnych polskich ośrodkach w ostatnich latach cieszy się coraz większą popularnością. Najogólniejszy w tej części jest artykuł Magdaleny Ławnickiej-Borońskiej oraz Kamili Kubackiej, które przeanalizowały 30 podręczników i pomocy glottodydaktycznych do nauczania języka polskiego ogólnego oraz specjalistycznego – medycznego z lat 1991–2016. Wnioski poparte doświadczeniem z pracy na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi pozwoliły na uporządkowanie rejestrów tematycznych i konkretnych jednostek leksykalnych dla poziomów A1–A2. Autorki podjęły też próbę odnalezienia optymalnych sposobów na wprowadzanie języka medycznego na wczesnych etapach przyswajania polszczyzny. W tym samym ośrodku Edyta Wojtczak przeprowadziła badania ankietowe, którymi objęła studentów *Premedical Preparatory Course* oraz studentów medycyny. Ich celem było określenie potrzeb uczestników kursów języka polskiego jako obcego pod względem opanowania odmiany medycznej, wymagań co do programu, częstotliwości zajęć czy wykorzystywanych technik nauczania. Wpisuje się to we współcześnie propagowane wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom uczących się, pozwalające na zindywidualizowanie poszczególnych kursów. Podobne założenia przyświecały tworzeniu multimedialnego kursu zawodowego dla pielęgniarek (*Professional Nurse. Language Courses for Nurses. English, German, Italian and Spanish* (ProNurse) z 2008 roku, który opisany został przez Mirosławę Magajewską. Badaczka omówiła również typowe cechy języka medycznego i języka pielęgniarek, przede wszystkim pod względem płaszczyzny leksykalnej, uwzględniając procesy tworzenia nowego słownictwa.

Tom wieńczy sekcja omówień i recenzji, w której Urszula Majcher-Legawiec wraz z Danutą Pukas-Palimąką szczegółowo prezentują najnowszy, oparty na podejściu zadaniowym (działaniowym), podręcznik do nauczania języka polskiego medycznego na poziomach B2 i C1, zaś Magdalena Szelc-Mays proponuje przegląd wszystkich podręczników i opracowań do nauczania języka polskiego specjalistycznego, powstałych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Krakowie (opracowań

teoretycznych, odnoszących się do języka medycznego, technicznego, ekonomicznego, humanistycznego, a także do nauczania kultury). Na zakończenie Michalina Biernacka przedstawia opinię na temat pracy Jolanty Tambor i Marcina Maciołka pt. *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, uzupełniającej polski rynek wydawniczy w zakresie fonodydaktyki języka polskiego jako obcego.

Wyjątkowym elementem dodatkowym w niniejszym tomie jest napisane przez Grażynę Zarzycką wspomnienie o Iwonie Wilhelms (Słaby-Góral), wybitnej wykładowczyni Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.

## BIBLIOGRAFIA

- Gębał P.E., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 23, s. 19–34.
- Gajewska E., 2015, *Badania nad dyskursami specjalistycznymi a praktyka pedagogiczna*, w: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych dla potrzeb rynku pracy*, Lublin, s. 39–52.
- Gonigroszek D., 2016, *Mentalna reprezentacja terminu – implikacje dla glottodydaktyki języków specjalistycznych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 23, s. 35–46.
- Grucza S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców*, 1996, B. Ostromecka-Frączak (red.), „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8; <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/12352>.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.), 2015, *Nauczanie języków obcych dla potrzeb rynku pracy*, Lublin.
- Swales J. M., 1990, *Genre Analysis. English in Academic Settings*, Cambridge.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 20, s. 11–21; <http://hdl.handle.net/11089/4437>.
- Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, w: I. Janowska, P. E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków.



*Grażyna Zarzycka, Michalina Biernacka*

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND THE POLISH LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES. NEW APPROACHES AND RESEARCH PERSPECTIVES**

**Keywords:** teaching languages for specific purposes, foreign languages, Polish as a foreign language, approaches, research perspectives

**Summary.** In first part of the article, the authors discuss the problems with defining languages used for specific purposes as well as with defining the field that deals with researching and teaching these variations of language. The authors also present the current approaches to research and pedagogy which are being discussed in the literature of foreign language learning and teaching, among them, the rapprochement between the research on languages for specific purposes and discourse and interaction analysis, as well genre and intercultural studies. This broader study perspective should cause changes in foreign language teaching practice: teaching languages for specific purposes should be planned in a way that would enable language users to participate in the discourse community by developing, during language classes, effective discourse behaviours. In the second part of the article, the authors discuss the content of the 23rd volume of this periodical, entitled: *Specialist variations of the language – 1. Research concepts and foreign language teaching practice.*



# ZAGADNIENIA TEORETYCZNE TERMINOLOGIA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

*Przemysław E. Gębal\**

## OD DYDAKTYKI TEKSTÓW SPECJALISTYCZNYCH DO DYDAKTYZACJI POTRZEB I DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH. KIERUNKI I KONCEPCJE GLOTTODYDAKTYKI SPECJALISTYCZNEJ

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka specjalistyczna, nauczanie języka dla potrzeb zawodowych, profile kompetencji językowych, badania potrzeb językowych i komunikacyjnych

**Streszczenie:** Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych podlega ciągłym przemianom, podążając za zmieniającymi się standardami kształcenia językowego i nowymi technikami nauczania ukierunkowanymi na podejmowanie działań językowych. W ciągu ostatnich dziesięcioleci przeszło ewolucję od zorientowanej leksykalnie dydaktyki tekstów specjalistycznych do otwartych form nauczania, uwzględniających realne potrzeby komunikacyjne i działania wynikające z realizacji konkretnych zadań zawodowych. Coraz częstsze uwzględnianie w programach kursów wymagań określonych w profilach kompetencyjnych dla poszczególnych zawodów wpływa na jeszcze szerszą integrację wiedzy i kompetencji merytorycznych z podejmowaniem działań językowych w kontekście społecznym.

Artykuł stanowi przegląd rozwoju myśli glottodydaktycznej na polu dydaktyki języków zawodowych. Omawia także wybrane wyniki badań potrzeb językowych, przeprowadzonych w ramach europejskiego projektu *JASNE-Allles klar!* w ponad 330 firmach regionu środkowoeuropejskiego oraz prezentuje opracowane na ich podstawie profile kompetencji językowych dla wybranych grup zawodowych.

---

\*p.gebal@uw.edu.pl; Zakład Glottodydaktyki, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, 00-312 Warszawa, ul. Dobra 55.

## 1. WPROWADZENIE

Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych jest jednym z głównych obszarów funkcjonowania współczesnej glottodydaktyki. Rozwija się ono od początku uprawiania kształcenia językowego. Organizacji wielu kursów realizowanych w różnych językach przyświecał bowiem cel, którym było przygotowanie uczestników zajęć do podjęcia działań komunikacyjnych w konkretnych kontekstach zawodowych. Glottodydaktyka specjalistyczna, podobnie jak glottodydaktyka ogólna przeszła dość długą drogę, ewoluując od zorientowania na realizację konkretnych programów nauczania do postrzegania uczącego się wraz z jego potencjałem poznawczym i kompetencjami jako głównego punktu odniesienia dla przyjmowanych koncepcji i rozwiązań dydaktycznych. Zmieniające się podejścia w zakresie glottodydaktyki ogólnej każdorazowo wpływały także na sposób realizacji zajęć z zakresu języków specjalistycznych. Stąd w obszarze nauczania języków dla potrzeb zawodowych znajdujemy koncepcje dydaktyczne zorientowane behawioralnie, kognitywnie i konstruktywistycznie.

## 2. GLOTTODYDAKTYKA OGÓLNA A GLOTTODYDAKTYKA SPECJALISTYCZNA

Dość precyzyjne zdefiniowanie glottodydaktyki ogólnej na gruncie polskim ułatwiło podjęcie prób opisu i zakresu funkcjonowania glottodydaktyki specjalistycznej. Taką drogą podążali polscy badacze, reprezentujący w przeważającym stopniu środowiska neofilologiczne. Chcąc zdefiniować glottodydaktykę specjalistyczną, odnosili specyfikę nauczania języków dla potrzeb zawodowych do wykorzystywanych w obiegu naukowym prymarnych modeli glottodydaktycznych autorstwa Franciszka Gruczy z lat 70. minionego stulecia. Opracowane w pierwszej dekadzie XXI wieku układy dydaktyczne Sambora Gruczy uzupełniły pierwotne modele glottodydaktyki ogólnej o specyficzną rolę specjalistycznych tekstów dydaktycznych oraz leżącą u podłoża współczesnych zajęć językowych (także tych zorientowanych zawodowo) interakcyjność zachodzącą pomiędzy nauczycielem a uczniem (por. Grucza S. 2010). Opisując swoje układy glottodydaktyczne, badacze zajmujący się tworzeniem teorii nauczania języków specjalistycznych podkreślali szczególne powiązanie umiejętności językowych z kompetencjami specjalistycznymi, w efekcie którego budowane są finalne z perspektywy procesu glottodydaktycznego językowe umiejętności specjalistyczne (Szerszeń 2014, s. 90–91). W odniesieniu do nich, zdaniem Pawła Szerszenia, można formułować konkretne cele nauczania, które z kolei wpływają na wykorzystywane

metody/podejścia dydaktyczne i materiały glottodydaktyczne, przygotowane w odniesieniu do ich założeń. Obecne na każdym zajęciach języków specjalistycznych teksty odgrywają w procesie uczenia się funkcję prymarnych danych językowych, ułatwiających proces internalizacji języka, m.in. poprzez tworzenie w odniesieniu do nich własnych tekstów (Szerszeń 2014, s. 133). Celem poznawczym tak opisywanej glottodydaktyki specjalistycznej będzie zatem deskrypcja, eksplikacja oraz programowanie akwizycji specjalistycznych umiejętności językowych (Grucza S. 2007, s. 11). Dla praktyki nauczania oznacza to wybór i skupienie się na konkretnych umiejętnościach i kompetencjach językowych, komunikacyjnych i działaniowych bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami uczących się. Ten motywowany konkretnymi oczekiwaniami wybór obejmuje ponadto konkretne jednostki leksykalne, elementy gramatyki, funkcje języka oraz tematy realizowane na zajęciach (por. Gajewska, Sowa 2014, s. 28–29).

Synonimicznie funkcjonującym terminem w stosunku do *glottodydaktyki specjalistycznej* jest na gruncie polskim *dydaktyka języków specjalistycznych*. Podrzędnym w stosunku do nich jest określenie *dydaktyka (metodyka) języków zawodowych lub branżowych*, które odnosi się do nauczania poszczególnych odmian języków specjalistycznych, np. języka biznesu, języka turystyki, języka medycznego itp. W przypadku kursów językowych dla początkujących (także w nomenklaturze materiałów dydaktycznych) można spotkać określenie *nauczanie (języka) komunikacji w miejscu pracy (przedsiębiorstwie)*, obejmujące rozwijanie kompetencji transwersalnych wspólnych wielu zawodom (Gajewska, Sowa 2014, s. 46).

Współczesna badawcza rzeczywistość glottodydaktyki, także glottodydaktyki specjalistycznej podkreśla wagę dociekań umożliwiających zebranie konkretnych działaniowych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup użytkowników. W odniesieniu do niej Gajewska i Sowa proponują określenie *glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych*, przypisując jej zadania związane z organizacją i realizacją kursów językowych dla aktywnych zawodowo użytkowników. Jej przeciwieństwem jest *glottodydaktyka do celów zawodowych*, która zajmuje się nauczaniem języków zawodowych lub branżowych uczniów lub studentów, przygotowujących się dopiero do wejścia na rynek pracy, na którym wykorzystają nabywane i rozwijane kompetencje oraz umiejętności.

Opisywane propozycje terminologiczne uwzględniają rozwiązania przyjmowane przez dydaktyki innych języków, do których sięgają w naturalny sposób polscy badacze, będący głównie neofilologami. W określeniach interesującego nas obszaru w ramach dydaktyk europejskich dominuje podejście nakierowujące na realizację specyficznych potrzeb językowych. W przypadku dydaktyki języka angielskiego najczęściej pojawiające się współcześnie określenie *English for Specific Purposes (ESP)* obejmuje dwa obszary kształcenia: nauczanie języka angielskiego do celów zawodowych w ramach kursów dla osób posługujących się różnymi językami branżowymi w miejscu pracy (*English for Occupational Purposes*

– EOP) oraz nauczanie języka angielskiego dla celów akademickich (*English for Academic Purposes – EAP*), obejmujące akademickie kształcenie językowe towarzyszące równoległemu zdobywaniu wiedzy w zakresie danej dyscypliny. Tak zdefiniowane obszary kształcenia implikują oczywiście różne sposoby nauczania w wymiarze konkretnych treści, rozwijanych umiejętności i kompetencji oraz formatów ich ewaluacji.

### 3. EWOLUCJA KONCEPCJI NAUCZANIA JĘZYKA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

W ciągu rozwoju myśli glottodydaktycznej w zakresie języków specjalistycznych pojawiło się kilka zasadniczych pedagogicznych koncepcji ich nauczania. Jak już wspominaliśmy, uwzględniały one rozwiązania przyjmowane w nauczaniu tzw. języków ogólnych. Ich zastosowanie na polu glottodydaktyki specjalistycznej następowało jednak zwykle w nieco późniejszym czasie, niż w rzeczywistości glottodydaktyki ogólnej.

Do klarownie zarysowujących się koncepcji nauczania języków specjalistycznych Gajewska i Sowa, za niemieckim badaczem H.-R. Fluckiem, zaliczają cztery następujące nurty dydaktyczne: zorientowane na język, zorientowane na tekst, zorientowane na ucznia i rozwój sprawności językowych oraz zorientowane na proces uczenia się. Szczegółowy ich zakres i sposób funkcjonowania, obejmujący charakterystykę stylów uczenia się i nauczania oraz nakreślane cele dydaktyczne prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej

Koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej	Charakter uczenia się / nauczania	Cele dydaktyczne
koncepcje zorientowane na język	behawioralny	opanowanie terminologii fachowej i struktur gramatycznych właściwych dla danej odmiany branżowej języka specjalistycznego
koncepcje zorientowane na tekst	behawioralny, kognitywny	praca z tekstem specjalistycznym, jego typologią i budową
koncepcje zorientowane na ucznia i rozwój sprawności językowych	kognitywny, konstruktywistyczny	rozwijanie poszczególnych sprawności językowych (z uwzględnieniem konkretnych potrzeb uczących się określanych na podstawie przeprowadzanych analiz potrzeb)
koncepcje zorientowane na proces uczenia się	konstruktywistyczny	rozwijanie kompetencji działaniowych i transwersalnych (także w zakresie technik i strategii skutecznego i autonomicznego uczenia się)

Źródło: oprac. własne w oparciu o klasyfikację E. Gajewskiej i M. Sowy

Koncepcje zorientowane na język to najstarszy kierunek realizacji zajęć z zakresu języków specjalistycznych. W nowych nurtach nie rezygnowano z wcześniejszych kierunków dydaktycznych. Przyglądano się im jednak z innej, nowej perspektywy, wykorzystując wypracowane zdobycze zgodnie z obowiązującymi stylami uczenia się i nauczania.

W dzisiejszej rzeczywistości można zatem spotkać wszystkie wymienione przez Flucka kierunki. Ich nadrzędnym celem dydaktycznym stają się jednak w przeważającej mierze te sformułowania, które odnoszą się do koncepcji zorientowanych na uczenia i proces jego uczenia się, realizując tym samym założenia dydaktyki konstruktywistycznej. W wymiarze konkretnych rozwiązań dydaktycznych oznacza to realizację zorientowanych działaniowo formatów aktywności i zadań. W obszarze glottodydaktyki specjalistycznej są nimi: podejście zadaniowe, symulacja globalna, studium przypadku oraz praca projektowa (por. Gajewska, Sowa 2014, s. 190–200). W prezentowanym już opracowaniu Szerszenia wspomniane podejścia objęte są jednym określeniem *metody dyskursywno-zadaniowej uczenia języków specjalistycznych*. W wymiarze lingwistycznym warszawski badacz wiąże je z założeniami antropocentrycznej teorii (rzeczywistych) języków ludzkich Franciszka Gruczy (Szerszeń 2014, s. 122–127, por. Grucza F. 2012).

#### **4. NAUCZANIE JĘZYKA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH JAKO OBSZAR DOCIEKAŃ GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ**

Zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym nauczanie polszczyzny dla potrzeb zawodowych nie doczekało się zbyt wielu projektów badawczych. Choć tekstów z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych jest dużo, są one zwykle opisem doświadczeń lektorskich ich autorów, a nie prezentacją przeprowadzanych wcześniej dociekań badawczych, realizowanych zgodnie z metodologią badań glottodydaktycznych. Wiele opracowań badawczych ma charakter językoznawczy, co oznacza, iż stanowią pewien wkład w rozwój lingwistyki języków specjalistycznych i terminologii, oddziałując jedynie w sposób pośredni na kształtowanie myśli glottodydaktycznej.

Dotychczasowe naukowe opracowania glottodydaktyczne w opisywanym zakresie mają zwykle rodowód łódzki lub krakowski i zostały przygotowane przez pracowników naukowych i wykładowców reprezentujących UŁ i UJ.

Spośród prac przygotowanych przez badaczy związanych ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ należy wymienić przede wszystkim trzy monografie: *Kierunki i metody doskonalenia procesu nauczania fizyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* Stanisława Rubaja (1979), *Problemy doboru i zakresu treści nauczania wiedzy o Polsce w Studium Języka*

*Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* Janiny Michowicz (1980) oraz tom autorstwa Grzegorza Rudzińskiego, zatytułowany *Charakterystyka językowa tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska* (2001). Obejmują one swoim zakresem dość bogate spektrum dociekań: od lingwistyki glottodydaktycznej (Rudziński) poprzez przypisywane podejściu komunikacyjnemu badanie potrzeb i oczekiwań dydaktycznych studentów (Michowicz) do założeń koncepcji CLIL – zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (Rubaj).

Swoistym bilansem dokonań na polu polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej była zorganizowana w UŁ w roku 1995 międzynarodowa konferencja *Kształcenie Specjalistyczne Cudzoziemców*. Wydany rok później tom w ramach publikowanego do dziś czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (numer 7/8) stanowił ważną próbę podsumowania rozważań teoretycznych, programowych i dydaktycznych w zakresie nauczania języków specjalistycznych. W wydanym pod redakcją Bożeny Ostromęckiej-Frączak opracowaniu znajdujemy teksty poruszające ogólne zagadnienia glottodydaktyki specjalistycznej (materiały J. Mazura, B. Ostromęckiej-Frączak, J. Okoniowej, M. Kity, W. Martyniuka oraz G. Rudzińskiego), a także prace prezentujące dociekania na polu konkretnych kontekstów nauczania polskich języków specjalistycznych, prace konfrontatywne, prace poświęcone kształceniu humanistów, kształceniu kierunkowemu oraz analizie wykorzystywanych ówczesznie programów nauczania i podręczników.

Poza opracowaniami teoretycznymi pracownicy łódzkiego studium opublikowali w sumie około 100 materiałów dydaktycznych i skryptów dla cudzoziemskich kandydatów na studia w Polsce. Na ten bardzo bogaty pakiet składa się: 30 skryptów do nauki języka polskiego, 26 do nauczania matematyki, 10 do nauczania chemii, 12 do biologii, 6 do historii, po 7 do wiedzy o Polsce i do fizyki oraz jeden materiał dydaktyczny do nauczania geografii. Wymienionym podręcznikom i skryptom towarzyszyły słowniki specjalistyczne, których w sumie opublikowano 35 (por. Wielkiewicz-Jałmużna 2008, s. 88, Ostromęcka-Frączak 2010, s. 20 oraz Gębał 2014, s. 139).

Naukową refleksję nad nauczaniem polskich języków specjalistycznych w UJ podjęto po raz pierwszy również z końcem lat 70. minionego stulecia (Ligara 2012, s. 47). Pionierskimi opracowaniami są dwa artykuły Alicji Daneckiej-Chwals, Danuty Pukas-Palimąki oraz Marii Chłopickiej: *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* (1979) oraz *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych* (1981). Pierwszy z nich stanowił prezentację pionierskiej w glottodydaktyce polonistycznej koncepcji językowego kształcenia dla potrzeb zawodowych, przygotowanej dla konkretnej grupy odbiorców w oparciu o studia teoretyczne nad językami specjalistycznymi. Drugi zaś dokumentował jej realizację w postaci koncepcji materiału



dydaktycznego. Jak zauważa Bronisława Ligara, autorkom krakowskim udało się osiągnąć jeszcze jeden ważny cel, jakim było jasne zdefiniowanie i wprowadzenie do glottodydaktyki polonistycznej terminów *język specjalistyczny / odmiana specjalistyczna*, co zakończyło jałowe dyskusje toczone od lat w środowisku polskich językoznawców (Ligara 2012, s. 47). Kończącym efektem postępowania badawczego Daneckiej-Chwals, Pukas-Palimąki oraz Chłopickiej było opublikowanie dwóch podręczników do nauczania polskiego języka medycznego jako obcego (w tym *Co panu dolega?* – pierwszego komunikacyjnego podręcznika w historii nauczania polskich języków specjalistycznych). Jak dalej zauważa Ligara, wytyczona przez autorki krakowskie ścieżka naukowa od wypracowania założeń lingwistycznych i dydaktycznych do opracowania koncepcji materiałów dydaktycznych znalazła kolejnych zwolenników (Ligara 2012, s. 47). Drogę tę przeszli w późniejszym okresie W. Śliwiński (1985, 1986), B. Ligara (1990, 2002) oraz R. Dębski, E. Gałdyn i M. Szelc-Mays (1993). Rezultatem dociekań pierwszych dwóch badaczy było opracowanie założeń dydaktycznych oraz podręczników języka polskiego dla humanistów. Kolejni specjaliści, odwołując się do dociekań Daneckiej-Chwals, Pukas-Palimąki oraz Chłopickiej, przygotowali podręcznik języka naukowo-technicznego. W roku 2002 B. Ligara opublikowała w Paryżu artykuł prezentujący założenia dydaktyczne nauczania elementów języka ekonomicznego i prawniczego studentów polonistyki francuskiej, umiejscawiając je w tamtejszej koncepcji studiów filologicznych.

Najszerszym opracowaniem z zakresu nauczania języków specjalistycznych na polu glottodydaktyki polonistycznej jest wydany w roku 2012 tom *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, autorstwa związanej z UJ Bronisławy Ligary i jej magistranta Wojciecha Szupelaka. Wpisująca się koncepcyjnie w nurt komparatywizmu glottodydaktycznego monografia stanowi próbę porównania nauczania języka biznesu w dydaktyce języków angielskiego i polskiego jako obcych. Prezentowane w tomie rezultaty analiz porównawczych obejmują metody i techniki pracy z terminologią biznesową, rozwijanie kompetencji gramatycznych dla potrzeb języka biznesu, rozwijanie sprawności językowych oraz nauczanie sprawności pozajęzykowych i interpersonalnych w komunikacji biznesowej. Książka opisuje ponadto umocowanie językoznawcze i metodyczne nauczania języka biznesu w dydaktyce europejskiej i polskiej, pokazując tym samym etapy rozwoju lingwistyki języków specjalistycznych, terminologii, komunikacji specjalistycznej i glottodydaktyki języków specjalistycznych. W tym ostatnim wymiarze na szczególną uwagę zasługuje otwarcie nauczania na nowoczesną perspektywę działania-zadaniową, realizowaną w formule studiów przypadku. Dla uczestników tego typu zajęć oznacza ona możliwość dydaktycznej integracji rozwijania sprawności językowych ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi, wspieraniem autonomii uczącego się i nabywaniem kompetencji tłumaczeniowej uczestników

zająć. W końcowej części swojego opracowania autorzy zamieszczają krytyczną analizę podręczników do nauczania polskiego języka biznesu w oparciu o katalog kryteriów uwzględniający zdefiniowane wyżej założenia oraz krótki poradnik zawierający wskazówki dla zainteresowanych skutecznym nauczaniem języka biznesu.

Poddane analizie podręczniki do języka biznesu to materiały wydane w ostatnich latach. Są nimi zorientowany dość leksykalnie *Polski język biznesu* Anny Butcher i Anny Dunin-Dudkowskiej z UMCS (1998), wydany przez krakowski *Universitas* komunikacyjny podręcznik *O biznesie po polsku* Marzeny Kowalskiej (2008) oraz najbardziej popularny obecnie, wydany w Niemczech *Polski w pracy* Agnieszki Jasińskiej, Anety Szymkiewicz oraz Małgorzaty Małolepszej (2010). Ostatni z podręczników różni się koncepcyjnie od pozostałych w trzech zasadniczych kwestiach. Po pierwsze nie ogranicza się tylko do specjalistycznego języka gospodarki i biznesu w wymiarze proponowanych treści. Stanowi przygotowanie do podejmowania działań komunikacyjnych w szeroko pojmowanym kontekście zawodowym, umożliwiając jego wykorzystanie przez zainteresowanych podjęciem pracy w różnych branżach gospodarki. Po drugie przełamuje panującą od lat tendencję, iż języków dla potrzeb zawodowych należy nauczać po zrealizowaniu kursów tzw. języka ogólnego do poziomu progowego włącznie (B1 wg *ESOKJ*). *Polski w pracy* adresowany jest dla odbiorców na poziomie początkującym A1+. Po trzecie podręcznik Jasińskiej, Szymkiewicz i Małolepszej nie koncentruje swojej uwagi głównie na rozwijaniu kompetencji leksykalnych i oswojeniu z terminologią specjalistyczną. W swojej koncepcji metodycznej przedkłada nad nią podejmowanie konkretnych działań językowych, wpisując się tym samym w realizację opisywanych wyżej założeń Ligary i Szupelaka. Przybliża go to tym samym do koncepcji podręczników do języków zachodnich, a konkretniej do niemieckiego, o czym wyraźnie wspominają same autorki *Polskiego w pracy*. W tym miejscu warto jednak wspomnieć, iż materiał Jasińskiej, Szymkiewicz i Małolepszej nie powstał na podstawie przeprowadzonych badań oczekiwań uczących się języka dla potrzeb zawodowych. Jego zawartość i format dydaktyczny stanowią odzwierciedlenie doświadczeń dydaktycznych autorek, połączonych z analizą porównawczą koncepcji podobnych materiałów opracowanych do nauki języka niemieckiego.

## 5. BADANIA POTRZEB JĘZYKOWYCH A WSPÓLCZESNA GLOTTODYDAKTYKA SPECJALISTYCZNA

Badania potrzeb językowych w zakresie komunikacji w środowiskach zawodowych przeprowadzane są na polu glottodydaktyki europejskiej od lat 80. minionego stulecia. Jak piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa, polegają

one na „dokładnym zakreśleniu sytuacji komunikacyjnych, w których uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w swojej działalności zawodowej, jak również na określeniu wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych, które będzie musiał zdobyć w ciągu zaplanowanego kształcenia” (Mangiante i Parpette, 2004, za Gajewska, Sowa, 2014, s. 159). W wymiarze metodologicznym analizy potrzeb przeszły drogę zbliżoną do rozwoju metodologicznego całej glottodydaktyki: od dominującego w pierwszym okresie racjonalnego empiryzmu, wykorzystującego intuicję nauczających i przygotowujących materiały dydaktyczne, przez ankietowe badania ilościowe i badania jakościowe (wywiady strukturalizowane i niestrukturalizowane, obserwacje zajęć) do triangulacji metod badawczych, łączących w sobie kompleksowo różne podejścia ilościowe z jakościowymi. Ta ostatnia droga postępowania badawczego zaczyna dominować w europejskiej dydaktyce języków specjalistycznych od lat 90. minionego stulecia (Vogt 2011, s. 157–160). Coraz częściej stosowany jest wzorzec badawczy łączący opis kontekstów sytuacyjnych z zadaniami im przypisanymi. Według tego modelu opracowano m.in. deskryptory będącego obecnie w powszechnym użyciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, których część odnosi się także do sytuacji zawodowych.

Potrzeba dostosowania nauczania języków specjalistycznych na zajęciach niemieckiego, polskiego, czeskiego i słowackiego do potrzeb współczesnego rynku pracy stała się także jednym z priorytetów badawczych europejskiego projektu *JASNE – Alles klar!*. Przeprowadzone w jego ramach dociekania obejmowały ilościowy pomiar potrzeb językowych, jakościowe analizy treści podstaw programowych kształcenia zawodowego i profili kwalifikacji zawodowych, zamieszczonych na portalach rekrutacyjnych oraz jakościowe wywiady strukturalizowane z pracownikami działów kadr wybranych przedsiębiorstw. Badania przeprowadzono ogółem w 334 przedsiębiorstwach: od bardzo małych (do 10 pracowników), poprzez średnie (do 250 pracowników), do dużych, zatrudniających powyżej 250 pracowników. Zakrojone na tak szeroką skalę badania ankietowe określiły zapotrzebowanie na znajomość różnych języków obcych w firmach pięciu krajów Europy Środkowej: w Niemczech, Polsce, Austrii, Czechach i na Słowacji<sup>1</sup>. Wypełnione przez pracowników działów kadr lub kierownictwa przedsiębiorstw kwestionariusze badawcze dostarczyły m.in. informacji o tym, w jakich zawodach istnieje największe zapotrzebowanie na języki obce. W celu określenia obiektywnych wymagań językowo-komunikacyjnych przeanalizowano standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych

---

<sup>1</sup> Badania zostały zrealizowane przez UJ we współpracy z partnerami projektu *Jasne-Alles klar!*: Uniwersytetem Technicznym w Dreźnie, Uniwersytetem Karola w Pradze, Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie, Dolnoaustriacką Akademią Krajową w Wagram oraz Niemiecko-Polską Izbą Przemysłowo-Handlową w Warszawie i Niemiecko-Czeską Izbą Przemysłowo-Handlową w Pradze.

narodowych agencji pracy i ministerstw pracy oraz podstawy programowe kształcenia zawodowego. Opracowane w ten sposób zakresy działań komunikacyjnych posłużyły za podstawę do przygotowania formularzy wywiadów strukturalizowanych. W przeprowadzonych wywiadach zapytano pracowników przedsiębiorstw – kierowników w działach handlowych, kierowników działów produkcyjnych i inżynierskich, asystentów/asystentki zarządu, kierowców pojazdów ciężarowych i dyspozytorów o aspekty użycia języka obcego w ich miejscu pracy. W ten sposób uzupełniono badanie o subiektywny punkt widzenia pracowników. Pracownikom działów kadr oraz osobom odpowiedzialnym za szkolenia zadano dodatkowo pytania na temat wymagań językowych, stawianych pracownikom. Wywiady dostarczyły informacji na temat: rutynowych działań językowych w miejscu pracy, ich częstotliwości występowania i ważności; sytuacji komunikacyjnych sprawiających problemy i warunków utrudniających komunikację; posługiwania się tekstami (rodzaje tekstów, recepcja i produkcja); radzenia sobie z trudnościami ze zrozumieniem; oczekiwanych kompetencji społecznych i międzykulturowych oraz wsparcia udzielanego pracownikom przez pracodawców z zakresie doskonalenia językowego.

W efekcie przeprowadzonych wywiadów strukturalizowanych z pracownikami pozyskano materiał, umożliwiający określenie typowych przypadków użycia języka w konkretnych kontekstach zawodowych. Na ich podstawie opracowano profile posługiwania się językiem i przygotowano listy szczegółowych wskaźników działań językowych. Tym samym zebrano materiał umożliwiający przygotowanie po raz pierwszy w rzeczywistości nauczania języka polskiego dla potrzeb zawodowych szczegółowych zakresów użycia języka dla poziomów A2 i B1, zgodnych ze skalami biegłości *ESOKJ*.

Przeprowadzanie badań potrzeb komunikacyjnych realizowanych w ramach dydaktyki języków specjalistycznych jest postępowaniem ważnym z perspektywy wdrażania zorientowanej społecznie współczesnej dydaktyki działaniowej do praktyki nauczania. Stanowią one bowiem naturalny bodziec zachęcający do przechodzenia od mającego wciąż miejsce na zajęciach języków specjalistycznych nadmiernego koncentrowania się na przekazywaniu słownictwa specjalistycznego do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej w działaniu: recepcji ustnej i pisemnej, produkcji ustnej i pisemnej oraz interakcji, mediacji i kooperacji. Umiejętności te, nierozzerwalnie związane z kompetencjami zawodowymi, łączą w sobie wymiar wiedzy specjalistycznej z wiedzą proceduralną, kompetencjami strategicznymi oraz merytorycznymi.

## 6. W STRONĘ PROFILI KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ PROJEKT *JASNE – ALLES KLAR!*

W projekcie *JASNE – Alles klar!* przeanalizowano skale ogólne i szczegółowe poszczególnych poziomów biegłości A2 (A2+) i B1 (B1+)<sup>2</sup> i następnie powiązano je z proponowanym opisem wymagań dla konkretnych czterech zawodów: pracowników i kierowników działów finansowych, inżynierów i pracowników działów produkcji, maszynistów pojazdów trakcyjnych oraz kierowców pojazdów ciężarowych<sup>3</sup>. Poza tym wykorzystano wskaźniki biegłości językowej zamieszczone w szwajcarskim programie *Deutsch für den Arbeitsmarkt (DfAM)* (Maurer 2010). Szwajcarski system opiera się na *ESOKJ*, uzupełniając europejskie wskaźniki poziomów biegłości A1, A2 i B1 o kontekst zawodowy. Przedstawia ogólnie „zorientowane na rynek pracy umiejętności komunikacyjne” w odniesieniu do umiejętności: słuchania, czytania, mówienia, pisania, interakcji pisemnej i ustnej oraz szczegółowe deskryptory wraz z ilustrującymi je przykładami w kontekście zawodowym. Są one do tego stopnia skonkretyzowane, że można na ich podstawie sformułować konkretne cele dydaktyczne (Maurer 2010, s. 28).

Dzięki opracowanym opisom działań językowych i profilom użycia języka udało się przyporządkować wskaźnikom biegłości językowej *ESOKJ* i szwajcarskiego systemu opisu konkretne działania komunikacyjne w kontekście zawodowym. Ilustrując je przykładami podkreślono znaczenie poziomów biegłości i ułatwiono zastosowanie wskaźników dla wybranych zawodów. Towarzyszące deskryptorom przykłady zawsze powiązane są z konkretnymi profilami użycia języka i przede wszystkim odnoszą się do grup zawodowych w zarysowanych kontekstach. Podczas przedstawiania celów dydaktycznych najpierw cytowane są zawsze deskryptory *ESOKJ* i *DfAM*, a następnie ilustrują je wskaźniki obudowane przykładami.

Wyniki przeprowadzonych badań wpłynęły na kształt opracowanej siatki rutynowych działań komunikacyjnych w konkretnych kontekstach zawodowych i dokonany przez nas wybór wskaźników biegłości językowej (zob. tabelę 2).

---

<sup>2</sup> Poziomy A2+ (również A2.2) i B1+ (również B1.2) to tak zwane „mocne warianty” danych poziomów podstawowych. Ponieważ te dodatkowe wskaźniki biegłości najczęściej odnoszą się do działań mediacyjnych, którym należy sprostać (*ESOKJ*, s. 43), można tu często znaleźć też deskryptory zorientowane zawodowo – włączone w skale o specyfice zawodowej i odpowiednio oznakowane.

<sup>3</sup> O wyborze zawodów zdecydowały wyniki badań ilościowych, przeprowadzone w pierwszej fazie projektu.

Tabela 2. Przykładowa siatka rutynowych działań komunikacyjnych w kontekście zawodowym

SZCZEGÓŁOWY OPIS ZADAŃ KOMUNIKACYJNYCH I KONTEKSTÓW DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH			
ZADANIA KOMUNIKACYJNE	KONTEKSTY DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH (MIEJSCA, OSOBY, INSTYTUCJE)	DZIAŁANIA JĘZYKOWE	PRACA Z TEKSTEM
narady i rozmowy telefoniczne związane z sytuacją firmy dotyczące rozwiązywania kwestii finansowych z dostawcami, prezentowanie wyników negocjacji z dostawcami	narady wewnętrzne: video- lub telekonferencje z członkami kierownictwa	wyrażanie i uzasadnianie swojego zdania odnoszenie się do zdania innych osób, wyrażanie wątpliwości i przypuszczenia, prośenie kogoś o wyrażenie swojego zdania zgadzanie się z czymś, sprzeciwianie się czemuś przekonywanie kogoś/trwanie przy swoim stanowisku krytykowanie czegoś, przyznawanie racji opisywanie problemu, proponowanie rozwiązań, „zarządzanie wypowiedzią” (prośenie o głos, sygnalizowanie, że chce się kontynuować, etc.) „strukturyzowanie wypowiedzi” (podkreślanie, podsumowywanie, wprowadzanie, wyliczanie, ...) prezentowanie wyników negocjacji	rozumienie protokołów i ewentualne ich komentowanie

Źródło: Schöne K., Gębał P.E., Kołsut S. 2015, s. 74

Tak opisany zbiór szczegółowych zadań komunikacyjnych pomógł w sformułowaniu konkretnych deskryptorów z przykładami (zobacz tabelę 3).<sup>4</sup>

Tabela 3. Przykładowe szczegółowe wskaźniki biegłości językowej

SZCZEGÓŁOWE OPISY CEŁÓW DYDAKTYCZNYCH: KIEROWCA SAMOCHODÓW CIĘŻAROWYCH	
RECEPCJA PISEMNA	
RECEPCJA PISEMNA A2 (A2+)	
Rozumie popularne oznaczenia i ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych, takich jak ulice, restauracje, stacje kolejowe – czy w pracy: wskazówki, instrukcje, ostrzeżenia o niebezpieczeństwie. (ESOKJ)	➤ Rozumie oznakowanie dojazdu do zakładu i wewnątrz terenu zakładowego.
Rozumie sens krótkich tekstów napisanych językiem codziennym o charakterze informacyjnym. (DfAM)	➤ Z pisemnych komunikatów współpracowników potrafi wydobyć informacje dotyczące zmian terminów lub planów.
Umie zlokalizować konkretne informacje w wykazach/spisach ze znanej sobie dziedziny i wybrać potrzebne dane. (DfAM)	➤ Potrafi wyszukać w katalogu konkretną część zamienną przeznaczoną do znanego sobie urządzenia. (DfAM)
Rozumie podstawowe informacje w tekstach z ilustracjami i innymi układami słowno-obrazowymi. (DfAM)	➤ Rozumie plany załadunkowe, plany orientacyjne, mapy pogodowe i drogowe.
Rozumie proste instrukcje obsługi i dokumentację techniczną, jeśli prezentowane są one krok po kroku i towarzyszą im ilustracje. (DfAM)	➤ Rozumie wskazówki dotyczące poruszania się po terenie firmy klienta, jeśli towarzyszą im znaki i rysunki.
Rozumie proste dokumenty czy krótkie raporty dotyczące znanych zagadnień. (DfAM)	➤ Rozumie kluczowe informacje z dokumentów przewozowych czy z protokołu powypadkowego, np. dane uczestników wypadku lub jego okoliczności.
Rozumie przepisy, np.: BHP, jeśli są wyrażone prostym językiem. (ESOKJ A2+)	➤ Rozumie przepisy BHP obowiązujące na terenie zakładu, jeśli towarzyszą im piktogramy.

Źródło: Schöne K., Gębał P.E., Kołsut A. 2015, s. 76–77

<sup>4</sup> Podczas dostosowywania skal uwzględniono tylko te czynności komunikacyjne, które zostały wskazane przez większość ankietowanych w danej grupie zawodowej jako ważne dla komunikacji w języku obcym.

Wszystkie materiały opracowane w ramach projektu *JASNE-Alles klar!* zawiera opublikowany w roku 2015 tom *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, autorstwa Karin Schöne, Przemysława Gębala i Sławomiry Kołsut.

## 7. PODSUMOWANIE

Jak widać z naszych rozważań, nauczanie języka dla potrzeb zawodowych stanowi coraz bogatszy obszar dociekań polskiej glottodydaktyki. Charakteryzuje go jednak wciąż dość małe zorientowanie empiryczne, zarówno w zakresie tworzenia założeń dydaktycznych, jak i ich implikacji dla rozwiązań metodycznych proponowanych w podręcznikach i innych materiałach do nauki. Towarzyszące wcielaniu podejścia komunikacyjnego do praktyki nauczania języków obcych w naszym kraju badania potrzeb językowych, przeprowadzane w przypadku tzw. języka ogólnego od lat 80. minionego stulecia, wciąż czekają na ich realizację na polu nauczania języków specjalistycznych. Należy bowiem pamiętać, jak słusznie zauważa Karin Vogt w swojej monografii *Fremdsprachliche Kompetenzprofile* z roku 2011, iż „zorientowane zawodowo nauczanie języków obcych tym zasadniczo różni się od nauczania tzw. języka ogólnego, że w przypadku uczestników całego procesu nauczania (uczących się, nauczających, instytucji realizujących kursy, firm, instancji polityki kształcenia) istnieje pełna świadomość istnienia konkretnych potrzeb” (tłumaczenie własne) (Vogt 2011, s. 155).

Dydaktyka komunikacyjna i działaniowa zawitały także do nauczania polszczyzny dla potrzeb zawodowych, choć wciąż w wielu współczesnych materiałach wyczuwalna jest tendencja do nadmiernego koncentrowania się na rozwijaniu kompetencji leksykalnej, kosztem wypracowywania innych umiejętności, ważnych z perspektywy nowoczesnych koncepcji nauczania języków. Istotnym powodem utrudniającym wcielanie do praktyki nauczania języków specjalistycznych zorientowanych działaniowo otwartych form nauczania wydaje się być, także opisywany już brak empirycznie zweryfikowanych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup zawodowych i wymagań językowych stawianych potencjalnym kandydatom do pracy na konkretnych stanowiskach. Celem prezentowanego projektu *JASNE – Alles klar!* była chęć przynajmniej częściowego nadrobienia opisywanych zaległości.

## BIBLIOGRAFIA

### Opracowania teoretyczne

- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny” V, z. 4, s. 73–82.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” VII, z. 1, s. 57–67.
- Fluck, H.-R., 1992, *Didaktik der Fachsprachen, Aufgaben und Arbeitsfelder Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gruca F., 2012, *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, w: „Lingwistyka stosowana” 6, s. 5–43.
- Gruca S., 2007, *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki tekstów specjalistycznych*, w: „Przegląd glottodydaktyczny” 23, s. 7–20.
- Gruca S., 2010, *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, w: „Lingwistyka stosowana” nr 3, s. 167–178.
- Kita M., 1996, *Funkcja metalingwistyczna „na co dzień”*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 31–40.
- Ostromięcka-Frączak B. (red.), 1996, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź.
- Ligara B., 2002, *Les fondements linguistiques de l'enseignement du polonais économique et juridique*, w: M. Delaperrière i H. Włodarczyk (red.), *L'enseignement du polonais en France*, Paris, s. 65–72.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Martyniuk W., 1996, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 41–46.
- Maurer E., 2010, *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*, Zug.
- Mazur J., 1996, *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 5–12.
- Michowicz J., 1980, *Problemy doboru i zakresu treści nauczania wiedzy o Polsce w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź.
- Okoniowa, J., *Synonimia i antonimia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7/8, Łódź, s. 23–30.
- Ostromięcka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, w: „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7/8, Łódź, s. 13–22.
- Ostromięcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.) *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, Łódź, s.19–27.
- Rubaj S., 1979, *Kierunki i metody doskonalenia procesu nauczania fizyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź.
- Rudziński G., 1996, *Badanie tekstów naukowych w kontekście kształcenia specjalistycznego cudzoziemców*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 47–52.



- Rudziński G., 2001, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska*, Łódź.
- Schöne K., Gębal P.E., Kołsut S., 2015, *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, Dresden.
- Szerszeń P., 2014, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Warszawa.
- Śliwiński W., 1985, *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne podręcznika języka polskiego dla humanistów*, „Przegląd Polonijny” XI, z. 4, s. 107–118.
- Vogt K., 2011, *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Tübingen.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952-2002*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.

### Podręczniki i materiały dydaktyczne

- Butcher A., Dunin-Dudkowska A., 1998, *Polski język biznesu dla cudzoziemców*, Lublin.
- Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 1991, *Co panu dolega? Komunikacyjny podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 2015, *Co panu dolega?*, Kraków.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1989, *O człowieku po polsku. Podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Dębski R., Gałdyn E., Szelc-Mays M., 1993, *A jednak się kręci. Podręcznik języka naukowo-technicznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin.
- Kowalska M., 2008, *O biznesie po polsku. Wprowadzenie do języka biznesu*, Kraków.
- Ligara B., 1990, *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. II, Kraków.
- Śliwiński W. (1986), *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*, cz. I, Kraków.

Przemysław E. Gębal

### FROM THE DIDACTICS OF SPECIALIST TEXTS TO THE DIDACTISATION OF COMMUNICATION NEEDS AND ACTIONS. A SYNTHESIS OF DIRECTIONS AND CONCEPTS OF SPECIALIST GLOTTODIDACTICS

**Keywords:** foreign language teaching, teaching language for professional purposes, language competence profiles, research on linguistic and communication needs

**Summary.** Teaching foreign language for professional purposes is subjected to constant alterations, following changes in the standards of language teaching and new teaching techniques focused on taking linguistic actions. In the past decades, it has evolved from lexically-oriented didactics of specialist texts to open forms of teaching, taking into account actual communicative and action needs resulting from the execution of specific professional tasks. More and more frequent consideration of requirements stated in competence profiles for specific occupations in course programmes influences even broader integration of knowledge and technical competence with linguistic actions taken in the social context. The article provides an overview of the development of glottodidactic discussion in the field of professional language didactics. It also deals with selected results of research on linguistic needs, conducted as part of the project JASNE-Alles klar! in more than 330 companies of Central Europe, and presents language competence profiles for designated occupational groups compiled on the basis of aforementioned research.



*Dorota Gonigroszek\**

## MENTALNA REPREZENTACJA TERMINU – IMPLIKACJE DLA GLOTTODYDAKTYKI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH

**Słowa kluczowe:** termin, specjalistyczne odmiany języka, pojęcie, reprezentacja umysłowa, językoznawstwo kognitywne

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest stworzenie modelu reprezentacji umysłowej terminu oraz sformułowanie implikowanych przezeń wskazówek dla nauczycieli języków specjalistycznych. W kolejnych częściach artykułu dokonano charakterystyki języków specjalistycznych, przytoczono definicje terminu, podjęto próbę ustalenia związku między terminem, znakiem językowym a przywoływaną przez niego reprezentacją mentalną (pojęcie, domena, matryca domen, system wiedzy).

### 1. ZARYS PROBLEMATYKI

Artykuł ma na celu stworzenie teoretycznego modelu pojęcia, czyli struktury umysłowej, a następnie określenie jego związku ze szczególną jednostką leksykalną, jaką jest termin. Następnie podjęta zostanie próba przeniesienia rozważań teoretycznych na grunt praktyki, w tym przypadku glottodydaktyki języków specjalistycznych.

W niniejszym opracowaniu odwołano się do założeń językoznawstwa kognitywnego, które utożsamia znaczenia z konceptualizacjami, czyli reprezentacjami umysłowymi o różnym stopniu złożoności, kształtującymi się w wyniku codziennych doświadczeń, interakcji społecznych, świadomego uczenia się itp. Według językoznawców kognitywnych wyrażenia językowe nie odnoszą się

---

\* [dorota.gonigroszek@interia.pl](mailto:dorota.gonigroszek@interia.pl); Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Katedra Filologii Angielskiej, 97-300 Piotrków Trybunalski, ul. J. Słowackiego 114/118.

bezpośrednio do bytów istniejących obiektywnie i niezależnie od jednostki, lecz przywołują określone pojęcia obecne w umyśle. Znajomość organizacji systemu pojęciowego oraz wzajemnych relacji między pojęciami jest dla nauczyciela języka obcego niezwykle przydatna, zwłaszcza dla osoby uczącej języka specjalistycznego. Pojęcia, domeny, matryce domen przywoływane przez słownictwo specjalistyczne to w rzeczywistości systemy wiedzy z zakresu określonej dziedziny nauki czy z obszaru zawodowej działalności człowieka. Pojęcia te zdają się przypominać kategorie klasyczne. Ich zawartość konceptualna jest wyraźnie określona. Innymi słowy stanowią one wyodrębnione obszary systemu pojęciowego. Natura pojęć, do których odnosi się słownictwo specjalistyczne, rzutuje na organizację procesu dydaktycznego (wybór metod nauczania, wybór materiału językowego, sposoby sprawdzania osiągnięcia efektów kształcenia).

## 2. JĘZYKI SPECJALISTYCZNE – PRÓBA DEFINICJI

Języki specjalistyczne (ang. *Language for Specific Purposes*), które określa się także mianem branżowych, dziedzinowych czy sektorowych, traktowane są często przez językoznawców jako pewne podsystemy języka ogólnego, używane przez konkretne grupy osób reprezentujące określone zawody lub dziedziny nauki. A. Sawicka na przykład definiuje język specjalistyczny jako pewien wzorzec, „którego celem jest opis wiedzy specjalistycznej”, zaznaczając jednocześnie, iż nie jest on jakimś systemem istniejącym samodzielnie, lecz w oparciu o język narodowy (Sawicka 2009, s. 189). S. Grucza natomiast dzieli języki specjalistyczne na dwie kategorie:

- języki używane przez konkretnych specjalistów, czyli rzeczywiste języki specjalistyczne,
- intelektualne konstrukty, modele wyidealizowane – ogólne języki specjalistyczne, które są pewnego rodzaju wypadkową języków używanych przez konkretne osoby (Grucza 2009, s. 20).

Grucza przyrównuje tę pierwszą kategorię do idiolektu, w tym przypadku idiolektu, który można nazwać specjalistycznym. Wspomniane intelektualne, wyidealizowane konstrukty są dla niego czymś w rodzaju polikletów, czyli rzeczywistymi wspólnymi obszarami języków „specjalistycznych zbioru wziętych pod uwagę specjalistów” (Grucza 2009, s. 20).

Sawicka bazując na pracach szeregu autorów, wymienia następujące cechy języka specjalistycznego:

- funkcją języka specjalistycznego jest opis konkretnej dziedziny nauki lub techniki,
- użycie języka specjalistycznego jest zawężone do potrzeb pewnej grupy osób reprezentujących konkretną dziedzinę nauki bądź profesję,
- można je traktować jako podzbiór języka narodowego,
- ich funkcja poznawcza i komunikacyjna jest ograniczona do pewnego wycinka rzeczywistości,
- różnią się od języka ogólnego w szczególności pod względem słownictwa, w mniejszym stopniu na poziomie składni, morfologii i semantyki,
- ich cechą jest obecność skrótów, akronimów, a także zapożyczeń, dawniej z łaciny, obecnie głównie z języka angielskiego (Sawicka 2009, s. 196),
- cechuje je monoreferencyjność (dążenie do wypracowania ścisłego związku pojęcie – nazwa; ograniczenie zjawiska polisemii, homonimii i synonimii),
- charakteryzują się rozbudowaną leksyką.

M.T. Cabré (1998) na podstawie analizy wielu koncepcji przedstawia pewnego rodzaju hierarchię cech dystynktywnych języków specjalistycznych. Według badaczki język specjalistyczny jest podzbiorem języka narodowego, który z pragmatycznego punktu widzenia charakteryzują: specjalistyczny temat (przedmiot komunikacji), użytkownicy, specyficzne sytuacje komunikacyjne (zawodowe, akademickie, naukowe). Pozostałe cechy, w tym specjalistyczną leksykę, gramatykę, kwestię „przenikania się języka ogólnego i specjalistycznego”, Cabré (1998) traktuje jako drugorzędne, umieszczając kryteria pragmatyczne na szczycie hierarchii.

### 3. TERMIN – PRZEGLĄD DEFINICJI

Nośnikiem znaczeń w językach specjalistycznych jest terminologia. W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele definicji terminu. Mimo szerokiego zainteresowania terminologią bardzo rzadko badacze próbują zidentyfikować konceptualne podłoże terminu, choć potrzeba badań kognitywnych nad terminologią jest już obecnie sygnalizowana, na przykład przez Gruczę (2013) lub Gonigroszek (2016), co mogłoby pomóc w organizacji procesu nauczania języków specjalistycznych.

Z. Klemensiewicz, dokonując klasyfikacji współczesnych odmian języka polskiego, o terminie pisze: „W języku nienaukowym jest wiele nazw o znaczeniu nieostrym [...]. Temu chce zapobiec słownictwo naukowe przez precyzowanie terminów ostrych drogą definicji” (Klemensiewicz 1953, s. 23). Dla Klemensiewicza istotą terminu jest więc precyzyjna definiowalność.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez H. Felbera i G. Budina *termin* to „znak pojęcia składający się z jednego lub więcej znaków literowych”, przy czym *pojęcie* dla wspomnianych terminologów stanowi „jednostkę myślową przyporządkowaną przedmiotowi abstrakcyjnemu i zastępującą go w toku myślenia” (Felber, Budin, 1994, s. 24).

Zdaniem J. Lukszyna *termin* to: „znak językowy (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawiany wyrazom i połączeniom wyrazowym języka ogólnego”, a to, co odróżnia go od *wyrazu* to:

- *specjalizacja* (jest używany przez konkretną grupę społeczną, w specyficznych sytuacjach, najczęściej w odniesieniu do prowadzonej przez nią działalności zawodowej lub naukowej),
- *konwencjonalność* (jest tworzony celowo przez konkretną grupę zawodową na potrzeby jej działalności),
- *systemowość* (terminy są ze sobą powiązane; tworzą systemy powiązań),
- *ściśłość i jednoznaczność* (ich znaczenie może być precyzyjnie zdefiniowane),
- *neutralne nacechowanie emocjonalne i stylistyczne* (Lukszyn 2002, s. 137).

Autor wspomina też o istotnej funkcji terminów, które „służą człowiekowi przede wszystkim jako narzędzia pracy poznawczej i praktycznej” Lukszyn (2002, s. 137).

#### 4. TERMIN – REPREZENTACJA MENTALNA

Zacznijmy od kwestii podstawowej, którą jest związek między wyrażeniami językowymi a pojęciami. Językoznawcy kognitywni zgodnie twierdzą, iż wyrażenia językowe przywołują określone struktury mentalne o różnym stopniu złożoności. Może to być pojęcie, domena, matryca domen itp. Pojęcie jest podstawową reprezentacją mentalną bytu materialnego lub abstrakcyjnego (pojęcie DOMU, pojęcie PRZYJAŹNI itp.) Pojęcia są często uważane za tożsame z kategoriami mentalnymi (Kövecses 2006). Domena, zgodnie z definicją zaproponowaną przez R.W. Langackera, jest uporządkowanym obszarem wiedzy na określony temat, natomiast matryca domen to ich zbiór stanowiący podstawę konstrukcji pojęć bardziej złożonych, na przykład ściśle związanych z kulturą danej społeczności (zob. Langacker 1999).

Pojęcia kształtują (wyłaniają się) w wyniku ekspozycji na bodźce, codziennych, życiowych doświadczeń, świadomego uczenia się. System pojęciowy człowieka, jego zawartość oraz wzajemne powiązania między pojęciami są też zależne od kultury w której żyjemy, a nawet zdolności poznawczych człowieka (Johnson 2007). Tym samym mają one charakter bardzo indywidualny. Przykładowo rze-

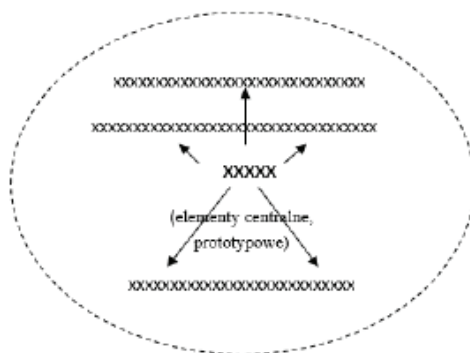
czynnik *wojna* przywoła zupełnie odmienne konfiguracje pojęć u dziecka, weterana wojennego, żołnierza – uczestnika walk, sanitariusza, miłośnika strategicznych gier komputerowych, historyka itp. Pojęcia, do których odnosi się leksyka języka ogólnego mają zazwyczaj charakter nieostry, „otwarty”, na co wskazują często spotykane problemy z kategoryzacją przedmiotów, stanów bądź czynności. Nie zawsze można opisać dany byt w sposób jednoznaczny, niebudzący zastrzeżeń, co łatwo pokazać, posługując się przykładem rzeczownika *fotel*. *Mały słownik języka polskiego PWN* podaje następujące jego znaczenia:

1. «rodzaj krzesła z poręczami, często wyściełanego»
2. «siedzenie w pojeździe lub na sali widowiskowej»
3. przen. «godność, urząd, stanowisko ministra, prezesa itp.»

Powyższe definicje nie są wyczerpujące. Jeśli przyjmiemy, że fotel jest zawsze meblem wyściełanym, to wykluczamy z kategorii fotele wykonane, na przykład z wikliny. Również nie każde siedzenie w pojeździe można nazwać *fotelem*. Poza tym mamy jeszcze w życiu codziennym do czynienia z wieloma typami przedmiotów określanymi mianem fotela: *fotel bujany*, *fotel dentystyczny* itp. Dla niektórych badaczy to funkcja przedmiotu powinna być główną cechą, na podstawie której przypisuje się dany byt do określonej kategorii (zob. Kleiber 2003). Możemy zatem powiedzieć, że wszystkie typy foteli służą do wygodnego siedzenia. Co z fotelem dentystycznym, na którym pacjent przebywa w pozycji półsiedzącej? Funkcją natomiast jest nie siedzenie, na przykład dla przyjemności, ale uzyskanie pozycji ciała odpowiedniej do wykonywanego zabiegu.

Zauważalne problemy z nakreśleniem wyraźnych granic znaczenia leksykalnego, a także klasyfikacją pojęć doprowadziły amerykańską psycholog Eleonor Rosch do wniosku, iż dokonujemy kategoryzacji przeróżnych przedmiotów, porównując je do prototypu – najbardziej typowego, kulturowo zdeterminowanego elementu danej kategorii (Rosch 1976).

Diagram 1. Model kategorii o charakterze otwartym z elementami prototypowymi w centrum



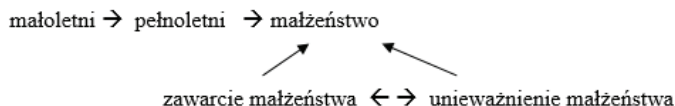
Źródło: oprac. własne

Obserwacje poczynione przez Rosch stały się podstawą dla kognitywnych koncepcji teoretycznych ujmujących znaczenie wyrazów jako sieci wzajemnych powiązań. Przykładami takich rozwiązań są, bazujące na pojęciu prototypu: model kategorii radialnych (*radial category*) Lakoffa (1987) i model sieciowy (*network model*) Langackera (2009). W obu przypadkach kategoria leksykalna jest przedstawiona jako sieć relacji między poszczególnymi sensami danego słowa. W centrum kategorii znajduje się znaczenie prototypowe, z którego ewoluują pozostałe sensory (znaczenie ulega rozszerzeniom np. metaforycznym, metonimicznym, uszczegółowieniu).

Terminy ze względu na pełnioną przezeń funkcję – precyzyjny opis rzeczywistości, faktów – przywołują pojęcia, które przypominają kategorie klasyczne (Arystoteles). Według Arystotelesa, by dany był mógł być uznany za element danej kategorii, musi posiadać zespół cech koniecznych i wystarczających. Takie pojęcia łatwo zdefiniować. Poniżej przytoczymy ujednoliconą, sformułowaną na potrzeby nauk politycznych i wojskowych definicję terminu *wojna*: „Wojna – konflikt zbrojny między państwami, blokami państw, narodami lub klasami społecznymi, kontynuacja polityki środkami przemocy w celu osiągnięcia określonych interesów politycznych, ekonomicznych lub ideologicznych” (Urbanowicz 1971, s. 491). W tym przypadku termin użyty w podręcznikach, dokumentach państwowych, deklaracjach itp. nie odnosi się do pojęcia lub zbioru pojęć uwarunkowanych zindywidualizowanym doświadczeniem, lecz przywołuje określoną definicję (elementy wiedzy). Znaczenie nie jest „konstruowane” w umyśle jednostki, lecz zewnętrznie określone.

Innym przykładem może być pojęcie *pełnoletności*. Zgodnie z art. 10. polskiego *Kodeksu cywilnego* „Pełnoletnim jest, kto ukończył lat osiemnaście”, „Przez zawarcie małżeństwa małoletni uzyskuje pełnoletność. Nie traci jej w razie unieważnienia małżeństwa”. Jak widać definicja w precyzyjny sposób określa, kogo możemy nazwać pełnoletnim. Co istotne, pojęcie to funkcjonuje w relacji z innymi pojęciami, których zawartość konceptualna jest również ograniczona.

Diagram 2. Wzajemne powiązania między pojęciami



Źródło: oprac. własne

U prawnika – specjalisty – termin *pełnoletni* przywoła szereg powiązanych ze sobą reprezentacji mentalnych, matrycę domen, a struktura każdej z nich będzie miała wydzielony obszar w systemie konceptualnym.

Definicja zawarta w *Małym słowniku języka polskiego PWN* jest sprzeczna z prawniczym rozumieniem pełnoletności: „Wiek, w którym obywatel uzyskuje pełnię praw cywilnych i politycznych oraz ponosi całkowitą odpowiedzialność za własne czyny”.



Po pierwsze różne prawa w Polsce nabywa się w różnym wieku (np. możliwość zawierania małżeństwa przez kobiety i mężczyzn, uzyskiwanie czynnego prawa wyborczego [np. prezydent, senator]), po drugie określenie „ponosi odpowiedzialność za własne czyny” jest nieprecyzyjne. Osoby małoletnie także ponoszą odpowiedzialność za własne czyny, na przykład wobec tychże osób przewidziano cały system kar zależnych od popełnionego czynu. Zawartość konceptualna ludzkich systemów pojęciowych jest także powiązana z szeroko pojętą kulturą<sup>1</sup>, w której żyje jednostka. Przykładowo, w polskiej terminologii prawnej funkcjonują pojęcia – *pomówienie* (zniesławienie) i *znieważenie*, które w języku codziennym często traktowane są jako synonimiczne. W *Kodeksie karnym* czytamy:

„Kto pomawia inną osobę, grupę osób, instytucję, osobę prawną lub jednostkę organizacyjną niemającą osobowości prawnej o takie postępowanie lub właściwości, które mogą poniżyć ją w opinii publicznej lub narazić na utratę zaufania potrzebnego dla danego stanowiska, zawodu lub rodzaju działalności, podlega grzywnie albo karze ograniczenia wolności (art. 212. § 1.)”.

„Znieważenie polega na ublężeniu, obrażaniu, lżeniu, wulgarnym nazywaniu, co w powszechnym odczuciu stanowi wyraz poniżenia innej osoby (art. 216. § 1)”.

Zgodnie z powyższym z *pomówieniem* mamy do czynienia, gdy przykładowo jedna osoba niesłusznie i bezpodstawnie oskarży inną o przyjęcie korzyści majątkowych w zamian za wykonanie jakiejś usługi. Przykładem *znieważenia* będzie nazwanie osoby określeniem powszechnie uznawanym za wulgarne. Jak już wspomniano, wiele z pojęć i odpowiadających im terminów jest ściśle powiązanych z kulturą i historią danego obszaru językowego. W polskim systemie prawnym funkcjonują dwa pojęcia, to znaczy *pomówienie* i *zniesławienie*. To, co je odróżnia, to charakter rozgłaszanych informacji i używany język. Polskie prawo nie uwzględnia formy rozpowszechniania informacji (por. ang. *libel* i *slander*)<sup>2</sup>.

Na zakończenie warto wspomnieć, iż ta sama jednostka leksykalna może funkcjonować jako termin i wyraz języka ogólnego<sup>3</sup>. Przykładem może być rzeczownik *małżeństwo*, definiowany w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* jako „(...) związek kobiety i mężczyzny” (pojecie, formy zawierania, rozwiązania,

<sup>1</sup> Pojęcie kultury odnosi się tutaj do wszelkiej świadomej działalności człowieka, której celem jest organizacja społeczeństwa i rozwój cywilizacyjny, a także integracja członków danej społeczności poprzez kultywowanie wspólnych zwyczajów, tradycji, artefaktów.

<sup>2</sup> W języku angielskim występuje inny podział, powiązany z rozwojem tamtejszego systemu prawnego: *defamation* to termin ogólny oznaczający zniesławienia. *Libel* to zniesławienie w formie ustnej, natomiast *slander* w formie pisemnej. Przed rozpowszechnieniem przekazu medialnego ustna forma zniesławienia zwana *slander* była uważana za bardziej szkodliwą, gdyż krzywdzące informacje docierały bezpośrednio do dużej grupy odbiorców (Elliott 2006).

<sup>3</sup> Mamy w tym przypadku do czynienia z terminoidami, które zgodnie z definicją zaproponowaną przez Ł. Karpińskiego, są „wyrazami ogólnymi, wyrażonymi rzeczownikami nieosobowymi, potrzebnymi do wyrażania się specjalistów o pojęciach im znanych, lecz nie posiadających ścisłych określeń w danej dziedzinie” (Karpiński 2008, s. 265).

obowiązki itp. są uszczegółowione w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*). W języku potocznym rzeczownik ten, zależnie od kontekstu, ma wiele innych znaczeń, jak w poniższych zdaniach:

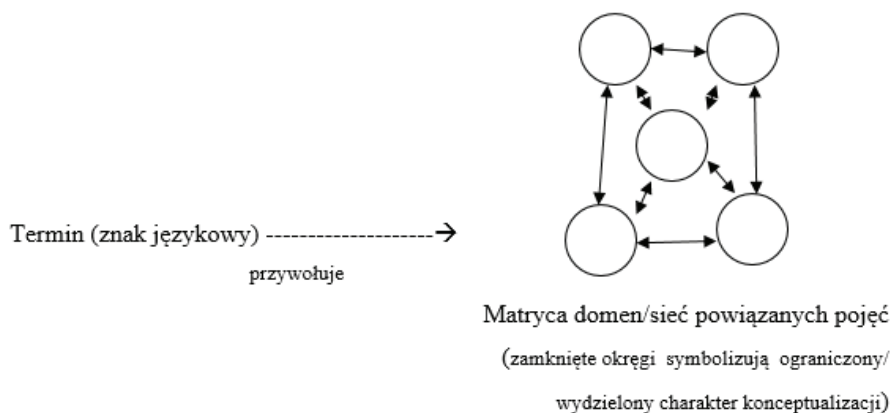
*Wyglądamy razem jak stare dobre małżeństwo.*

*Nad nami mieszka starsze małżeństwo.*

W pierwszym ze zdań rzeczownik *małżeństwo* odnosi się do osób, które małżeństwem nie są, lecz rozumieją się dobrze oraz akceptują swoje zachowania. W drugim przykładzie leksem *małżeństwo* nie oznacza „związku kobiety i mężczyzny”, ale osoby – kobietę i mężczyznę będących małżeństwem.

Podsumowując: pojęcia przywoływane przez terminologię przypominają swą strukturą ściśle wyodrębnione obszary systemu pojęciowego (relatywnie stałe systemy wiedzy). Nie funkcjonują w izolacji, lecz w powiązaniu z innymi pojęciami. Relacje te można przedstawić w sposób obrazowy w formie poniższego modelu (por. diagram 1):

Diagram 2. Relacja znak językowy (termin) – pojęcia (reprezentacje mentalne)



Źródło: oprac. własne

Podsumowując, nauczanie języka specjalistycznego wiąże się nie tylko z rozwijaniem kompetencji językowych, lecz także z równoległym przekazywaniem wiedzy pozajęzykowej z zakresu danej dziedziny. Terminologia specjalistyczna odnosi się do specyficznych reprezentacji umysłowych – domen – ustrukturyzowanych systemów wiedzy. Pojęcia/domeny są ściśle wyodrębnionymi obszarami w systemie pojęciowym. Można je przyrównać do tak zwanych kategorii klasycznych. Umysłowa reprezentacja terminu determinuje więc sposób, w jaki terminologia powinna być nauczana (precyzja definicyjna, ograniczenie swobody/dowolności posługiwania się leksyką, przekazywanie wiedzy specjalistycznej).

## 5. IMPLIKACJE DLA GLOTTODYDAKTYKI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH

Specjalistycznych odmian języka uczą się najczęściej studenci neofilologii, medycyny, kierunków technicznych, ekonomicznych itp. (np. w trakcie zajęć – lektoratów) lub osoby czynne zawodowo – specjaliści z danej dziedziny. Nauczanie terminologii jest czynnością trudną i odpowiedzialną (użycie niewłaściwego terminu może mieć poważne konsekwencje natury prawnej, może decydować o zdrowiu i życiu pacjenta w przypadku terminologii medycznej, farmaceutycznej). Opierając się na rozważaniach zwartych w części czwartej niniejszego artykułu, możemy sformułować pewne zasady dotyczące efektywnego nauczania języka specjalistycznego:

- Terminy przywołują pojęcia – obszary ściśle wyodrębnione w systemie konceptualnym człowieka, przez co łatwo określić ich znaczenie. Fakt ten powinien być wyznacznikiem sposobu nauczania słownictwa specjalistycznego, a następnie weryfikacji jego znajomości. Znaczenia poszczególnych terminów powinny więc być podawane w formie precyzyjnie sformułowanych definicji opracowanych na podstawie wiarygodnych źródeł (kodeksy, ustawy, oficjalne dokumenty itp.). W trakcie kursów języka ogólnego uczymy kreatywnego użycia języka (bogactwo leksykalne, synonimy, idiomy, metafory). W przypadku języka specjalistycznego bogactwo językowe odgrywa drugorzędną rolę. Uczestnicy kursu muszą być świadomi faktu, iż wyrazy o podobnym znaczeniu, w mowie potocznej używane zamiennie, nie mogą być traktowane jako synonimiczne (*dorośli ≠ pełnoletni*) w języku specjalistycznym.
- Studenci powinni być w stanie podać precyzyjne znaczenie terminu. Umiejętność ta zdaje się być równie istotna jak znajomość ekwiwalentów, przy czym nie każdy termin ma swoje odpowiedniki w innych językach (np. nazwy form prowadzenia działalności gospodarczej).
- Technika wspomagającą sprawdzenie posiadanej wiedzy jest tak zwane *back translation*. Tekst wyjściowy (zdanie, definicja) jest tłumaczony na język docelowy, a następnie ponownie przekładany przez inną osobę na język wyjściowy. Technika ta umożliwia sprawdzenie umiejętności sprawnego przekazywania informacji, jednoznacznego określenia znaczenia, formułowania definicji, które są rozumiane przez odbiorcę zgodnie z intencją autora.
- Lektor nie uczy jedynie języka. Nauczając terminologii, przekazuje wiedzę specjalistyczną. W konsekwencji lektor sam musi posiadać wiedzę z zakresu danej dziedziny.

- Pojęcia przywoływane przez terminy są powiązane w sieci relacyjne (powiązane systemy wiedzy), dlatego też termin powinien być poznawany w relacji do innych terminów.
- Materiały wykorzystywane na zajęciach powinny być przygotowywane na podstawie wiarygodnych źródeł informacji. Przykładowo, w przypadku języka prawa i prawniczego mogą to być teksty ustaw i kodeksy. Słowniki ogólne czy leksykony można traktować jako źródła wtórne. Często podają one znaczenia potoczne, a nie specjalistyczne.
- Metody bezpośrednie (język ojczysty nie jest używany w ogóle) nie sprawdzają się w nauczaniu języków specjalistycznych. Precyzyjny przekaz znaczenia, najczęściej w formie definicji, często wymaga dodatkowych objaśnień, które sformułowane wyłącznie w języku docelowym mogą nie być wystarczająco zrozumiałe.
- Biorąc pod uwagę fakt, iż reprezentację mentalną terminu stanowi system wiedzy przechowywany w pamięci długotrwałej (domena, matryca domen będąca częścią systemu pojęciowego), proces nauczania języków specjalistycznych powinien uwzględniać regularne powtórki poznanej terminologii.

## BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, 1975, *Kategorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cabré Castellví T., 1998, *Terminology, methods and applications*, Amsterdam.
- Elliott C., 2006, *English Legal System*, London.
- Felber H., Budin G., 1994, *Teoria i praktyka terminologii*, Warszawa.
- Gonigroszek D., 2016, *Terminologia specjalistyczna – podejście kognitywne*, w: D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk filologicznych*, Piotrków Trybunalski, s. 29–39.
- Grucza S., 2009, *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, „Komunikacja specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych”, nr 2, s. 15–30.
- Grucza S., 2013, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Johnson M., 2007, *The Meaning of the Body*, Chicago.
- Mały słownik języka polskiego PWN*, 1993, pod red. E. Sobol, Warszawa.
- Karpiński Ł., 2008, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa.
- Kleiber G., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1953, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Kövecses Z., 2006, *Język, umysł, kultura*, Kraków.
- Lakoff G. 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things*, Chicago.
- Langacker R.W., 1999, *Grammar and Conceptualization*, Berlin.
- Langacker R.W., 2002, *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin.
- Lukszyn J. (red.), 2002, *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.
- Rosch E., 1976, *Basic Objects in Natural Categories*, „Cognitive Psychology”, nr 8, s. 382–439.
- Sawicka A., 2009, *Krótką charakterystyka języków specjalistycznych*, „Komunikacja specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych”, nr 2, s. 188–198.

Urbanowicz J., 1971, *Mala encyklopedia wojskowa*, tom 3, Warszawa.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. 2015.2082).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. *Kodeks cywilny* (Dz.U. 1964, nr 16, poz. 93 z późn.zm.).

Ustawa zasadnicza z dnia 2 kwietnia 1997 r. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks postępowania karnego* (Dz.U. 97.89.555 z późn.zm.).

*Dorota Gonigroszek*

#### **MENTAL REPRESENTATION OF TERMS: IMPLICATIONS FOR METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES**

**Keywords:** term, language for specific purposes, concept, mental representation, cognitive linguistics.

**Summary.** The aim of the article is to construct a theoretical model of mental representation of terminology as well as to formulate a set of guidelines for teachers of languages for specific purposes. The consecutive parts of the article are devoted to characteristics of languages used for specific purposes, terminology, the relation between a term and its mental representation (concept, domain, domain matrix, knowledge systems).



*Anna Seretny, Wiesław Tomasz Stefańczyk\**

## **POLSKA TERMINOLOGIA JĘZYKOZNAWCZA W WĘGIERSKIEJ TRADYCJI POLONISTYCZNEJ**

**Słowa kluczowe:** terminologia, termin językoznawczy, język polski, język węgierski, opis struktury języka, nauczanie/uczenie się języka polskiego

**Streszczenie:** Polszczyzna i język węgierski są językami odrębnymi zarówno pod względem genetycznym, jak i typologicznym. Język polski jest językiem indoeuropejskim, słowiańskim, fleksyjnym, natomiast węgierszczyzna jest językiem uralskim, ugrofińskim, aglutynacyjnym. W związku z tymi odrębnościami część kategorii gramatycznych w pełni się nie pokrywa. Dotyczy to zwłaszcza nieistniejącego w węgierszczyźnie rodzaju gramatycznego, liczebnika zbiorowego, przyimka, aspektu czasownika, a także w odmienny sposób wyrażanego przypadku. W węgierskim językoznawstwie polonistycznym istnieją usankcjonowane tradycją terminy nazywające wskazane kategorie. Niniejszy artykuł jest poświęcony ich analizie.

### **1. WPROWADZENIE**

Węgierskie językoznawstwo polonistyczne ma bogatą tradycję, jej owocem są liczne opracowania lingwistyczne, w tym glottodydaktyczne (por. np. Kerényi, Szabó, Varsányi 1966, Bańczerowski 1976, 1995, 2001a, 2001b, 2007; Bańczerowski, Szabó, Bakanyi 1980; Mroczo, 1967; Stefańczyk 1996; Pátrovics 2000, 2004, 2011), leksykograficzne (Reychman 1980, 1985; Pátrovics, 2011; Varsányi 1974, 1988a, 1988b), a także czasopisma językoznawcze. Na szczególną uwagę zasługują „Polono-Hungarica” wydawane na Uniwersytecie Loránda Eötvösa oraz dwa periodyki slawistyczne, tj. budapeszteńskie „Studia Slavica-Hungarica” oraz debreczyńskie „Slavica”.

---

\* aseretny@poczta.onet.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

reinhold5@interia.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

Należy podkreślić, że w dwu ośrodkach uniwersyteckich Węgier, tj. na Uniwersytecie Loránda Eötvösa w Budapeszcie oraz na Katolickim Uniwersytecie Pétera Pázmánya w miejscowości Piliscsaba istnieją katedry filologii polskiej, skupiające badaczy języka polskiego, polskiej literatury oraz kultury. Do niedawna prężnym ośrodkiem polonistycznym był również Uniwersytet Debreczyński. Obecnie – podobnie jak na Uniwersytecie w Pécsu – jest prowadzony tam jedynie lektorat języka polskiego.

Polszczyzna jest więc obecna zarówno w językoznawstwie hungarystycznym, jak i glottodydaktyce węgierskiej. Jej badanie, opisywanie oraz nauczanie wymaga odpowiednich narzędzi. Jednym z nich są terminy. Ich wprowadzenie jest bowiem zawsze poprzedzone analizą, wyjaśnieniem, a następnie zdefiniowaniem pojęć, do których mają się odnosić.

## 2. TERMIN

Termin jest szczególnym przypadkiem nazwy. Jest to wyraz lub połączenie wyrazowe o ustalonym znaczeniu, które zostało arbitralnie przyporządkowane do pojęcia należącego do określonej dziedziny wiedzy (por. Babik 2010, s. 57). Terminy są najbardziej informacyjnie nośnym składnikiem języka nauki lub profesjolektu<sup>1</sup>. Dzięki nim możliwe jest zarówno porządkowanie wiedzy i jej transfer, jak i generowanie oraz upowszechnianie informacji naukowej. Wszystkie te działania podnoszą zaś poziom ludzkiej świadomości, pobudzają ciekawość poznawczą, przyczyniając się do postępu.

Terminy charakteryzuje *jednoznaczność*. W przeciwieństwie do innych wyrazów języka naturalnego *nie zmieniają one znaczeń w zależności od kontekstu*, w jakim się pojawiają. *Nie konotują* też żadnych treści i są znaczeniowo *neutralne* (nie zawierają elementów uczuciowo-ekspresywnych) (Łukszyn, Zmarzer 2001, s. 21).

Problematyką tworzenia nowych terminów zajmował się w latach 60. Mazur (1961). Analizując zagadnienie, sformułował zasady, którymi, jego zdaniem, należy się kierować, tworząc nowe nazwy. Są to następujące zasady:

- międzynarodowości – nazwa powinna być zgodna z tą, która ma już zasięg międzynarodowy,
- powszechności – nie należy zmieniać tych nazw, które się już rozpoznały,

---

<sup>1</sup> Zasadami porządkowania pojęć w poszczególnych dziedzinach wiedzy i działalności ludzkiej, ich definiowania oraz dobierania do nich terminów zajmuje się terminologia. Prace prowadzone w jej ramach wiążą się z normalizacją słownictwa, czyli dążeniem do tego, by, jeśli więcej niż jeden termin odnosi się do danego pojęcia, jednemu z nich nadać status oficjalny (zob. Grucza 2013, s.11).



- rodzimości – nazwa powinna być oparta na słowach rodzimych,
- jednorodności – nazwa powinna być utworzona albo w całości z wyrazów rodzimych, albo w całości z obcych,
- logiczności – nazwa powinna nasuwać swoim brzmieniem możliwie najwięcej istotnych skojarzeń z odnoszącą się do niej definicją,
- systematyczności – nazwom kilku pojęć równorzędnych powinna odpowiadać nazwa pojęcia bezpośrednio nadrzędnego,
- zwięzłości – nazwa powinna zawierać tylko po jednej informacji na każdą okoliczność,
- jednoznaczności – nazwa powinna oznaczać tylko jedno pojęcie,
- jednomianowości – tylko jedna nazwa powinna oznaczać dane pojęcie,
- reproduktywności – nazwa powinna być oparta na wyrazie umożliwiającym tworzenie nazw pochodnych,
- jednolitości – nazwa powinna zawierać słowo wspólne grupie nazw pojęć pokrewnych,
- operatywności – nazwa powinna być krótka i łatwa do wymawiania oraz nie powinna nastręczać trudności w wymowie w zestawieniu z innymi wyrazami,
- poprawności – nazwa powinna być zgodna z wymaganiami poprawności językowej,
- emocjonalności – nazwa nie powinna wzbudzać sprzeciwów natury emocjonalnej, czyli inaczej mówiąc, powinna się podobać.

Analizując w niniejszym tekście nazwy ukute w języku węgierskim na potrzeby opisu polszczyzny, będziemy się odwoływać do powyższych zasad. Zostały one co prawda opracowane z myślą o terminach technicznych, jednakże naszym zdaniem, ze względu na wysoki poziom ogólności sformułowań zastosowanych w opisach, można je z powodzeniem przenieść na grunt językoznawstwa oraz glottodydaktyki<sup>2</sup>.

### 3. POLSKA TERMINOLOGIA JĘZYKOZNAWCZA NA WĘGRZECH

Rozważając kwestie polskiej terminologii językoznawczej na Węgrzech, należy uwzględnić z jednej strony aspekt genetyczny i typologiczny obu języków, z drugiej natomiast ich mocne zakorzenienie w tradycji antycznej. Polszczyzna jest językiem indoeuropejskim, słowiańskim, fleksyjnym, natomiast węgierszczyzna jest językiem uralskim, ugrofińskim, aglutynacyjnym. Odrębności te sprawiają, że część kategorii gramatycznych – zarówno nominalnych, jak i werbalnych

<sup>2</sup> Podobną operację zastosowaliśmy w tekście analizującym polskie terminy ukute na potrzeby opisu węgierszczyzny (zob. A. Seretny, W. T. Stefańczyk, w druku).

– w znacznym zakresie się nie pokrywa<sup>3</sup>. Zrodziło to potrzebę utworzenia nieobecnych w węgierszczyźnie terminów gramatycznych charakterystycznych dla polszczyzny i innych języków fleksyjnych<sup>4</sup>.

Terminologia, która jest przedmiotem analizy dalszej części artykułu, została zaczerpnięta z prac wspomnianych wcześniej autorów. W jej ocenie kierowaliśmy się z jednej strony doświadczeniem językoznawczym, z drugiej – glottodydaktycznym, ukutymi terminami posługują się bowiem dwie grupy odbiorców: węgierscy poloniści oraz nauczyciele zapoznający Węgrów z polszczyzną. Pierwszym pozwala opisywać strukturę języka należącego do innej rodziny, precyzyjnie nazywać w nim kategorie i zjawiska nieobecne w węgierszczyźnie; drugim pomaga w usprawnieniu procesu kształcenia językowego: przy poznawaniu kodu docelowego, wyjściowy zawsze stanowi dla uczących się naturalny system odniesień<sup>5</sup>.

### 3.1. KATEGORIE IMIENNE

W zakresie kategorii imiennych omawiane różnice obejmują rodzaj oraz przypadek. Węgierszczyzna jest językiem bezrodzajowym, język polski natomiast jest językiem mającym kategorię rodzaju gramatycznego. Ma też zdecydowanie bardziej niż polszczyzna rozbudowany system przypadków.

Na określenie rodzaju gramatycznego stosuje się termin *nem* lub ściślej *nyelvtani (grammatikai) nem* w odróżnieniu od rodzaju naturalnego, tj. *természetes (biológiai) nem*. Ten ostatni występuje w języku węgierskim i jest realizowany na dwa sposoby: leksykalnie lub słowotwórczo, np.:

*férfi* ‘mężczyzna’ – *asszony* ‘kobieta’ → rodzaj realizowany leksykalnie  
*férj* ‘mąż’ – *feleség* ‘żona’

*tanár* ‘nauczyciel’ – *tanárnő* ‘nauczycielka’ → rodzaj realizowany słowotwórczo  
*titkár* ‘sekretarz’ – *titkárnő* ‘sekretarka’.

Niekiedy, co ciekawe, rodzaj naturalny jest wyrażany bardziej precyzyjnie w bezrodzajowym języku węgierskim niż w posiadającej rodzaj polszczyźnie, np. leksem *królowa* ma dwa odpowiedniki węgierskie, tj.:

<sup>3</sup> Oba języki cechuje też wiele podobieństw, które występują na wszystkich płaszczyznach systemu językowego (zob. A. Seretny, W. T. Stefańczyk, w druku).

<sup>4</sup> Różnice wynikające z genetycznej, a także typologicznej odrębności (obcości) węgierszczyzny, sprawiły, że polscy hungaryści stanęli przed podobną koniecznością – musieli nazwać kategorie i zjawiska typowe dla węgierskiego, a nieobecne w polszczyźnie (zob. A. Seretny, W. T. Stefańczyk, w druku).

<sup>5</sup> Znajomość metajęzyka opisu gramatycznego jest konieczna w przypadku eksplicytnego nauczania systemu językowego, z którym najczęściej mamy do czynienia na filologiach obcych (zob. Seretny 2015).

*királyné* ‘królowa, żona króla’ (derywat z odmeżowskim sufiksem *-né*);  
*királynő* ‘królowa, kobieta król’ (złożenie z członami *király* ‘król’ i *nő* ‘kobieta’).

Terminy *nyelvtani nem/grammatikai nem* oraz *természetes nem/biológiai nem* mają różną budowę. *Nyelvtani nem* i *természetes nem* to formacje rodzime, jednorodne, jednolite i logiczne w rozumieniu Mazura (1961), podczas gdy *grammatikai nem* oraz *biológiai nem* są zestawieniami hybrydowymi, przez co naruszają sformułowaną przez niego zasadę jednorodności. Dla użytkowników oba wyrażenia są równie przyjazne – *grammatikai* i *biológiai* ze względu na swoje greckie korzenie, *nyelvtani* i *természetes* z powodu przezroczystości semantycznej (jasnej motywacji). Dlatego też w opisach językoznawczych oraz podręcznikach do nauki polszczyzny traktowane są jako dublety.

W tradycyjnych polskich opracowaniach wyodrębnia się trzy rodzaje grammatyczne – męski (masculinum), żeński (femininum) i nijaki (neutrum) przejęte ze szkoły antycznej. W węgierskiej tradycji polonistycznej nazywa się je odpowiednio terminami *hímnem* ‘rodzaj męski’, *nőnem* ‘rodzaj żeński’, *semlegesnem* ‘rodzaj nijaki’. Zostały one, podobnie jak i poprzednie, tj. *nyelvtani nem* i *természetes nem*, stworzone w oparciu o zasadę rodzimości, jednorodności, jednolitości i logiczności. Naruszenie zasady międzynarodowości (w światowej literaturze językoznawczej rozpowszechnione są określenia proveniencji łacińskiej) kompensują reguły powszechności i logiczności oraz emocjonalności – terminów tych w języku węgierskim używa się bowiem również w odniesieniu do innych języków mających kategorię rodzaju grammatycznego (zasada powszechności); ze względu na jasną motywację są one także „zrozumiałe”: *hím* – to ‘samiec’, *nő* zaś to ‘kobieta’ (zasada logiczności).

Dość osobliwą cechą języka polskiego jest fakt, że w liczbie mnogiej występują dwie dodatkowe kategorie rodzajowe – rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy. Jest to cecha typowo polska, nieistniejąca w innych językach słowiańskich. Na określenie tych kategorii nie zostały dotychczas ukute odpowiednie terminy w tradycji węgierskiej. Nazywa się je opisowo, tj. *hímnemű személyt jelentő alak* (dosłownie – postać rodzaju męskiego oznaczająca osoby) oraz *hímnemű nem személyt jelentő alak, nőnem és semlegesnem* (dosłownie – postać rodzaju męskiego nieoznaczająca osób, rodzaj żeński i nijaki). Trudna pojęciowo kategoria nie została więc nazwana za pomocą terminu. Węgierscy badacze polszczyzny wolą bowiem posługiwać się dość długą i skomplikowaną definicją opisową niż tworzyć wątpliwej jakości nazwę. Rozwiązanie to, neutralne na gruncie językoznawczym, jest także akceptowalne w dydaktyce języka – definicja dobrze bowiem oddaje naturę pojęcia, do którego się odnosi, co z punktu widzenia uczących się – jest najważniejsze.

W części nowszych ujęć językoznawczych (np. Grzegorzczkova, Laskowski, Wróbel (red.) 1998, Bańko 2002) na podstawie postaci biernika liczby pojedynczej wyodrębnia się dodatkowo rodzaj męskożywotny (męskozwierzęcy) oraz męskonieżywotny. W tradycji węgierskiej nie ukuto dotychczas odpowiednich

terminów nazywających te pojęcia. Kategorie te określa się – podobnie jak w wielu polskich ujęciach (por. np. Klemensiewicz 1984, Włodarczyk 2009) – jako *élő főnevek* ‘rzeczowniki żywotne’ i *élettelen főnevek* ‘rzeczowniki nieżywotne’. Jest to – jak się wydaje – rozwiązanie optymalne, stosuje się je bowiem w odniesieniu do wszystkich fleksyjnych języków słowiańskich, w których – mimo że istnieje kategoria żywotności – nie wyodrębnia się dodatkowych rodzajów męskich. Terminy są precyzyjne i zwarte. Sformułowane zostały zgodnie z zasadą rodzimości, jednolitości, jednorodności i logiczności (*élő* – ‘żyjący’), co zadecydowało o ich upowszechnieniu i akceptacji (zasada emocjonalności).

Węgierszczyzna jest językiem o silnie rozbudowanym systemie przypadkowym. W zależności od ujęcia wyodrębnia się od 20 (Keszler 2000) do 25 przypadków (Csapláros 1963). Węgierski przypadek (węg. *eset*) jest zasadniczo jednofunkcyjny, natomiast przypadek polski kumuluje w sobie kilka funkcji. Jako przykład może posłużyć dopełniacz, który ma odpowiedniki w ośmiu różnych przypadkach węgierskich. Jego ekwiwalentami są następujące formy kazualne:

- possessivus, np.: *Anna autója* ‘samochód Anny’;
- allativus, np.: *Annához* ‘do Anny’;
- ablativus, np.: *Annától* ‘od Anny’;
- adessivus, np.: *Annánál* ‘u Anny’;
- illativus, np.: *Krakkóba* ‘do Krakowa’;
- elativus, np.: *Krakkóból* ‘z Krakowa’;
- terminativus, np.: *augustusig* ‘do sierpnia’;
- delativus, np.: *autóról* ‘z samochodu’ (z zewnątrz).

W węgierskiej tradycji językoznawczej w odniesieniu do przypadków węgierskich, na co wskazują również przytoczone przykłady, stosuje się terminologię łacińską, natomiast wielofunkcyjne przypadki polskie (także słowiańskie) nazywa się terminami węgierskimi. Przypadki polskie określane są w tradycji węgierskiej następującymi terminami:

- mianownik – *alanyeset*
- dopełniacz – *birtokos eset*
- celownik – *részes eset*
- biernik – *tárgyeset*
- narzędnik – *eszközeset//eszközhatározó eset*
- miejscownik – *helyhatározó eset*
- wołacz – *megszólitó eset*

Przyjęte rozwiązanie terminologiczne na poziomie makro ma charakter hybrydowy – część terminów pochodzi z łaciny, część jest rodzimej proveniencji. Na poziomie mikro wszystkie jednakże uformowane zostały zgodnie z zasadą jednolitości – nie ma więc takich, które są połączeniem terminu łacińskiego z nazwą rodzimą (jak miało to miejsce w przypadku rodzaju gramatycznego i na-

turalnego). Zastanawiające jest jednakże to, dlaczego to, co rodzime, właściwe węgierszczyźnie nosi nazwy pochodzenia łacińskiego, to zaś, co obce – zostało oswojone, „zwęgierszczone”. Być może zadecydowały o tym względy glottodydaktyczne – nie wszyscy uczyć się to obecni/przyszli filolodzy, którzy z racji wykształcenia mają kontakt z terminologią łacińską.

Terminy rodzime nazywające polskie przypadki utworzone zostały zgodnie z zasadą rodzimości, jednorodności oraz jednolitości. Skoro zostały powszechnie przyjęte – nie budzą u odbiorców sprzeciwu emocjonalnego, czyli „podobają się”. Terminy mają przecież służyć użytkownikom i to oni zazwyczaj decydują<sup>6</sup>, które z nich się przyjmą, a które zostaną odrzucone.

Warto podkreślić, że polskim odpowiednikiem węgierskiego przypadku jest przyimek, na ogół pierwotny i końcówka fleksyjna, np. w formie *Krakkóban* morfem *-ban* jest ekwiwalentem polskiego przyimka *w* oraz końcówki miejscownika *-e*. W niektórych polskich opracowaniach lingwistycznych przyimek traktowany bywa jako konstytutywny element przypadku (Kempf 1978; Kuryłowicz 1987). Należy w tym miejscu dodać, że węgierszczyzna jest językiem bezprzyimkowym. Na określenie prepozycji ukuto termin *előljáróság*, który się stosuje nie tylko w odniesieniu do polszczyzny, lecz także do innych języków. Nazwa ta, utworzona zgodnie z zasadą rodzimości, jednorodności jest także powszechna, co świadczy o tym, że nie brzmi „dziwnie” i dobrze oddaje znaczenie pojęcia, do którego się odnosi.

Mówiąc o imiennych częściach mowy, warto dodać, że w języku węgierskim nie ma liczebników zbiorowych. Ich funkcje – podobnie jak w innych językach – pełnią liczebniki główne. Na określenie liczebników zbiorowych funkcjonuje w węgierszczyźnie termin *gyűjtőszámnevek*. I tu podobnie, jak w przypadku terminu *előljáróság* także nazywającego kategorię nieobecną w języku węgierskim, termin ma brzmienie rodzime, przyjazne dla odbiorcy (zasada emocjonalności), sformułowany został zgodnie z zasadą logiczności (*gyűjtő* – ‘zbierający’), tj. opiera się na jasnej motywacji.

### 3.2. KATEGORIE WERBALNE

Większość kategorii werbalnych, tj.:

- czas *igeidő*,
- tryb *mód*,
- liczba *szám*,
- strona *alak*,
- osoba *személy*

<sup>6</sup> Niekiedy nawet wbrew logice.

jest wspólna w obu językach. Terminy je nazywające są związane, rodzime, logiczne i jednorodne. Są też w powszechnym użyciu, czyli zostały zaakceptowane tak przez środowisko badaczy języka, jak i glottodydaktyków.

W języku węgierskim nie ma kategorii aspektu, choć istnieje bogata literatura dotycząca postaci czasownika. W węgierszczyźnie funkcjonują dwa terminy określające aspekt czasownika – termin rodzimy *igeszemlélet* oraz internacjonalizm<sup>7</sup> *igeaspektus* (*ige* ‘czasownik’). W tradycji węgierskiej czasownik niedokonany określany jest terminem *folyomatos ige*, natomiast czasownik dokonany jako *befejezett ige*, bądź *imperfektív ige* ‘czasownik imperfektywny’ *perfektív ige* ‘czasownik perfektywny’. W przypadku nazw odnoszących się do zjawiska aspektu ponownie pojawiają się hybrydy. Określane mianem internacjonalizmów nazwy *igeaspektus*, *perfektív ige*, *imperfektív ige* w istocie rzeczy są zestawieniami sprzecznymi z zasadą jednorodności – w ich strukturze pierwiastki obce sąsiadują bowiem z rodzimymi. Sama równoległość nazewnictwa, choć nie jest zjawiskiem pożądanym, bywa niekiedy trudna do uniknięcia zwłaszcza w opisach struktury języka. Pierwszym dobrze opracowanym systemem była bowiem łacina i to z niej wywodzi się wiele terminów będących w powszechnym użyciu w wielu językach, które funkcjonują samodzielnie lub obok rodzimych, lub paralelnie z nimi.

Co ciekawe, terminów rodzimych odnoszących się do aspektu używa się głównie w dydaktyce języka polskiego, natomiast w węgierskiej literaturze aspektologicznej dominują internacjonalizmy. Warto przytoczyć tu choćby niektóre z nich jak *aspektológia* ‘aspektologia’, *aspektuspár* ‘para aspektowa’ (też *igeszemléleti párok* ‘pary aspektowe’), *aspektuskategória* ‘kategoria aspektu’, *perfektíválás* ‘perfektywizacja’, *reimperfektíválás* ‘wtórna imperfektywizacja’, *aspektusoppozíció* ‘opozycja aspektowa’, *álperfektív ige* ‘czasownik pozornie dokonany’, *fázisaspektus* ‘aspekt fazowy’, *perfectiva tantum*, *imperfektiva tantum*.

W polszczyźnie, podobnie jak w języku węgierskim, także funkcjonują dublety: czasownik ‘dokonany’/‘perfektywny’, czasownik ‘niedokonany’/‘imperfektywny’. Mają one jednak podobny status: żaden nie jest „przypisany” do określonej dziedziny nauki, choć wydaje się, że w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej, zwłaszcza w nauczaniu początkujących, częściej sięga się do określeń o brzmieniu międzynarodowym niż do nazewnictwa rodzimego. A zatem odmiennie niż w dydaktyce węgierskiej.

Należy też podkreślić, że aspekt polski doczekał się kilku znakomitych opracowań węgierskich. Warto tu wymienić trzy istotne monografie: *Aspektus a lengyel, a német és a magyar nyelvből. A lengyel aspektusjelentések német és magyar funkcionális megfelelői* [Aspekt w języku polskim, niemieckim i węgierskim. Funkcjonalne odpowiedniki niemieckie i węgierskie znaczenia polskiego aspek-

<sup>7</sup> Internacjonalizmy to wyrazy występujące w różnych językach. Ich zewnętrzna forma pisana lub mówiona pozwala na ich utożsamienie nawet osobie nie znającej danego języka. Są one swoistymi systemowymi ekwiwalentami przekładowymi. Powinny występować przynajmniej w trzech językach należących do różnych rodzin (Maćkiewicz 1984, s. 181).

tu] (Pátrovics 2000), *Az aspektus története és tipológiája* [Historia i typologia aspektu] (Pátrovics 2004), *A lengyel igeaspektus kérdései. Lengyel-magyar strukturális aspektusszótár* [Zagadnienia polskiego aspektu. Polsko-węgierski strukturalny słownik aspektowy] (Pátrovics 2011).

#### 4. PODSUMOWANIE

Ze względu na typologiczną i genetyczną odległość dzielącą polszczyznę od węgierszczyzny, w węgierskiej polonistycznej terminologii językoznawczej można wyróżnić trzy rodzaje terminów, które:

- mają odpowiednik semantyczny w języku polskim (np. pol. *rodzaj* – węg. *nem*);
- nie mają dokładnego odpowiednika, lecz można dla nich znaleźć odpowiednik funkcjonalny (np. pol. *rodzaj nijaki* – węg. *semlegesnem*);
- są traktowane jako nieprzekładalne (np. pol. *rodzaj męskoosobowy* – węg. brak: funkcjonuje definicja opisowa).

Do grupy pierwszej należą te terminy, które nazywają zjawiska i kategorie wspólne dla obu języków, w drugiej i w trzeciej – stanowiące o odmienności obu systemów<sup>8</sup>.

Wśród ukutych nazw zdecydowanie dominują formacje rodzime, utworzone jednakże bez naruszenia zasady emocjonalności<sup>9</sup>, czyli naturalnie brzmiące, a także logiczne, jednorodne i jednolite. Być może więc te cechy terminów użytkownicy uważają za najistotniejsze, pozostałe traktując jako mniej istotne.

Podsumowując rozważania, należy stwierdzić, że język polski jest stosunkowo dobrze opracowany na Węgrzech, o czym świadczą przytaczane w artykule monografie, podręczniki i prace leksykograficzne. Dzięki nim polonistyczna terminologia językoznawcza tworząca podstawy spójnego metajęzyka opisu gramatycznego jest ujednolicona, ma swą bogatą tradycję, jest konsekwentnie stosowana zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w nauczaniu języka polskiego Węgrów.

---

<sup>8</sup> Do podobnych wniosków doszliśmy, analizując polską terminologię hungarystyczną (zob. Seretny, Stefańczyk, w druku).

<sup>9</sup> Formacje rodzime utworzone z naruszeniem zasady emocjonalności nie przyjmują się. Przykładem jest chociażby polski termin 'poimek', zastąpiony terminem 'postpozycja' (zob. Seretny, Stefańczyk, w druku).

## BIBLIOGRAFIA

- Babik W., 2010, *Słowa klucze*, Kraków.
- Bańczerowski J., 1976, *Językoznawstwo kontrastywne a metodyka nauczania języków obcych (na materiale języka polskiego i węgierskiego)*, w: *Neofilologia*, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Poznań, s. 84–100.
- Bańczerowski J., 1995, *Niektóre zagadnienia z zakresu nauczania języka polskiego Węgrów*, „Przełęcz Glottodydaktyczny”, t. 14, Warszawa, s. 87–93.
- Bańczerowski J., 2001a, *Język polski na Węgrzech (badania naukowe, metodyka nauczania)*, w: *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, Warszawa, 17–24.
- Bańczerowski J., 2001b, *Podstawy polsko-węgierskiej fonetyki i fonologii kontrastywnej*, Budapest.
- Bańczerowski J., 2007, *Gramatyka komunikacyjna jako model kompetencji komunikacyjnej człowieka. Zarys problematyki*, w: W. Figarski, J. Skrzypek (red.), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa, s. 15–25.
- Bańczerowski J., Szabó D., Bakonyi I., 1980, *Lengyel nyelvkönyv*, Budapest.
- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Csapláros I., 1963, *Zarys elementarnej gramatyki języka węgierskiego*, Warszawa–Łódź.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Gruca S., 2013, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Kempf Z., 1978, *Próba teorii przypadków*, cz. I, Opole.
- Kerényi G., Szabó I., Varsányi I., 1966, *Tanuljunk nyelveket – Lengyel nyelvkönyv*, Budapest.
- Keszler B. (red.), 2000, *Magyar grammatika*, Budapest.
- Klemensiewicz Z., 1984, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa.
- Kuryłowicz J., 1987, *Studia językoznawcze*, Warszawa.
- Lukszyn J., Zmarzer W., 2001, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- Maćkiewicz J., 1984, *Co to są tzw. internacjonalizmy?* „Język Polski”, z. 3.
- Mazur M., 1961, *Terminologia techniczna*, PWT, Warszawa.
- Mroczo E., 1967, *Zwięzła gramatyka języka węgierskiego*, Warszawa.
- Pátrovics P., 2000, *Aspektus a lengyel, a német és a Magyar nyelvben. A lengyel aspektusjelentések német és magyar funkcionális megfelelői*, Budapest.
- Pátrovics P., 2004, *Az aspektus története és tipológiája*, Budapest.
- Pátrovics P., 2011, *A lengyel igeaspektus kérdései. Lengyel-magyar strukturális aspektusszótár*, Budapest.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Seretny A., W. T. Stefańczyk, *Węgierska terminologia językoznawcza w polskiej tradycji hungarystycznej* (w druku).
- Stefańczyk W. T., 1996, *Fleksja polska. Lengyel alaktan*, Debrecen.
- Reychman J., 1980, *Wielki słownik węgiersko-polski*, Budapest.
- Reychman J., 1985, *Wielki słownik polsko-węgierski*, Budapest.
- Włodarczyk H., 2009, *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informacyjno-logicznej*, „LingVaria” nr 1 (7), s. 65–79.
- Varsányi I., 1974, *Kis lengyel nyelvkönyv*, Budapest.
- Varsányi I., 1988a, *Lengyel-magyar szótár*, Budapest.
- Varsányi I., 1988b, *Magyar-lengyel szótár*, Budapest.



*Anna Seretny, Wiesław Tomasz Stefańczyk*

**POLISH TERMINOLOGY IN HUNGARIAN RESEARCH  
AND LANGUAGE TEACHING**

**Keywords:** terminology, terms, Polish language, Hungarian language, language description, language learning/teaching

**Summary.** Since Polish and Hungarian belong to different language families, they are typologically and genetically different. Polish is a member of the Indo-European family. It is a Slavic and fusional language while Hungarian, a member of the Uralic language family, is Finno-Ugric, agglutinative one. Grammatical categories of both languages differ considerably, some phenomena which are specific to one of them, do not exist in the other. In Hungarian, for example, nouns do not have grammatical gender, there are no collective numerals, verbs do not have aspect, and nouns, though inflected, have different cases. Hungarian linguists thus so as to describe Polish language structure had to coin terms which would refer to grammatical categories/phenomena nonexistent in Hungarian. The article presents these terms, analyzing their nature and structure.



*Anna Dunin-Dudkowska\**

## PODEJŚCIE ZADANIOWE A NAUCZANIE TERMINOLOGII SPECJALISTYCZNEJ NA STUDIACH PODYPLOMOWYCH W ZAKRESIE TRANSLATORYKI

**Słowa kluczowe:** podejście zadaniowe, kompetencje tłumacza, kształcenie tłumaczy, strategie tłumaczenia, terminologia specjalistyczna

**Streszczenie.** Poznanie terminologii specjalistycznej w języku obcym jest jednym z podstawowych wyzwań dla każdego tłumacza. Obok warstwy leksykalnej konieczne jest także przyswojenie niezbędnego zakresu wiedzy merytorycznej, umożliwiającej tłumaczowi prawidłowe posługiwanie się nowym słownictwem, często dotyczącym kwestii niezbyt dobrze znanych nawet w języku ojczystym. Autorka zastanawia się nad metodami nauczania języka specjalistycznego, głównie terminologii prawniczej i ekonomicznej, wymaganej od kandydatów na tłumacza przysięgłego. Proponuje wykorzystanie podejścia zadaniowego w nabywaniu umiejętności tłumaczenia tekstów, reprezentujących typowe gatunki w omawianych sferach komunikacji.

### 1. NAUCZANIE JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH

Języki specjalistyczne pełnią ogromną rolę nie tylko w procesie komunikacji w obrębie różnych grup zawodowych, lecz od lat stanowią także istotny czynnik rozwoju ludzkiej cywilizacji. Język specjalistyczny (technolekt) to specyficzny język tworzony na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów (Grucza 1994, Grucza 2006, s. 35, Seretny 2011, s. 106). Narodowe języki specjalistyczne najwcześniej pojawiły się w krajach, w których rozwijała się intensywna działalność poznawcza, w tym głównie praca naukowa (najpierw w XVII w. w Anglii, Szkocji i Francji, później w XVIII w. w Niemczech, w XX w. w innych krajach, w II poł. XX w. – w USA). Naro-

---

\* [anna.dunin-dudkowska@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:anna.dunin-dudkowska@poczta.umcs.lublin.pl), Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS, 20-038 Lublin, ul. Weteranów 18.

dowy leksykon specjalistyczny, zgodnie z zasadami współczesnej terminologii specjalistycznej „powinien reprezentować zunifikowany (podporządkowany normom języka bazowego), zharmonizowany (skojarzony z językami światowymi) i znormalizowany (podporządkowany międzynarodowym standardom terminologicznym) system jednostek nominatywnych” (Lukszyn 2002, s. 63). Bardzo wcześnie zainteresowali się językami specjalistycznymi polscy glottodydaktycy i translatorycy. Najczęściej badania technolektów prowadzone są na płaszczyźnie terminologicznej<sup>1</sup>, rzadziej w aspekcie tekstologicznym (Grucza 2008, s. 10). Są one szczególnie ważne dla tłumaczy, dzięki którym osiągnięcia poszczególnych społeczeństw mogą przenikać do innych kręgów kulturowych, stając się ogólnym dorobkiem ludzkości. Dlatego też nauczanie terminologii specjalistycznej jest jednym z głównych przedmiotów nauczania na wszelkiego typu studiach i warsztatach translatorycznych. Jednocześnie poszukuje się efektywnych sposobów kształcenia młodych adeptów zawodu, gdyż tłumaczenie tekstów specjalistycznych stanowi zawsze duże wyzwanie dla każdego tłumacza.

## 2. PERSPEKTYWA ZADANIOWA W KSZTAŁCENIU TŁUMACZY

### 2.1. KOMPETENCJE TŁUMACZA

Na podstawie własnych doświadczeń w nauczaniu języka specjalistycznego na podyplomowych studiach translatorycznych sędzę, iż podejście zadaniowe doskonale sprawdza się w kształceniu tłumaczy, w tym tłumaczy przysięgłych<sup>2</sup>. Tłumaczenie uważane jest za działania mediacyjne i jest jednym z czterech działań językowych. Truizmem jest stwierdzenie, że nie wszyscy znający język obcy/drugi mogą być tłumaczami. Kształcenie tłumaczy jest z jednej strony kształce-

---

<sup>1</sup> Więcej rozważań na temat terminologii specjalistycznej, będącej najbardziej charakterystycznym komponentem tekstów specjalistycznych, oraz typów i podtypów jej analizy (kognitywnej, semantycznej i onomazjologicznej) zawarte są w serii „Języki specjalistyczne” pod redakcją J. Lukszyna, w tym *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2005. Por. także pozycję pod redakcją M. Łukasik, B. Mikołajewskiej *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> Zastosowanie podejścia zadaniowego postulowane jest także w nauczaniu profesjonalnego języka obcego dla celów biznesowych, por. Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze* (Kraków 2012). Monografia ta zawiera obszernie rozważania na temat pojęcia i definicji języka specjalistycznego w językoznawstwie polonistycznym, lingwistyce stosowanej i glottodydaktyce, a także różnorodne podejścia do definicji języka specjalistycznego i nauczaniu polskiego języka biznesu jako obcego. Autorzy proponują pięć kryteriów definicyjnych języka specjalistycznego, obejmujących: temat, użytkowników, sytuacje komunikacyjne, kryterium lingwistyczne i języka specjalistycznego jako kodu. Zauważają, że dużą grupę słownictwa tego typu tekstów stanowi terminologia specjalistyczna.

niem określonej sprawności językowej, z drugiej zaś kształceniem zawodowym i ogólnym, przygotowaniem do działania społecznego. Program nauczania w dużej mierze bazuje na już wcześniej zdobytych kompetencjach językowych i kulturowych studenta (Dunin-Dudkowska 2014). Warunki wstępne stawiane kandydatom na podyplomowe studia translatorskie to udokumentowana znajomość języka obcego na poziomie C1/C2, lub w wyjątkowych wypadkach B2 (np. w odniesieniu do prawników czy inżynierów). Zadaniowość w nauczaniu języka specjalistycznego dla tłumaczy wiąże się zatem z koncepcją nauczania CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), polegającą na integracji nauki języka ze zdobywaniem nowej wiedzy pozajęzykowej i koncepcją nauczania przez treść, np. *Content-Based Second Language Learning* (Dakowska 2007, s. 124–127). Większość studentów planuje w przyszłości zajmowanie się profesjonalnym tłumaczeniem tekstów użytkowych i uzyskanie uprawnień tłumacza przysięgłego. Niektórzy pragną wykorzystać nowo zdobytą wiedzę, umiejętności i kompetencje do pracy na różnych stanowiskach urzędniczych w administracji państwowej, sądach, policji czy prokuraturze.

Obok dobrego opanowania języka niezbędne dla tłumacza jest zatem posiadanie określonego zakresu kompetencji merytorycznej/encyklopedycznej z dziedzin, w których kandydaci do tego zawodu chcieliby w przyszłości wykonywać tłumaczenia. Zazwyczaj są to humaniści, absolwenci studiów neofilologicznych lub lingwistyki stosowanej. Ich wiedza pochodzi głównie z obszarów humanistyki i nie obejmuje głębszej znajomości zagadnień specjalistycznych, dotyczących zjawisk ekonomicznych, systemów prawnych, problematyki medycznej czy technicznej<sup>3</sup>. Jest to obszar kształcenia, który wymaga rozwinięcia wiedzy w trakcie zdobywania zawodu tłumacza. Dodatkowo, w skład kompetencji merytorycznych wchodzi również wiedza ogólna studenta, jego spektrum zainteresowań i zdobytych doświadczeń.

Kompetencje strategiczne tłumacza określane są w literaturze translatorskiej jako strategie i techniki tłumaczenia, które stosowane są do rozwiązywania konkretnych zadań translatorskich (zob. Kierzkowska 2002). Strategie te służą do podejmowania decyzji związanych z całościowym wyborem podejścia do działania, techniki zaś związane są z rozstrzygnięciem dylematów dotyczących tłumaczenia poszczególnych fragmentów, zdań czy jednostek leksykalnych. Wyróżnia się pięć głównych strategii translatorskich: tłumaczenie wolne, dosłowne, literalne, idiomatyczne i kalkowane (Vinay - Darbelnet 1958). Techniki tłumaczenia elementów przekładalnych obejmują zestaw działań dotyczących: 1) tłumaczenia bezpośredniego: zapożyczenie (proste i naturalizowane), kalka, neologizmy semantyczne i frazeologiczne oraz morfologizmy formalne, i 2) technik niebez-

---

<sup>3</sup> Konieczność nabywania i doskonalenia umiejętności językowych oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych tłumaczy w kontekście pracy z tekstami specjalistycznymi dostrzegana jest zarówno przez nauczycieli, jak i samych tłumaczy. E. Gajewska (2003, s. 167–172) podkreśla także ważny aspekt dotyczący przygotowania studentów do dalszego samokształcenia językowego.

pośrednich, takich jak modulacja, adaptacja, ekwiwalencja (naturalna daleka i bliska, seminaturalna, ekwiwalent opisowy i ekwiwalent frazeologiczny). Tłumaczenie elementów nieprzekładalnych wymaga natomiast uruchomienia takich technik jak: definicja, przypisy tłumacza, amplifikacja/nadprzekład/rozszerzenie/wyjaśnienie/parafraza, konwersja intralingwalna i interlingwalna lub brak tłumaczenia/opuszczenie lub kompensacja (Delisle i in. 1999).

Literatura translatoryczna wyraźnie wymienia niezbędne do opanowania kompetencje tłumacza. Kognitywna teoria języków specjalistycznych wymaga bowiem od niego specjalistycznej kompetencji językowej, specjalistycznej kompetencji dyskursywnej i specjalistycznej kompetencji kulturowej (Grucza 2008, s. 157; Seretny 2011, s. 41). Alicja Pisarska i Teresa Tomaszewicz (1996) wyróżniają 4 typy kompetencji:

1. Kompetencję językową (obejmującą kompetencję leksykalną, składniową, prozodyczną, stylistyczną, dyskursywną) – podstawową dla rozumienia i reformulacji wypowiedzi;
2. Kompetencję encyklopedyczną, tj. posiadaną przez tłumacza wiedzę dotyczącą kontekstu, ale także wierzeń, systemów reprezentacji, ocen, interpretacji rzeczywistości; dodatkowo obejmuje ona kontekst kognitywny, czyli wiedzę nabywaną przez tłumacza w trakcie poznawania tekstu (tzw. kompetencję tekstową);
3. Kompetencję logiczną – umiejętność logicznego rozumowania w oparciu o znajomość realiów kulturowych i poczucie humoru (gra słów);
4. Kompetencję retoryczno-pragmatyczną – znajomość reguł dyskursu i procesu komunikacji, m.in. maksymy konwersacyjne (Grice 1977 – zasada kooperacji – maksyma ilości, jakości, związku i sposobu; Leech 1983 – zasady rządzące strukturą dyskursu i zasady organizacji stosunków międzyludzkich, w tym zasady grzeczności).

Ponadto do powyższych kompetencji należy dołączyć także kompetencję genologiczną, z jej aspektem strukturalnym, pragmatycznym, ontologicznym i stylistycznym (Wojtak 2004). Wszystkie wyżej wymienione typy kompetencji są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się przenikają.

W ostatnich latach w ramach tzw. „zwrotu kulturowego” w badaniach nad przekładem silnie podkreśla się rolę kompetencji międzykulturowej tłumacza. Oznacza to m.in. znajomość realiów środowisk obu kultur i takich zagadnień, jak ich historia, systemy prawne i polityczne, mentalność, tradycje itd. oraz umożliwienie czytelnikowi przyswojenia innych/obcych sposobów percepcji i rozumienia świata. Przekład jest zarówno wyrazem gościnności wobec Obcego i Innego, jak i aktem tworzenia nowej wartości w kulturze docelowej. Dzięki niemu możliwe jest funkcjonowanie tekstu oryginału w przestrzeni kultury tekstu tłumaczenia. Badania nad przekładem literackim oddziałują także na nowe rozumienie i wykonywanie tłumaczeń tekstów użytkowych (Bukowski, Heydel 2009).

## 2.2. PERSPEKTYWA ZADANIOWA W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ

Analizując *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), można zauważyć, że jednym z kluczowych pojęć jest pojęcie zadania w nauczaniu języków obcych. Pomimo pewnych nieścisłości terminologicznych<sup>4</sup> i utożsamiania zadania z działaniem w polskim tłumaczeniu dokumentu, dla celów praktycznych ich wspólną cechą jest aktywne uczestniczenie ucznia w rozwiązywaniu konkretnych problemów przy użyciu języka docelowego. Podejście skoncentrowane na kompetencjach związane jest z ideą kształcenia zawodowego. Kompetencja oznacza mobilizację lub uaktywnienie różnorodnej wiedzy w konkretnej sytuacji dla osiągnięcia określonego celu (Janowska 2011, s. 81). Celem takiego nauczania i uczenia się jest przygotowanie do aktywnego życia społecznego. Uczący się musi dokonać transferu wiedzy i umiejętności do realizacji praktycznego zadania. Do podstawowych cech podejścia zadaniowego zalicza się:

- łączenie komunikacji z życiem społecznym,
- związek uczenia się i działania,
- dopasowanie zadań do stale ewoluujących celów/działań/zadań społecznych.

Wykonanie zadania w ramach nauczania z zastosowaniem podejścia zadaniowego, jak uważa I. Janowska (2011, s. 82–83), pełni wiele ważnych funkcji, takich jak:

- uaktywnienie kompetencji ogólnych ucznia,
- uaktywnienie kompetencji językowych ucznia,
- uaktywnienie kompetencji strategicznych,
- podjęcie działań językowych (w danej sferze życia, zmierzających do jasno sprecyzowanego celu i zmierzających do osiągnięcia konkretnego wyniku).

---

<sup>4</sup> W języku angielskim istnieją dwa terminy *an action-oriented approach* i *task-based learning* (podobnie w języku niemieckim i francuskim), podczas gdy w języku polskim używamy określeń *podejście zadaniowe* = podejście oparte na zadaniach. Brakuje więc nam odpowiednika terminu *an action-oriented approach*, który mógłby być przetłumaczona jako „podejście działaniowe”. Podejście zadaniowe odnosi się do rozwiązań praktycznych, podczas gdy „podejście działaniowe” dotyczy filozofii nauczania/uczenia się zawartej w *ESOKJ*. Elementy „podejścia działaniowego” wchodzi w skład podejścia zadaniowego, podejścia skoncentrowanego na kompetencjach i metodzie projektów. Por. dyskusję w I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011, s. 77–87.

### 2.3. NAUCZANIE TERMINOLOGII SPECJALISTYCZNEJ W PERSPEKTYWIE ZADANIOWEJ

Zgodnie z teorią Wygotskiego (1989) działanie odgrywa centralną rolę w rozwoju kognitywnym. Tak więc nabywanie języka specjalistycznego najskuteczniej przebiega w czasie praktycznego procesu tłumaczenia, czyli wykonywania zadania translatorycznego. Nauczyciel przyjmuje w takim stylu nauczania rolę eksperta, który pomaga uczniowi poprzez ukierunkowanie jego myślenia oraz dostarczanie cennych wskazówek dotyczących konkretnego działania w rozwiązywaniu napotkanych trudności. Może także podsunąć gotowe rozwiązania problemów, które na danym etapie są zbyt trudne lub czasochłonne, umożliwiając w ten sposób uczniowi skoncentrowanie się na wyzwaniach stosownych do jego kompetencji i możliwości czasowych. Stopniowo rola nauczyciela jako mentora zmniejsza się, co pozwala studentom na wzięcie na siebie coraz większej odpowiedzialności i wykazanie się coraz większą samodzielnością. Nauka ma więc charakter społeczno-kulturowy. Działanie społeczne polega na współdziałaniu z innymi studentami (praca w parach lub w grupie), dzięki czemu realizowany jest cel przyświecający danym wyzwaniom. Takie nauczanie interakcyjne obejmuje nie tylko bezpośrednie relacje między uczniem i nauczycielem, ale polega także na ułatwianiu wzajemnego oddziaływania na siebie członków grupy, niwelowaniu sprzecznych interesów poszczególnych studentów i wynikłych na tym tle konfliktów czy kontrowersji, zachęcaniu do wspólnej pracy i negocjowania rozwiązań, odpowiedzialności i budowy zaufania między członkami zespołu. Dla przyszłych tłumaczy to bardzo ważna postawa, która prowadzi do budowania solidarności zawodowej i postrzegania swoich kolegów nie jako konkurencji, ale wspólnoty koleżeńskiej.

Nauczanie tłumaczy w tym duchu obejmuje zarówno działania recepcyjne i produktywne, jak i interakcyjne oraz przede wszystkim mediacyjne. Działania te pełnią wielorakie funkcje: poznawczą (odkrywanie nowych zjawisk), strukturyzującą czy konsolidacyjną (włączanie nowej wiedzy do już posiadanego zasobu wiadomości na dany temat), wdrażającą (zastosowanie teorii do działań praktycznych) i ewaluacyjną (konfrontacja postaw, ocen, strategii i technik zastosowanych w konkretnych zadaniach z postawą innych członków grupy). W czasie zajęć najczęściej działania te występują łącznie lub naprzemiennie.

Warto podkreślić, że praca z autentycznymi dokumentami w ramach przygotowywania do zawodu tłumacza daje poczucie rozwiązywania prawdziwego problemu profesjonalnego. Sytuacja taka niesie wiele korzyści, takich jak pełne zaangażowanie poznawcze studenta, pogłębienie motywacji do nauki czy poczucie sukcesu po zakończeniu pracy. Ponadto, obok poszerzenia zawodowej wiedzy językowej, pozwala na rozwijanie sprawności pozajęzykowych (merytorycznych)



i interpersonalnych. Doskonałym wzmocnieniem jest późniejsze skonfrontowanie takich doświadczeń z tłumaczeniami dokonywanymi przez studentów w ramach praktyk, odbywanych w profesjonalnych biurach tłumaczeń.

### 2.3.1. Wykonywanie zadania translatorycznego

Typowe etapy zajęć tłumaczeniowych przy wykorzystaniu podejścia zadaniowego, podobnie jak w glottodydaktyce, obejmują trzy fazy: *pre-task* (przedzadaniowa), *task cycle* (wykonanie zadania głównego) i *language focus* (praca nad językiem) (zob. Janowska 2011: 244)<sup>5</sup>. W etapie przedzadaniowym nauczyciel prezentuje wiedzę merytoryczną związaną z określonym fragmentem obrazu świata, uwarunkowaniami kulturowymi i prawnymi oraz elementy językowe (terminologię, podstawowe struktury, wzorzec gatunkowy wypowiedzi). Podaje instrukcje i wskazówki potrzebne do rozwiązania problemu, którym jest skuteczne przetłumaczenie wybranego tekstu na język obcy lub z języka obcego na język ojczysty. Można wykorzystać istniejące tłumaczenia podobnych tekstów, np. dwujęzyczne wydanie kodeksu spółek handlowych czy umieszczone w Internecie akty założycielskie spółek handlowych. Nauczyciel może także zapoznać studentów z opracowaniami dotyczącymi konkretnych problemów translacyjnych w odniesieniu do omawianych gatunków, np. testamentów (Matulewska 2009) czy terminologii w zakresie szkolnictwa wyższego (Rybińska 1994). W ramach drugiego etapu, tzn. praktycznego tłumaczenia wybranych dokumentów, studenci pracują nad wykonaniem zadania, korzystając z dotychczas zgromadzonej wiedzy i starając się „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Mogą konsultować swoje wątpliwości przy użyciu słowników dwujęzycznych, jednojęzycznych (zarówno tradycyjnych, jak i internetowych), negocjując z kolegami i pytając nauczyciela, który udziela potrzebnych informacji lub naprowadza ich na samodzielne znalezienie odpowiedzi. Ostatni etap to przedstawianie pozostałym studentom pracy indywidualnej lub wykonanej w parze czy zespole. Sytuacja ta stwarza forum do dyskusji klasowej nad różnymi możliwymi rozwiązaniami translatorycznymi, dotyczącymi zarówno interpretacji znaczenia, jak i użyciem elementów leksyki, składni, stylu. W tłumaczeniu tekstów użytkowych, a szczególnie dokumentów prawniczych i ekonomicznych bardzo ważne jest także odpowiednie przekazanie treści kulturowych, np. różnic między systemami prawnymi czy księgowością korporacyjną. Dzięki temu uczniowie otrzymują informację zwrotną w postaci komentarzy kolegów i nauczyciela (Ligara, Szupelak 2012).

<sup>5</sup> Cykl zadaniowy został szczegółowo opisany w anglosaskiej literaturze przedmiotu, np. w pracach takich badaczy jak R. Ellis (2003), D. Nunan (2004) czy J. Willis (1996).

Strategie uczenia się języka specjalistycznego, podobnie jak języka ogólnego, obejmują zarówno strategie bezpośrednie, jak i pośrednie. Strategie bezpośrednie to grupa strategii pamięciowych (grupowanie, asocjacja, konceptualizacja), kognitywnych (tłumaczenie, utrwalanie, stosowanie technik rozwiązania zadania) oraz strategie kompensacyjne (odgadywanie, uzupełnianie braków, domyślanie się). W odniesieniu do nauki języka specjalistycznego ważne jest bezpośrednio poznawanie terminologii specjalistycznej, gdyż to ona jest zasadniczą cechą stylu tekstów specjalistycznych. Stosowane są na tym etapie wszystkie typy strategii pamięciowych. Pokazywane są dokumenty paralelne w celu zaprezentowania zastosowania określonej leksyki, ale także uwypuklenia różnic genologicznych – kompozycyjnych, pragmatycznych, ontologicznych i językowych, w tym leksykalno-stylistycznych. Pomocne jest przedstawienie pól tematycznych związanych z określonym zagadnieniem, np. terminologia umowy spółki kapitałowej, testamentu, bilansu, pozwów i wyroków sądowych, dokumentów metrykalnych czy związanych ze szkolnictwem różnych szczebli. Bardzo przydatne są dwujęzyczne wydania niektórych dokumentów prawnych, np. polsko-angielski kodeks spółek handlowych, karny czy cywilny. Internet daje studentom dostęp do glosariuszy i słowników (dwujęzycznych i jednojęzycznych), forów tłumaczy, tłumaczonych tekstów podobnego typu (np. umowa spółki, statut uniwersytetu, KRS). Leksyka ta jest grupowana, konsolidowana z wiedzą dotychczasową i definiowana (konceptualizowana). Nowa terminologia jest tłumaczona na język docelowy, utrwalana (często kluczowe terminy są wielokrotnie powtarzane w danym tekście) i podejmowane są decyzje dotyczące wyboru odpowiedniej techniki tłumaczenia. Przywoływana jest profesjonalna wiedza translatoryczna, związana z zastosowaniem określonych strategii i technik przekładu. Na konkretnych przykładach pokazujemy, w jaki sposób rozwiązać można przykładowe problemy tłumaczeniowe. Zaprezentowane rozwiązania przykładowe pomagają w podjęciu właściwej decyzji (w tłumaczonym tekście docelowym nie możemy zamieścić rozwiązań alternatywnych). Przyszli tłumacze uczą się zatem odwagi w wyborze odpowiedniego sformułowania lub utworzeniu nowego terminu. Tłumaczenia specjalistyczne wymagają precyzji i dokładności, które nie wykluczają jednak odgadywania, uzupełniania, rozumienia i interpretacji zawartych w tekście implikacji. Bardzo ważne jest dla tłumacza skupienie się na problematyce tłumaczonego tekstu oraz jego gotowość do zagłębienia się w tematykę i intencje nadawcy, umiejętność wyciągania wniosków i logicznego myślenia. Dużą rolę odgrywają także skojarzenia intertekstualne i jednoczesne kontrolowanie całości wypowiedzi. Dzięki temu możliwe jest ujednolicenie terminologii (te same terminy tłumaczymy tak samo w całym tekście, zaś różne jednostki leksykalne tłumaczymy, używając różnych ekwiwalentów)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> W praktyce profesjonalnej coraz częściej stosowane są tzw. CATs – programy komputerowe adresowane do tłumaczy, które pomagają w ujednoliceniu terminologii stosowanej w całym tekście i/lub całości tekstów tłumaczonych na dany temat czy dla danego klienta. Jednak na początkowym

Stosowane w trakcie tłumaczenia strategie pośrednie to strategie metakognitywne, które uruchamiają refleksję nad procesem uczenia się, co prowadzi do jego ułatwienia i większej skuteczności, strategie afektywne, które dają poczucie większej pewności siebie, chęć interakcji, poczucie sukcesu oraz strategie społeczne, skłaniające do stawiania pytań, współpracy w grupie, empatii i próby wyjaśnienia problemów innym studentom (Janowska 2011, s. 108–110). W praktyce to między innymi poszukiwanie skutecznych i ekonomicznych sposobów wykonania tłumaczenia, przywoływanie podobnych doświadczeń z pracy nad innymi podobnymi tekstami, wzbudzenie zainteresowania tematyką wypowiedzi, zasięganie opinii konsultantów<sup>7</sup>, wyjaśnianie swojego stanowiska, tłumaczenie i uzasadnianie swojego wyboru, pomoc innym w zrozumieniu istoty zagadnienia oraz podjęciu konkretnych decyzji i w końcu wspólne ustalanie ostatecznej wersji w drodze negocjacji z grupą. To bardzo pomocny aspekt nauczania w kontekście przygotowania adeptów tego zawodu do samodzielnego zdobywania dalszej wiedzy i doskonalenia swojego warsztatu translatorskiego – wymagań stawianych przez współczesną praktykę translatorską. To szczególnie ważne w czasach ogromnej konkurencji zawodowej w związku ze zwiększającym się nasyceniem rynku nowymi tłumaczami.

Nauczanie terminologii specjalistycznej przy zastosowaniu podejścia zadaniowego obejmuje uruchomienie wszystkich wyżej wspomnianych kompetencji do zrealizowania zadania tłumaczeniowego z określonej dziedziny życia społecznego<sup>8</sup>. Zadanie takie polega na przetłumaczeniu autentycznego tekstu, który docelowo służy do realizacji określonych działań w życiu społecznym. Język specjalistyczny na prowadzonych w różnych ośrodkach studiach translatorskich dotyczy przede wszystkim tłumaczeń prawniczych<sup>9</sup>, ekonomicznych, technicznych i medycznych. Są to najczęściej wykonywane tłumaczenia we współczesnej profesjonalnej praktyce tłumaczeniowej tekstów użytkowych. W ostatnich latach zwiększyła się także liczba tłumaczeń naukowo-publicystycznych i popularno-naukowych.

---

etapie kształcenia tłumaczy postulują tłumaczenie tradycyjne w celu poznania zagadnień warsztatowych i merytorycznych.

<sup>7</sup> Wspomina o tym również T. Tomaszewicz (2003, s. 245), która zauważa, że pomimo wielu tekstów stereotypowych, pojawiają się teksty wymagające pomocy konsultantów. Ponadto, każda dziedzina nieustannie wzbogaca swoją terminologię, zmuszając tłumacza do szukania pomocy i samodoskonalenia.

<sup>8</sup> Na temat propozycji związanych z kształceniem tłumaczy neofilologów por. rozważania M. Sowy, U. Paprockiej-Piotrowskiej (2003, s. 223). Badaczki zwracają uwagę na konieczność równoległego rozwijania różnych kompetencji w kształceniu tłumaczy: kompetencji językowej, metod i technik przekładu oraz kompetencji zawodowej, która dla autorek oznacza znajomość dziedziny, dotyczącej tłumaczonego tekstu.

<sup>9</sup> Tłumaczenia prawnicze obejmuje teksty pisane zarówno w języku prawnym, jak i prawniczym. Jednak tych drugich jest zdecydowanie więcej, jako że teksty stanowienia prawa tłumaczone są przez zaufanych tłumaczy, często akademików lub wyspecjalizowane biura tłumaczeń.

### 2.3.2. Zasada autonomii uczącego się i rola nauczyciela

Przy wykonywaniu zadań tłumaczeniowych, tj. tłumaczeniu wybranych tekstów stosuje się podejście autonomiczne w nauczaniu. Studenci tłumaczą samodzielnie lub w parach, dzięki czemu możemy różnicować rytm pracy i rodzaj wykonywanych zadań (niektórzy otrzymują dodatkowe teksty), analizują problemy i/lub uzgadniają wspólne rozwiązania, robią samodzielne notatki, poprawiają własne błędy, samodzielnie poszukują dodatkowych informacji. Jest to ważny aspekt kształcenia tłumaczy, gdyż praca w tym zawodzie jest pracą samodzielną, samotniczą i dzięki takiemu podejściu możemy nauczyć ich odwagi w podejmowaniu decyzji, umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów i odpowiedzialności za swoje decyzje. Dzięki pokazaniu tekstów z różnych dziedzin (literackie, prawnicze, ekonomiczne, medyczne, techniczne) pomagamy przyszłym tłumaczom znaleźć specjalizację, dziedzinę, która ich najbardziej zainteresuje, którą najlepiej opanują merytorycznie i w której będą mieć szansę na odnoszenie największych sukcesów. Nauczyciel musi uświadomić studentom, że poznanie określonych treści teoretycznych i praktycznych konieczne jest do zrealizowania każdego zadania tłumaczeniowego. Stale musimy odwoływać się do wiedzy wcześniej zdobytej i konsolidować nowe treści z tymi, które już zostały nabyte na trwałe. Wykonane przez studentów tłumaczenia są wspólnie omawiane, co pozwala na pokazanie kilku możliwych wariantów tłumaczenia, uzasadnienie podjętej przez ucznia decyzji i wybór wspólnej wersji końcowej. Wykryte w tym działaniu błędy nie powinny zniechęcać do dalszej pracy, a wręcz przeciwnie, mobilizować do lepszego wykonania następnego zadania. Należy przy tym pamiętać, że pewna grupa często tłumaczonych tekstów użytkowych odznacza się dużą powtarzalnością (np. bilans, KRS, dokumenty metrykalne, umowa spółki, świadectwa szkolne). Poznanie wzorca tłumaczenia znacznie ułatwi tłumaczowi pracę nad kolejnymi tekstami reprezentującymi dany gatunek mowy.

Największa trudność w przeprowadzeniu takich zajęć wynika z ograniczonego czasu, jaki można przeznaczyć na zajęcia lekcyjne i nierównego tempa pracy poszczególnych osób/par/zespołów. W przypadku tekstów krótszych, typu testament, KRS, świadectwa szkolne czy dokumenty metrykalne, powyższe ograniczenia nie stwarzają większego problemu, ale tłumaczenie sprawozdania finansowego, umowy spółki czy notarialnego aktu sprzedaży nieruchomości wymusza bądź to skrócenie tekstu, bądź przeniesienie części zadania do wykonania w domu. W żadnej sytuacji nie możemy jednak pominąć etapu prezentacji przedzadaniowej ani fazy skontrolowania i omówienia całości zrealizowanego zadania.

Tłumaczenie uwrażliwia także na poprawność języka ojczystego. Wielokrotnie tłumacz zastanawia się nad odpowiednią formą komunikatu w swoim języku rodzimym i wahania te dotyczą zarówno leksyki, morfologii, jak i składni. Nauczyciel przez cały czas czuwa nad poprawnością rozumowania studentów,

koryguje ich pracę, podsuwa nowe rozwiązania, dyskutuje z nimi nad rozwiązaniem konkretnych problemów. Końcowa praca indywidualnych studentów lub grupowa porównywana jest z innymi, a także, jeśli to możliwe, z tłumaczeniami profesjonalnymi tych samych tekstów (np. tłumaczeniem dostępnych kodeksów, umowy spółki, bilansu, testamentu). Działanie takie dostarcza studentowi informacji zwrotnych na temat jego profesjonalizmu i kompetencji, pełniąc jednocześnie wyżej wspomnianą funkcję ewaluacyjną. Studenci bardzo lubią tego typu zajęcia, angażują się w wykonywane zadania, nabywają odwagi i inwencji w formułowaniu rozwiązań, cieszą się wspólną pracą. Jednocześnie odczuwają życzliwą opiekę nauczyciela, który razem z nimi próbuje zmierzyć się z wykonywanym zadaniem translatorskim. Buduje to poczucie wspólnoty zawodowej i atmosferę wzajemnego zaufania.

Nauczanie języka specjalistycznego przy zastosowaniu podejścia zadaniowego polega zatem na logicznym ciągu działań prowadzących od wyznaczenia zadania w postaci tłumaczenia tekstu źródłowego do uzyskania gotowego tłumaczenia tekstu oryginału. Przyjęta procedura obejmuje wiele działań składowych realizowanych w fazie wstępnej, takich jak zbudowanie motywacji i zainteresowanie danym zagadnieniem, następnie zapoznanie studentów z językiem danej dyscypliny, np. cechami polskiego i angielskiego języka prawniczego, wprowadzenie terminologii specjalistycznej w formie glosariusza/słowniczka lub poprzez analizę reprezentatywnego tekstu (prawniczego, ekonomicznego), omówienie zagadnień merytorycznych (np. systemu prawa zwyczajowego i skodyfikowanego, rodzaju spółek kapitałowych w Polsce i Anglii czy USA), zapoznanie studentów z tekstami paralelnymi i/lub przykładowymi tłumaczeniami oraz omówienie/przypomnienie technik i strategii stosowanych w tłumaczeniu tego typu tekstów. Etap główny obejmuje wykonywanie przez studentów zadania tłumaczeniowego (najczęściej w parach lub grupach), przy zachowaniu wszystkich wyżej omówionych elementów stosowanego podejścia. Ostatnim etapem jest wspólna analiza wykonanych tłumaczeń, porównanie różnych rozwiązań zastosowanych przez poszczególne zespoły, wyjaśnienie błędów i uzasadnienie dokonanych wyborów translatorskich, a w końcu ustalenie ostatecznej wersji lub kilku możliwych wariantów tłumaczenia (z odpowiednim komentarzem językowym i merytorycznym).

### **3. PODSUMOWANIE**

Wykonanie tłumaczenia tekstów specjalistycznych jest dla tłumacza nie lada wyzwaniem. Proces kształcenia powinien przygotować adepta tego zawodu do podejmowania i skutecznego wykonania różnego typu zadań translatorskich. Nabywanie zawodowych kompetencji translatorskich trwa praktycznie przez

całe życie. Każdy nowy tekst przynosi nową problematykę, nowe zagadnienia specjalistyczne i kulturowe, co oznacza m.in. nową leksykę i wyspecjalizowane znaczenia znanych już jednostek leksykalnych, specyficzną terminologię określonej dziedziny wiedzy. Rozwijanie kompetencji leksykalnej odbywa się równoległe z nabywaniem specjalistycznej kompetencji merytorycznej. Uczący się powinien dostrzegać sens zdobywanej w ten sposób wiedzy poprzez umiejętność jej zastosowania w działaniu praktycznym. Zastosowanie perspektywy zadaniowej w kształceniu tłumaczy jest skuteczne, a ponadto cieszy się dużym zainteresowaniem słuchaczy i uważane jest za atrakcyjny sposób nabywania kompetencji specjalistycznej i zawodowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bukowski P., Heydel M., 2009, *Współczesne teorie przekładu*, Kraków.
- Dakowska M., 2007, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.C., Albrecht J., 1999, *Translation Terminology*, Amsterdam-Philadelphia.
- Dunin-Dudkowska A., 2014, *Transfer kulturowy w nauczaniu przekładu a rola nauczyciela*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 375–384.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gajewska E., 2003, *Praca z tekstem specjalistycznym a przygotowanie do samodzielnego doskonalenia umiejętności językowych*, w: *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, P. Mamet (red.) przy współpracy A. Mróz, Katowice, s. 167–172.
- Grice P., 1977, *Logika i konwersacja*, tłum. J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny” z. 6, s. 85–99.
- Grucza F., 1994, *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, w: *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW. Warszawa 9–11 stycznia 1992*, F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), Warszawa, s. 7–27.
- Grucza S., 2006, *Idiolekt specjalistyczny – idioskultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: *Języki specjalistyczne 6. Teksty zawodowe w kontekstach kulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa, s. 30–49.
- Grucza S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Kierzkowska D., 2002, *Tłumaczenie prawnicze*, Warszawa.
- Leech G. N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.
- Ligara B., Szupelak W. 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podjęcie porównawcze*, Kraków.
- Lukszyn J. (red.), 2002, *Języki specjalistyczne: słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.
- Lukszyn J., 2005, *Struktura kognitywna leksykonu specjalistycznego*, w: *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa, s. 9–14.
- Łukasik M., Mikołajewska B. (red.), 2014, *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*, Warszawa.
- Mamet P. (red.) przy współpracy A. Mróz, 2003, *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, Katowice.

- Matulewska A., 2009, *Problemy przekładu polsko-angielskiego testamentów i dokumentów prawa spadkowego. Studium przypadku*, [online], [http://www.staff.amu.edu.pl/~inveling/pdf/Matulewska\\_17.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~inveling/pdf/Matulewska_17.pdf) [10.08.2016].
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge.
- Pisarska A., Tomaszewicz T., 1996, *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań.
- Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, S. Piotrowski (red.), Lublin, s. 106–121.
- Rybińska Z., 1994, *Polskie Uniwersytety i Szkoły – Glosariusz Polterm nr 5*, Warszawa.
- Sowa M., Paprocka-Piotrowska U., 2003, *Kompetencja językowa a kompetencja zawodowa. Kilka uwag na temat kształcenia tłumaczy-neofilologów*, w: *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, P. Mamet (red.) przy współpracy A. Mróz, Katowice, s. 223–230.
- Tomaszewicz T., 2003, *Modele tekstów specjalistycznych a przekład*, w: *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, P. Mamet (red.) przy współpracy A. Mróz, Katowice, s. 237–246.
- Vinay J. P., Darbelnet J., 1958, *Stylistique comparée du français et l'anglais*, Paris.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wygotski L. S., 1989, *Myslenie i mowa*, Warszawa.

Anna Dunin-Dudkowska

#### TASK-BASED LEARNING VERSUS TEACHING SPECIALIST TERMINOLOGY AT TRANSLATION POST-GRADUATE STUDIES

**Keywords:** task based learning, translator's competencies, studies for translators, translation strategies, autonomy of students, specialist terminology

**Summary.** Acquisition of new terminology in a foreign language is one of fundamental challenges encountered by all translators. Next to the lexical level it is necessary to learn a necessary scope of professional knowledge, enabling the translator to use appropriately the newly acquired vocabulary that often refers to issues which are not known to him/her well even in a native language. The author of the paper deliberates on the methods of effective teaching of specialist language, including mainly legal and economic terminology, required from candidates for sworn translators. She proposes the task based learning consisting of practical translations of selected texts, representing typical genres of speech in the spheres of communication under discussion.





*Beata Grochala\**

## METAJĘZYK W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** metajęzyk, podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, terminologia gramatyczna

**Streszczenie.** W artykule dokonano przeglądu definicji metajęzyka i metatekstu. Przyjęto, że jest to opis języka za pomocą tego języka. Następnie poddano analizie wybrane podręczniki pod kątem obecności wyrażen metajęzykowych. Przyjęto perspektywę genologiczną – podręcznik traktowany jest jako gatunek tekstu, a badano elementy należące do aspektu stylistycznego i poznawczego.

### 1. METAJĘZYK – PRZEGLĄD DEFINICJI

Artur Wiśniewski w artykule zatytułowanym *Kilka uwag na temat obiektów odniesienia wyrażenia metajęzyk* zwraca uwagę, że „używanie nazwy *metajęzyk*, bez określenia konwencji wyznaczającej sposób rozumienia pojęcia język, może prowadzić do nieporozumień” (Wiśniewski 2014, s. 73). Aby takowych niejasności uniknąć, poniżej przedstawiono przegląd najważniejszych ujęć metajęzyka i metatekstu. Na koniec rozważań teoretycznych zaprezentowano definicję przyjętą w niniejszym artykule.

Pojęcie *metajęzyk* wywodzi się z logiki, a jego klasyczna definicja, zawarta m.in. w podręczniku autorstwa Zygmunta Ziemińskiego, brzmi: „język, w którym formułuje się wypowiedzi o wypowiedziach sformułowanych w języku niższego stopnia” (Ziemiński 1998, s. 18). Badacz wypowiedzią metajęzykową nazywa m.in. język prawniczy (w którym formułowane są wypowiedzi o normach prawnych) w stosunku do języka prawnego (język, w którym formułowane są

---

\* [beatag@uni.lodz.pl](mailto:beatag@uni.lodz.pl); Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

akty prawodawcze). Autorki *Małego słownika terminów teorii tekstu* zwracają uwagę, że językoznawstwo zaadaptowało ten termin, wprowadzając dodatkowo takie określenia jak: metatekst, funkcja metatekstowa, wyrażenia metatekstowe (metaoperatory) itp. (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, s. 105).

Próbie połączenia koncepcji logiki i językoznawstwa stanowią rozważania Johna Lyonsa. Wprowadza on jako korelatywne wobec siebie terminy *język przedmiotowy* i *metajęzyk*: „(...) język opisywany nazywamy przedmiotowym, a język używany do formułowania twierdzeń opisowych – metajęzykiem” (Lyons 1984, s. 15). W skład metajęzyka „wchodzi z reguły nazwy elementów języka przedmiotowego (wyrazów, głosek lub liter itd.), a ponadto pewna liczba terminów służących do opisywania relacji między tymi elementami, sposobów ich łączenia w grupy i zdania itd.” (Lyons 1984, s. 15).

Wśród polskich lingwistów zajmujących się metajęzykiem trzeba wymienić przede wszystkim Annę Wierzbicką. Wskazała ona na metatekst w aspekcie semantycznym – na wieloraką heterogeniczność tekstów, w których tekst właściwy spleta się z tekstem metatekstowym (Wierzbicka 1971, s. 121). Pochodną tej koncepcji jest m.in. stanowisko Macieja Grochowskiego, który utożsamia metajęzyk z językiem semantycznym (językiem reprezentacji semantycznej) i traktuje jako „specjalnie zbudowany przez badacza system środków, składający się (...) ze słownika i gramatyki, za pomocą którego można byłoby opisywać znaczenie wyrażen języków naturalnych (...)” (Grochowski 1982, s. 58). Anna Duszak konstatuje, że metatekst to termin niejednoznaczny, który może być wykorzystywany do analiz różnego typu zjawisk językowych (Duszak 1998). Zdaniem badaczki należałoby mówić o metadyskursie, co pozwoliłoby na wskazanie dwóch podstawowych funkcji wskaźników metatekstowych. Pierwsza dotyczy sytuacji, kiedy „tekst mówi o sobie”, a więc kiedy wyrażenia tekstowe odnoszą się do tekstu implicite (...). Jest to ten typ metatekstu, który pomaga odbiorcy poruszać się w przestrzeni tekstowej (...)” (Duszak 1998, s. 135–136). Z drugiej strony pojawia się „metadyskursywne znaczenie interpersonalne, kiedy to poszukuje się metatekstowych wykładników zjawisk takich, jak stosunek piszącego do własnej wiedzy, jego stan emocjonalny czy też jego postawa względem odbiorcy” (Duszak 1998, s. 136).

Szerokie podejście nie tyle do samego metajęzyka, ile metainformacji prezentuje Bożenna Bojar (Bojar 1991). Za Henrykiem Greniewskim (Greniewski 1963) definiuje ona metainformację jako „informację o informacji” (Bojar 1991, s. 93). W tym ujęciu jest to zjawisko bardzo szerokie, obejmujące swym zasięgiem wszystkie płaszczyzny języka od suprasegmentalnej do tekstowej. Skutkuje to rozszerzeniem zagadnień metajęzykowych nie tylko na informacje dotyczące opisu języka, ale i na zagadnienia związane z „ukrytym”, bo nie wyrażonym wprost, przekazywaniem informacji za pomocą wszelkich środków, których dostarcza język naturalny. Jest to koncepcja interesująca, nawiązująca do teorii cza-

sowników performatywnych J. Austina (Austin 1993), jednak zastosowanie jej do badania podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, a tym samym przeniesienie na grunt glottodydaktyczny, wydaje się nietrafione, zwłaszcza jeśli mowa o poziomach A i B. Są to bowiem poziomy „dosłowności” komunikacyjnej, a nie ukrytych sensów.

W zaprezentowanych poniżej badaniach przyjęto definicję metatekstu za *Małym słownikiem terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*: „tekst realizujący metajęzykową funkcję języka – służy do opisu języka przy użyciu języka. Charakter metatekstowy (czasem zamiennie: metajęzykowy) ma określenie statusu gramatycznego każdego elementu językowego. Metatekstem jest przede wszystkim terminologia gramatyczna (...)” (Skudrzykowa, Urban 2000, s. 98–99).

## 2. PODRĘCZNIK JAKO GATUNEK

Celem artykułu jest analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego pod kątem obecności terminologii gramatycznej. Reprezentowane podejście badawcze traktuje podręcznik jako gatunek tekstu w obrębie dyskursu dydaktycznego<sup>1</sup>. Za Jolantą Nocoń definiuję go jako „zapis pewnej koncepcji metodycznej, [który] pomaga zorganizować proces dydaktyczny, dobrać i porządkuje treści, układa je w kolejne sekwencje (...)” (Nocoń 2009, s. 45). Badaczka analizuje podręczniki zgodnie z koncepcją gatunku Marii Wojtak (por. m.in. Wojtak 2004), wskazując na aspekt pragmatyczny, poznawczy, strukturalny i stylistyczny. Dla przeprowadzonych poniżej obserwacji najistotniejszy będzie aspekt poznawczy i stylowejęzykowy, ponieważ te dwie perspektywy badawcze pozwolą na ogląd poleceń pod kątem obecności w nich metajęzyka. Należy podkreślić, że analizy mają charakter czysto teoretyczny i włączają się w badania genologiczne nad dyskursem dydaktycznym. Wnioski z poczynionych rozważania mogą stać się przyczynkiem do dalszych analiz, a także do badań jakościowych wśród użytkowników analizowanych podręczników (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), zmierzających do weryfikacji postawionych hipotez dotyczących obecności metajęzyka w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego.

J. Nocoń zwraca uwagę, że styl podręcznika kształtuje się w sytuacji konfliktu między terminologią specjalistyczną a możliwościami poznawczymi uczniów (Nocoń 2009, s. 53). Wojciech Kojs postuluje, aby używać nie tylko słów o cha-

<sup>1</sup> Dyskurs dydaktyczny rozumiem za J. Nocoń jako „dyskurs zinstytucjonalizowany, dokonujący się w zorganizowanych formach edukacji (w procesie nauczania – uczenia się) i w określonych ramach czasowoprzestrzennych” (Nocoń 2009, s. 21). Badaczka zwraca także uwagę, że „głównym zadaniem tego dyskursu jest przeformowanie wiedzy z zakresu określonej dyscypliny naukowej w taki sposób, aby stała się ona przystępna dla odbiorcy mniej uczonego” (Nocoń 2009, s. 21).

rakterze naukowym, „ale także takich, które pośredniczą w opisie świata i w ten sposób czynią tekst przystępniejszym” (Kojas 1975, s. 73). Terminologia, nie tylko w zakresie językoznawstwa, to element trudny w kształtowaniu kompetencji, zwłaszcza leksykalnej. Jednak o ile w obrębie innych dziedzin „ucieczka” przed terminologią jest stosunkowo łatwa, o tyle w przypadku poznawania systemu gramatycznego sytuacja jest bardziej złożona.

### 3. CHARAKTERYSTYKA MATERIAŁU BADAWCZEGO

Materiał badawczy stanowiły wybrane podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego wydane po roku 2000 (wykaz znajduje się na końcu artykułu). Przyjęcie takiej cezurę czasowej łączy się z wprowadzeniem w roku 2004 egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, do których przygotowania rozpoczęły się znacznie wcześniej. Założono, że autorzy podręczników, które ukazały się po roku 2000, powinni stosować podstawy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), a tym samym wytyczne certyfikacji zawarte w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (2003). Początek XXI wieku to także wzrost popularności podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego i tworzenie podręczników z jego zastosowaniem.

Podejście komunikacyjne, choć w metodyce nauczania języków obcych obecne od lat siedemdziesiątych, w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego gości znacznie krócej (pierwszy podręcznik ukazał się w 1984 roku<sup>2</sup>). Główne założenie tego sposobu nauczania łączy się z „opanowaniem przez uczącego się umiejętności efektywnego porozumiewania się (posługiwania się językiem) w sposób adekwatny do sytuacji (odpowiedni do statusu rozmówców, celu, intencji, warunków komunikacji itp.). Nie da się takiej umiejętności osiągnąć, jeśli nauka języka ukierunkowana jest na znajomość systemu gramatycznego języka lub jakiegoś wycinka leksyki” (Seretny 2006, s. 148–149). To założenie jest niezmiernie istotne przy analizie metajęzyka, który ze swej natury łączy się z gramatyką. Tymczasem w podejściu komunikacyjnym język „nie jest przedmiotem nauczania, ale narzędziem komunikacji” (Seretny 2006, s. 149). W związku z tym w podręcznikach do nauczania reprezentujących podejście komunikacyjne metajęzyk (w znaczeniu opisu języka) nie powinien się pojawić. Czy jednak można mówić o języku bez mówienia o nim samym? W dalszej części wywodu postaram się zarówno zweryfikować postawioną hipotezę, jak i odpowiedzieć na postawione pytanie.

---

<sup>2</sup> Mowa o podręczniku Waldemara Martyniuka *Mów do mnie jeszcze...* wydanym przez Uniwersytet Jagielloński w 1984 roku.

#### 4. METAJĘZYK W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA

Pierwsza seria podręczników, którą poddano analizie, to *Polski krok po kroku*<sup>3</sup>. W pierwszej części, adresowanej do poziomu A1/A2, z wyrażeń metajęzykowych odnajdujemy nazwy części mowy, przypadków, a także czasów. Pojawiają się również określenia związane ze stopniowaniem przymiotników i przysłówków (nazwy stopni: równy, wyższy, najwyższy oraz sposobów stopniowania: regularne, nieregularne, opisowe) oraz nazwy liczb i rodzajów. Wykaz prawie wszystkich elementów z poziomu metatekstu znajduje się na końcu książki (s. 179) i uzupełniony jest ich ekwiwalentami w języku angielskim i niemieckim. Podana jest również wersja łacińskojęzyczna<sup>4</sup>. W części drugiej (poziom A2/B1) zaprezentowany zestaw wyrażeń metajęzykowych wzbogacony zostaje o takie określenia jak: rzeczownik nieżywy, odczasownikowy, tryb rozkazujący, warunkowy. Co ciekawe, wykaz znajdujący się na końcu podręcznika (s. 159) nie uwzględnia tego rozszerzenia leksykalnego i powiela zestawienie z części pierwszej. Należy także odnotować jednorazową, lecz rozbudowaną wypowiedź metajęzykową:

W niektórych sytuacjach typowych dla aspektu dokonanego pojawia się aspekt niedokony, zwłaszcza w czasownikach związanych z mówieniem, referowaniem itd. (s. 118)

Interesująco prezentuje się na tym tle materiał uzupełniający, a mianowicie *Tablice gramatyczne*. Jest to zbiór trzydziestu czterech tablic prezentujących podstawowe zagadnienia gramatyczne. Każda z tablic jest dwustronna – na rewersie znajduje się kolorowa tabela zawierająca zbiór końcówek fleksyjnych charakterystycznych dla omawianego zagadnienia oraz przykłady. Poza nazwą samego zagadnienia gramatycznego, którego dotyczy tablica, wyrażania metajęzykowe nie występują. Jednak na awersie pojawia się szczegółowy opis zagadnienia gramatycznego, a to powoduje konieczność użycia metajęzyka w szerszym zakresie. I choć autorki starały się maksymalnie uprościć sposób prezentacji struktur gramatycznych, to jednak opisy pokazują, że nie da się uniknąć metajęzyka, o czym świadczą poniższe przykłady:

W bierniku liczby pojedynczej istotne jest rozróżnienie rzeczowników rodzaju męskiego na dwie kategorie: rzeczowniki żywotne, to znaczy ludzi i zwierzęta oraz nieżywotne, czyli przedmioty, rośliny, zjawiska, nazwy czynności i pojęcia abstrakcyjne (tablica 9).

<sup>3</sup> Na serię *Polski krok po kroku* składają się: podręcznik *Polski krok po kroku 1* autorstwa Iwony Stemppek, Anny Stelmach, Sylwii Dawidek i Anety Szymkiewicz; ćwiczenia *Polski krok po kroku 1* autorstwa Iwony Stemppek i Małgorzaty Grudziń; *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe 1* autorstwa Iwony Stemppek; *Polski krok po kroku 1. Podręcznik nauczyciela* autorstwa Joanny Stanek i Iwony Stemppek, podręcznik *Polski krok po kroku 2* autorstwa Iwony Stemppek i Anny Stelmach, ćwiczenia *Polski krok po kroku 2* autorstwa Iwony Stemppek i Anny Stelmach, *Polski krok po kroku. Tablice gramatyczne* autorstwa Iwony Stemppek i Anny Stelmach oraz podręcznik *Polski krok po kroku – junior 1* autorstwa Iwony Stemppek, Pauliny Kuc i Małgorzaty Grudziń.

<sup>4</sup> W większości poleceń do zadań, w których występuje metajęzyk, podane są przykłady, co niweluje trudność związaną z niezrozumiałą terminologią.

Bazą dla form trybu rozkazującego jest temat czasu teraźniejszego. Dla czasowników z I i II koniugacji (-ę, -esz; -ę, -isz/-ysz) temat znajdujemy po odcięciu końcówki 2. osoby liczby pojedynczej. Natomiast dla czasowników III koniugacji (-m, -sz) po odcięciu końcówki 3. osoby liczby mnogiej. Formy trybu rozkazującego tworzymy dla wszystkich osób z wyjątkiem pierwszej osoby liczby pojedynczej (tablica 28).

W podręczniku należącym do tej serii, adresowanym do młodzieży, *Polski krok po kroku – junior 1* obecność metajęzyka ograniczono do nazw przypadków oraz koniugacji, pojawiają się również określenia *synonim* i *antonim*. Syntetycznie przedstawiona gramatyka sprowadza się do tabelarycznego zaprezentowania koniugacji czasownika na końcowych stronach książki (s. 142–143) (bez zbędnego – moim zdaniem – metatekstu).

Kolejna seria to *Hurra!!! Po polsku*<sup>5</sup>. W części pierwszej, przeznaczonej dla poziomu A1, podobnie jak w przypadku *Polski krok po kroku*, pojawiają się nazwy przypadków, części mowy, nazwy rodzajów, koniugacji. Warto zwrócić uwagę na polecenia z wykorzystaniem metajęzyka, np.: *Proszę przeczytać przykłady z tabeli. Z jakim przypadkiem łączą się przyimki w tabeli? Czy jest to dopełniacz, biernik, narzędnik czy miejscownik?* (s. 114); *Proszę uzupełnić tabelę, zmieniając wyróżnione przymiotniki na przysłówki, a następnie układając własne zdania z ich użyciem. Proszę odczytać te zdania na forum grupy* (s. 124). Choć użyto w nich elementów metajęzykowych, które powinny być znane uczącym się z wcześniejszych lekcji, to jednak nagromadzenie terminologii oraz skomplikowanych konstrukcji gramatycznych powoduje, że polecenie jest niejasne, a zatem nie spełnia swojej funkcji. Co więcej, może spowodować zniechęcenie ze strony ucznia i brak próby rozwiązania zadania (mimo wystarczających kompetencji językowych).

Za ciekawe rozwiązanie zaproponowane w omawianym podręczniku należy uznać ćwiczenia dotyczące wyrażen metajęzykowych (np. s. 23, s. 60). Polegają one na połączeniu terminów gramatycznych z przykładami je ilustrującymi (np. przymiotnik rodzaj męski – angielski, niemiecki). Takie zadanie pomaga ośwoić terminologię nie przez skomplikowane definicje, ale praktyczne odniesienie

<sup>5</sup> Na serię *Hurra!!! Po polsku* składają się: podręcznik studenta *Hurra!!! Po polsku 1* autorstwa Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz, zeszyt ćwiczeń *Hurra!!! Po polsku 1* autorstwa Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz, podręcznik nauczyciela *Hurra!!! Po polsku 1* autorstwa Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz, podręcznik studenta *Hurra!!! Po polsku 2* autorstwa Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej, zeszyt ćwiczeń *Hurra!!! Po polsku 2* autorstwa Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej, podręcznik nauczyciela *Hurra!!! Po polsku 2* autorstwa Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej, podręcznik *Hurra!!! Po polsku 3* autorstwa Agnieszki Burkat, Agnieszki Jasińskiej, Małgorzaty Małolepszej oraz Anety Szymkiewicz, zeszyt ćwiczeń *Hurra!!! Po polsku 3* autorstwa Agnieszki Burkat, Agnieszki Jasińskiej, Małgorzaty Małolepszej oraz Anety Szymkiewicz, podręcznik nauczyciela *Hurra!!! Po polsku 3* autorstwa Agnieszki Burkat, Agnieszki Jasińskiej, Małgorzaty Małolepszej oraz Anety Szymkiewicz, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* autorstwa Liliany Madelskiej i Małgorzaty Warchoł-Schlottmann.

językowe. Otwarte pozostaje jednak cały czas pytanie dotyczące konieczności wprowadzania wyrażen metajęzykowych.

W części drugiej podręcznika, adresowanej do uczących się na poziomie A2, występują analogiczne wyrażenia metajęzykowe. Dodatkowo kilkakrotnie pojawiają się schematy prezentujące wybrane konstrukcje gramatyczne z użyciem terminologii, np.: *czasownik modalny w czasie przyszłym: czasownik być w czasie przyszłym + 3 osoba l. p. lub l. mn./ czasownika w czasie przeszłym* (s. 30); *czas przyszły aspekt niedokonany: czasownik być w czasie przyszłym + bezokolicznik czasownika niedokonanego* (s. 32). Ponownie wątpliwości budzą niektóre polecenia formułowane z wykorzystaniem metajęzyka, np. *Proszę poszukać w tekście „Na wsi zdrowiej!” (ćwiczenie 2a) przysłówków w stopniu wyższym, które występują z wyrazem coraz. Proszę wyjaśnić funkcję tego wyrazu* (s. 58). Metajęzyk dominuje również w odniesieniu do wypowiedzeń złożonych. Każdorazowo nazywane są ich typy: *zdania współrzędnie złożone łączne, przeciwstawne, rozłączne, wynikowe, włączne, zdania podrzędnie złożone okolicznikowe czasu, okolicznikowe miejsca* (s. 140), *zdania podrzędnie złożone podmiotowe, dopełnieniowe* (s. 157), *zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe przyczyny* (s. 165). Terminy te uznać należy za wysoce specjalistyczne. Większość z nich poznaje się dopiero podczas studiów filologicznych, a tym samym nieznanie są rodzimym użytkownikom języka. Co więcej, znajomość tych elementów metajęzykowych nie pomaga w mojej opinii w zrozumieniu samej struktury gramatycznej, a jedynie niepotrzebnie obciąża uczących się.

Część trzecia serii *Hurra po polsku* zawiera stosunkowo niewiele elementów metajęzykowych, co można uznać za pewien paradoks, kiedy uwzględni się fakt, że uczący się znajdują się na wyższym poziomie zaawansowania językowego (podręcznik proponowany jest dla poziomu B1). Także polecenia są proste, przejrzyste, bez użycia terminologii, np. *Proszę uzupełnić odmianę słowa „urząd”* (s. 69). Część trzecia zawiera zatem najmniej wyrażen metatekstowych.

Dwie zaprezentowane powyżej serie kierowane są do szerokiego grona słuchaczy. Kolejny podręcznik ma ograniczony krąg adresatów – mowa bowiem o książce *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych* autorstwa Ewy Skorupy i Ewy Lipińskiej. Można przyjąć, że w tekście przeznaczonym dla konkretnej grupy językowej łatwiej będzie bądź o rezygnację z terminologii specjalistycznej, bądź o znaczne uproszczenie warstwy metajęzykowej. Tymczasem analizując podręcznik, odnosi się wrażenie, że kwestia metatekstu nie została w nim potraktowana w sposób uproszczony. Dowodzą tego m.in. skomplikowane opisy zagadnień gramatycznych, jak np.: *Stopień wyższy tworzy się przez dodanie do stopnia równego zakończonego na pojedynczą spółgłoskę przyrostka -szy. Często pojawiają się też alternacje spółgłoskowe i samogłoskowe. Przyrostki -ki, -oki, -eki są eliminowane* (s. 73, cz. I); *Tryb przypuszczający oznacza czynność hipotetyczną, która może się wydarzyć. Występuje w zdaniach warunkowych,*

oznaczając czynność możliwą lub nierealną. Służy również do wyrażenia prośby, życzenia, rozkazu (s. 20, cz. II). W podręczniku kierowanym do określonej grupy językowej można było pokusić się albo o analogię językową, albo o podanie informacji w języku obcym, albo o znaczne uproszczenie, tym bardziej, że tabele, którym owe opisy towarzyszą, są bardzo przejrzyste.

Odmienne na tym tle prezentuje się podręcznik *Witaj!*. Cała obudowa gramatyczna zaprezentowana jest w języku niemieckim i to w obrębie tego języka pojawiają się wyrażenia metajęzykowe (np. *Aussprachetraining, die Reihenfolge die Sätze*). Są one licznie reprezentowane, jednak ich obecność nie nastęcza uczącym się aż tak dużych problemów<sup>6</sup>. Trzeba też wspomnieć, że nie są to elaboraty dotyczące poszczególnych zagadnień, lecz krótkie, skondensowane objaśnienia.

## 5. PODSUMOWANIE

Jak pokazały powyższe analizy, metajęzyk jest obecny w podręcznikach od samego początku nauczania języka polskiego jako obcego. Paradoksalnie, im wyższy poziom, tym mniejszy udział metajęzyka<sup>7</sup>. Analiza stylowej językowego aspektu gatunku, jakim jest podręcznik, pokazała, że wielokrotnie terminologia gramatyczna jest nadużywana albo stosowana w zbyt dużym zakresie. Sprawne posługiwanie się językiem nie wymaga bowiem od słuchaczy wykazania się znajomością (i umiejętnością użycia) metajęzyka. Mimo obecności metajęzyka analizowane pomoce dydaktyczne w znakomitej większości pokazały tendencję do coraz częstszego ograniczania jego użycia. Świadczy o tym chociażby obecność tabel i schematów zamiast rozbudowanych opisów zjawisk gramatycznych<sup>8</sup>. Takie dominowały w dawnych podręcznikach, zwłaszcza tych, które reprezentowały metodę gramatyczno-tłumaczeniową<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Wniosek na podstawie obserwacji własnych – autorka niniejszego artykułu obserwowała i oceniała wielokrotnie lekcje prowadzone z wykorzystaniem tego podręcznika na Uniwersytecie Justusa Liebiga w Giessen.

<sup>7</sup> Wniosek na podstawie analizy serii *Hurra!!! Po polsku*. Spośród podręczników dla poziomu A1, A2 i B1 najmniej wyrażen metatekstowych zawierał podręcznik dla poziomu B1.

<sup>8</sup> Można tu wskazać na rozbudowany opis metatekstowy w podręcznikach do gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców Barbary Bartnickiej i Haliny Satkiewicz (1990) oraz Zofii Kalety (1995) w opozycji do *Tablic gramatycznych* Stempka i Stelmacha (2009). W podręczniku Bartnickiej i Satkiewicz odnaleźć można m.in. takie opisy: „Wyraz *proszę* w tych połączeniach traci charakter formy osobowej czasownika *prosić* i pełni funkcję partykuły trybotwórczej” (Bartnicka, Satkiewicz 1990, s. 163).

<sup>9</sup> Do takich należy podręcznik Barbary Bartnickiej, Wojciecha Jekiela, Mariana Jurkowskiego, Danuty Wasilewskiej i Krzysztofa Wrocławskiego, *Uczymy się polskiego* wydany po raz pierwszy w 1984 roku, wielokrotnie wznawiany w różnojęzycznych edycjach.



Nie da się wykluczyć zupełnie metajęzyka. Istnieją takie pojęcia, jak np. nazwy czasów, w przypadku których trudno byłoby zrezygnować z fachowego nazewnictwa. Trzeba jednak zachować umiar, pamiętając, że – zwłaszcza w podejściu komunikacyjnym<sup>10</sup> – „w istocie nie chodzi o naukę samego języka jako systemu, ale o naukę umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji” (Komorowska 2005, s. 27).

## BIBLIOGRAFIA

- Austin J., 1993, *Jak działać słowami*, w: J. Austin, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa, s. 550–729.
- Bojar B., 1991, *Metainformacja w języku naturalnym*, w: M. Grochowski, D. Weiss (red.), *Words are physicians for an ailing mind*, München 1991, 93–99.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Greniewski H., 1963, *Cybernetyka niematematyczna*, Warszawa.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- Kojs W., 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1, Warszawa.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Seretny A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 131–154.
- Skudrzykowska A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków–Warszawa.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1971, *Metatekst w tekście*, w: M.R. Mayenowa (red.), *O spójności tekstu*, Wrocław, s. 105–121.
- Wiśniewski A., 2014, *Kilka uwag na temat obiektów odniesienia wyrażenia metajęzyk*, „Prace Językoznawcze Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie”, z. XVI/3, s. 73–83.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., 2005, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Katowice–Warszawa–Kraków.
- Ziemiński Z., 1998, *Logika praktyczna*, Warszawa.

### Wykaz podręczników

- Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Wrocławski K., 1984, *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Burkat A., Jasińska A., 2010, *Hurra po polsku 2*, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2009, *Hurra po polsku 3*, Kraków.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.

<sup>10</sup> Autorka zdaje sobie sprawę, że podejście komunikacyjne nie jest jedyną metodą nauczania języka polskiego jako obcego, jednak obecnie jest ono najczęściej stosowane, czego dowodzą m.in. wstępy do licznych podręczników (por. m.in. serie *Hurra!!! Po polsku*, *Polski krok po kroku*).

- Malota D., 2005, *Witam! Der Polnischkurs*, Ismaning.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra po polsku 1*, Kraków.
- Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. I i II, Kraków.
- Stempek I., Kuc P., Grudzień M., 2015, *Polski krok po kroku junior 1*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2009, *Tablice gramatyczne*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2013, *Polski krok po kroku 2*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.

*Beata Grochala*

### **METALANGUAGE IN SELECTED POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS**

**Keywords:** metalanguage, Polish as a foreign language textbook, grammar terminology

**Summary.** The author summarizes the definitions of metalanguage and metatext. She understands them as describing language with the language itself. She proceeds to discuss the metalanguage in selected textbooks. She applies the genealogical perspective and treats the textbook as a type of text, analyzing its stylistic and cognitive elements.

*Ana Ćavar\**

## WIEDZA O ŚWIECIE A CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM W JĘZYKU HISZPAŃSKIM JAKO OBCYM

**Słowa kluczowe:** czytanie w języku obcym, rozumienie tekstów literackich, wiedza o świecie, hiszpański jako język obcy

**Streszczenie.** Celem artykułu było przeanalizowanie znaczenia rozumienia i posiadanej wiedzy w czytaniu tekstów literackich w języku hiszpańskim jako obcym. Przeprowadzono badanie dotyczące rozumienia i wnioskowania w rozumieniu nacechowanych kulturowo elementów tekstowych we fragmentach trzech tekstów literackich. Badani byli studenci pierwszego i drugiego roku studiów języka i literatury hiszpańskiej. Wnioski wskazują, że odpowiednie rozumienie tekstu zależy od wiedzy językowej i kulturowej oraz że znajomość kodu językowego nie kompensuje braku wiedzy o świecie.

### 1. CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Nowoczesne konstruktywistyczne podejście do czytania opisuje je jako proces kształtowania się znaczenia (Grabe, Stoller 2002; Grabe 2009; Ćudina-Obradović 2014). Akcentuje się przy tym interaktywność procesu, w którym czytelnik, zaczynając od własnej wiedzy językowej i ogólnej oraz czytanego tekstu, interpretuje znaczenia. Uznaje się, że rola czytelnika jest aktywna, ponieważ tekst odbiera i interpretuje (López Alonso, Serrè 2001). Akcentuje się również przy tym odpowiednie rozumienie informacji, co zazwyczaj konceptualizuje się w kształtowaniu interpretacji tekstu (Van Dijk, Kintsch 1983; Kintsch 2004). Innymi słowy, czytelnik kształtuje rozumienie na trzech poziomach. Oprócz poziomu powierzchniowego, który obejmuje dekodowanie podstawowych formuł tekstowych i bardzo szybko przestaje być zauważany przez czytelnika, samo

---

\* [acavar@ffzg.hr](mailto:acavar@ffzg.hr); Instytut Kroatystyki, Uniwersytet w Zagrzebiu, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb.

rozumienie kształtuje się na poziomie bazy tekstowej (ang. *text base*) i modelu sytuacyjnego (ang. *situational model, event model*). Poziom bazy tekstowej zawiera połączone w sieć ważniejsze ujawniane eksplicytnie informacje, natomiast poziom modelu sytuacyjnego bardziej opiera się na aktywizacji wiedzy ogólnej czytelnika oraz reprezentuje interpretację tekstu przez czytelnika.

Rozumienie tekstu oznacza przede wszystkim rozpoznawanie ważnych informacji w tekście i relacji między nimi, w dużej części uwarunkowane jest bowiem wnioskowaniem. Teksty mianowicie nie są zawsze w pełni eksplicytnie, więc „łuki semantyczne, które wynikają z tych pustych miejsc muszą być dopełnione wnioskami opierającymi się na posiadanej wiedzy” (Koda 2010, s. 6). Przy tym wnioskowanie na poziomie bazy tekstowej uważa się za mniej wymagające niż kształtowanie wniosków na poziomie modelu sytuacyjnego. Wnioskowanie na poziomie bazy uwzględnia na przykład pojawianie się relacji anaforycznych w tekście, podczas gdy wnioskowanie na poziomie modelu sytuacyjnego jest bardziej skomplikowane i opiera się na wiedzy czytelnika umożliwiającą zwracanie uwagi na te dane, które w tekście nie są eksplicytnie wyrażone, a są niezbędne do zrozumienia. Wnioskowanie w rozumieniu jest zatem ściśle związane ze standardem spójności, który jest ustanawiany przez czytelnika, a w literaturze opisuje się go jako poziom tolerancji w stosunku do ewentualnych rozbieżności tekstu lub nieścisłości w interpretacji tekstu oraz zgodności wiedzy czytelnika z przeczytanym tekstem (Čudina-Obradović 2014). Standard spójności decyduje, w jakiej mierze czytelnicy naprawdę rozumieją tekst, kształtują wnioski i monitorują własne rozumienie tekstu (Perffeti i in. 2009).

## 1.1. WIEDZA I ROZUMIENIE W CZYTANIU

Rola posiadanej wiedzy w literaturze dotyczącej czytania badana była przede wszystkim w ramach *teorii schematów*<sup>1</sup>. Alderson (2000, s. 33) schematy te opisuje jako „wzajemnie związane struktury mentalne, które reprezentują wiedzę czytelnika”. Wprowadzenie pojęcia *schemat* w literaturze przypisuje się Bartlettowi, który pierwszy opisał tendencję czytelnika do asymilacji kulturowo nacechowanych elementów tekstowych uwarunkowanych posiadaną wiedzą. W latach osiemdziesiątych XX wieku za pomocą teorii schematów zaczyna się opisywać semantyczne przetwarzanie tekstów podczas czytania. Od tej pory różne, najczęściej międzykulturowe badania, podkreślały rolę posiadanej, a nawet kulturowo uwarunkowanej wiedzy w rozumieniu. Tę kulturowo uwarunkowaną wiedzę

---

<sup>1</sup> Wiedza w literaturze dotyczącej rozumienia definiowana jest czasami także jako *rama, plan* lub *scenariusz*, ale jak twierdzi Alderson (2000), podobieństwa między różnymi konceptualizacjami posiadanej wiedzy większe są od ich różnic.

w nauce definiuje się jako „wiedzę o tym, jak świat funkcjonuje” (Alderson 2000, s. 44) – zazwyczaj jest ona bliska wzorcom kulturowym czytelnika. Okazało się, że czytelnicy lepiej rozumieją i pamiętają te teksty, które powstawały w bliskich im kulturowo kręgach oraz że w czytaniu tekstów z innego kulturowego kontekstu informacje przystosowują i interpretują zgodnie z schematami przyjętymi w bardziej znanej sobie kulturze.

## 1.2. CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM W JĘZYKU OBCYM

Konstruktywistycznie opisuje się również proces dekodowania tekstu w języku obcym, tylko że w takiej formie, jak uznają López Alonso i Serré (2001), do tekstu podchodzi się za pomocą języka obcego, jest on więc zawsze pośredni. Na rozumienie tekstu, który jest napisany w języku dla czytelnika obcym, w którym ponadto nie posiada on wystarczającej kompetencji, wpływają różne elementy. Jako najważniejsze w złożonych procesach kształtowania rozumienia López Alonso i Serré (2001, s. 5) wskazują posiadaną wiedzę czytelnika, tekst i język, w którym tekst jest napisany oraz procesy czytelnicze. Wpływ wymienionych komponentów oraz poziom ich łączliwości i zgodności podczas czytania warunkuje różnice w czytaniu i rozumieniu w języku obcym<sup>2</sup>.

Badania czytania w języku obcym objaśniają wiedzę przeważnie za pomocą schematów i dzielą ją na wiedzę o języku obejmującą tę o kodzie językowym, schematy formalne, czyli wiedzę o dyskursie i cechach formalnych określonego gatunku tekstu oraz na schematy treści związane z wiedzą o treści tekstu (Carrell 1983). Trudności w rozumieniu tekstu wyjaśniają niezbywaniem i/lub nieaktywnością czytelnika do odpowiedniego rozumienia schematów, od językowych do treściowych.

W badaniach o czytaniu w języku obcym zwykle sprawdzano wpływ wiedzy językowej na rozumienie tekstu. Jednak w ostatnich dwudziestu latach weryfikowano także wpływ wiedzy kulturowej. Zaczynając od wyników badań, które pokazały, że wiedza o języku i dyskursie, mimo że stanowi niezbędny warunek, nie może zastąpić wiedzy o treści w kształtowaniu znaczenia (Britton, Gulgoz 1994; za: Kintsch 2004), o czytaniu w języku obcym częściej mówi się jako o formie czytania międzykulturowego (Grosman 2004). Czytanie w pozycji międzykulturowej Grosman definiuje jako czytanie tekstów dalszych od bliskiego kulturowo otoczenia czytelnika. Innymi słowy, o czytaniu w pozycji międzykulturowej mówi się zawsze, kiedy z tekstem spotykają się czytelnicy „kulturowo uspołecznieni w jakiejś innej kulturze” (Grosman 2004, s. 42), niezależnie od tego, czy

<sup>2</sup> Szczegóły o różnicach w czytaniu w języku ojczystym i obcym zob. np. Grabe i Stoller 2002, s. 40–63.

tekst przekazuje się w oryginale lub w znanym czytelnikowi kodzie językowym. Chociaż oryginalnie tworzony dla metodyki i glottodydaktyki, taki podział korzystny jest także jako jeden z punktów wyjścia w badaniach dotyczących czytania, ponieważ, po pierwsze, zaczyna się od procesów czytelniczych i roli posiadanej wiedzy w rozumieniu, a po drugie, umożliwia rozpoznanie takich elementów tekstu, których rozumienie w kształtowaniu znaczenia mogłoby być utrudnione. Wychodząc od czytania tekstów literackich w języku obcym jako jednej z form czytania międzykulturowego, w tym artykule mówi się o niektórych aspektach wiedzy kulturowej w kształtowaniu interpretacji tekstu.

## 2. WIEDZA O ŚWIECIE I ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH – PRZEGLĄD WAŻNIEJSZYCH BADAŃ

Wpływ posiadanej wiedzy na rozumienie badano intensywnie, zwłaszcza w literaturze o czytaniu ze zrozumieniem w języku obcym. Niżej zostaną opisane najważniejsze badania, które zajmowały się rolą wiedzy o świecie i bliskości tematycznej w czytaniu<sup>3</sup>.

Pierwsze badania porównawcze przeprowadził Frederic C. Bartlett (1932). W latach trzydziestych XX wieku przeprowadził kilka serii doświadczeń dotyczących tego, jak uczestnicy przypominają sobie przeczytane teksty, dokładnie legendy Indian amerykańskich. Skonstatował, że przypominając sobie historię tworzoną w nieznanym im tradycji kulturowej, korzystają z własnej wiedzy jako swego rodzaju filtra kulturowego. Innymi słowy zauważył, że w rozumieniu nieznanych szczegółów istnieje tendencja do korzystania z wiedzy już znanej lub przynajmniej bliższej. Najwięcej takich badań przeprowadzono w latach osiemdziesiątych XX wieku, kiedy teorię schematów były wyjaśniane różne aspekty rozumienia. Jednym z nich, które zazwyczaj bierze się pod uwagę jako potwierdzenie teorii schematów, jest badanie Steffenson i in. (1979; za: Anderson 2004). Badanie obejmowało dwie różne grupy etniczne, Amerykanów i Hindusów. Tematy tekstów, za pomocą których badano rozumienie oraz informacje, które respondenci zapamiętali po czytaniu, były związane z ceremonią ślubną jako pewnego rodzaju specyfiką kulturową w obydwu grupach społecznych. Założeniem badacza było to, że każdy dorosły członek grupy językowej i kulturowej posiada dobrze rozbudowany schemat ceremonii ślubnej we własnym otoczeniu kulturowym. Wyniki pokazały, że obydwie grupy szybciej czytały, lepiej zrozumiały i zapamiętały więcej informacji z tekstów, które były im doświadczeniowo bliższe. Wyjaśnia się to tym, że aktywacja znanego schematu przyspiesza proces czytania i ułatwia

<sup>3</sup> Dokładny przegląd i opis badań na temat wpływu posiadanej wiedzy na czytanie można znaleźć w: Davoudi i Ramezani (2014).

zrozumienie. Opisane badanie potwierdziło, że czytelnicy lepiej rozumieją i pamiętają te teksty, które są tworzone w bliskim im kontekście kulturowym oraz że w czytaniu tekstów dalszych kulturowo, informacje są przystosowywane i wyjaśniane zgodnie ze schematami przyjętymi w znanej kulturze.

Podobne wyniki uzyskano w kolejnych badaniach, które przeprowadzono wśród osób uczących się języków obcych, zwłaszcza angielskiego. Na przykład P. Carrell (1981; za: Carrell, Eisterhold 1983) stwierdził, że bliskość kulturowa tekstu czytanego wpływa na jego zrozumienie. Badani, których językami ojczystymi były japoński i chiński, po angielsku czytali legendy tłumaczone z japońskiego, chińskiego, francuskiego oraz legendy Indian amerykańskich. Wyniki znowu podkreśliły znaczenie wiedzy kulturowej, ponieważ okazało się, że rozumienie jest uwarunkowane bliskością, która znów słabnie wraz ze wzrostem dystansu kulturowego. Okazało się też, że dla badanych mniej zrozumiałe były teksty uporządkowane według struktury innej od struktury tekstów własnego kręgu kulturowego.

Ciekawe są także wyniki badań Winfield i Barnes-Felfeli (1983; za: Al-Issa 2006), którzy badali rozumienie tekstu czytanego wśród osób, które uczyły się angielskiego jako języka obcego na poziomie średnio zaawansowanym. Dla jednej połowy badanych językiem ojczystym był hiszpański, a druga połowa była językowo różnorodna (arabski, grecki, hebrajski itp.). Badani czytali dwa teksty – tłumaczenie *Don Kichota* i tekst o japońskim teatrze *nō*. Podczas gdy między badanymi, których językiem ojczystym nie był hiszpański, nie było wielkich różnic w rozumieniu obydwu tekstów, badani z hiszpańskiego obszaru językowego widocznie lepsze wyniki osiągnęli, czytając tłumaczenie *Don Kichota*. Różnice w rozumieniu wyjaśnione są wiedzą kulturową ułatwiającą hiszpańskojęzycznym badanym rozumienie tekstu, będącego ważnym komponentem ich kontekstu kulturowego.

### 3. BADANIE

Badanie kwantytatywne zostało przeprowadzone w marcu 2016 r. wśród studentów pierwszego i drugiego roku Studiów Licencjackich Języka i Literatury Hiszpańskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Zagrzebiu. W badaniu udział wzięło ogółem 41 studentów. Wśród nich 39% (N=16) było na pierwszym, a 61% (N=25) na drugim roku studiów. Dla wszystkich badanych język hiszpański jest językiem obcym, a tylko dla jednego z nich język chorwacki nie jest językiem ojczystym. Mając na uwadze, że badani są studenci pierwszego i drugiego roku studiów języka i literatury hiszpańskiej, zakładana jest odpowiednio rozwinięta kompetencja czytania w języku ojczystym oraz kompetencja

komunikacyjna w języku obcym według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Potwierdziła to większość odpowiedzi w ankiecie (94%, N=36), w której studenci musieli ewaluować własną kompetencję komunikacyjną w języku hiszpańskim.

Celem badania było przeanalizowanie wpływu niektórych aspektów wiedzy kulturowej w rozumieniu tekstów literackich podczas czytania w języku hiszpańskim. Żeby odpowiedzieć na pytanie badawcze, sformułowano następujące hipotezy:

**H1** Rozumienie tekstu uwarunkowane jest posiadaniem odpowiedniej wiedzy kulturowej, której w tekście nie można zastąpić wiedzą o leksyce i strukturach językowych. Czytelnicy, którzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy kulturowej nie mogą dojść do odpowiednich wniosków, co wpływa na spójność ich interpretacji tekstu.

**H2** W miejscach w tekście, w których wymaga się od czytelnika wniosków opartych na wiedzy kulturowej, zwłaszcza socjokulturowej, częściej pojawiają się zniekształcenia interpretacji tekstu.

### 3.1. INSTRUMENTARIUM

Żeby odpowiedzieć na pytania, przygotowane zostały również odpowiednie materiały. Ankieta składała się z trzech fragmentów tekstów literackich (fragmentu *Usted tiene ojos de mujer fatal* (1932) E. J. Poncela, fragmentu *Vistas a la luna* (1999) G. Morales i fragmentu *Don Kichota* M. de Cervantesa)<sup>4</sup>, kwestionariusza, za pomocą którego sprawdzono rozumienie oraz zadania, w którym studenci musieli na skali Likerta (od bardzo źle do bardzo dobrze) ocenić zrozumienie przeczytanych fragmentów. Ze względu na to, że fragmenty były wzięte ze znanych dzieł, w zdaniu wstępnym umieszczone zostały dane, które są niezbędne do zrozumienia samych fragmentów. W jednym miejscu język trzeciego fragmentu był unowocześniony, dokładnie archaizm *maese* został zastąpiony bardziej znanym wyrazem. Przy selekcji tekstów badawczych pod uwagę wzięto spójność, długość i liczbę kulturowo nacechowanych elementów. Długość tekstów w ankiecie to kolejno 355, 252 i 336 słów.

Aby sprawdzić rozumienie tekstu, sformułowano w sumie 17 pytań (6 dla pierwszego i trzeciego, a 5 dla drugiego fragmentu). Pytania te były przede wszystkim pytaniami otwartymi – podsumowaniem akapitów, wyjaśnieniem re-

<sup>4</sup> Teksty badawcze wzięte są z następujących źródeł: Poncela E., 1995, *Usted tiene ojos de mujer fatal*, Madrid, s. 99–100; Morales G., 2000, *Vistas a la luna* [online], [www.remiedot teatro.com](http://www.remiedot teatro.com), [1.2.2016]; Cervantes M., 1999, *Don Quijote*, Alicante [online], [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/05f86699-4b53-4d9b-8ab8-b40ab63fb0b3\\_2.html#I\\_10\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/05f86699-4b53-4d9b-8ab8-b40ab63fb0b3_2.html#I_10_), [10.2.2016].



lacji między bohaterami i motywami ich działań lub w kontekście danego akapitu wyjaśnieniem oznaczonych fragmentów. Trzy pytania były jednak pytaniami zamkniętymi – badani musieli zaznaczyć tylko jedną prawidłową odpowiedź spośród kilku proponowanych. Wszystkie pytania były nakierowane na rozumienie tekstu. Po każdym tekście i odpowiedziach na pytania, badani ewaluowali własne rozumienie.

### 3.2. POSTĘPOWANIE BADAWCZE

Anonimowe badanie przeprowadzono na Wydziale Humanistycznym w Zagrzebiu w 2016 r. Badani byli podzieleni na trzy grupy. Wypełnianie ankiet w każdej z nich trwało 40 minut. Studenci czytali teksty po hiszpańsku, a odpowiadali po chorwacku, żeby uniknąć wpływu niedostatecznej wiedzy o kodzie języka hiszpańskiego na wyniki. Także podczas czytania musieli zaznaczyć nieznane słowa, aby sprawdzić adekwatność tekstów do poziomu ich biegłości językowej. Jedynym dziełem, które znali, był *Don Kichot*.

### 3.3. WYNIKI

Dane zostały przetworzone w programie statystycznym SPSS, aby rzetelnie odpowiedzieć na pytanie badawcze. Wyniki są opisane podstawowymi deskryptywnymi wskaźnikami. Ze względu na to, że grupa badawcza była niewielka, wyniki zostały wyrażone w procentach. Jeżeli było to konieczne, zostały uzupełnione liczbą badanych (N).

Podczas czytania tekstów badani musieli zaznaczyć wszystkie nieznane słowa. Celem było, przy uwzględnieniu progu leksyki niezbędnej do zdekodowania tekstu, sprawdzenie adekwatności tekstów względem poziomu grupy (możliwość samodzielnego czytania ze zrozumieniem). Niektóre badania czytania w języku obcym próbowały ustalić, czy istnieje próg wiedzy językowej, odpowiedniego słownictwa, które reprezentuje minimum wiedzy potrzebnej do zrozumienia danego tekstu. Ewaluacja zakresu potrzebnej wiedzy leksykalnej waha się pomiędzy 85 a nawet 99% w czytaniu niektórych gatunków (Nation 1985; za: Waring, Nation 1997). W tym artykule pierwszeństwo daje się progowi leksykalnemu stworzonemu przez Nagya i Scotta (2004), oceniającemu, że niezbędnym warunkiem do kształtowania odpowiedniej bazy tekstowej jest leksykon mentalny obejmujący przynajmniej podstawowe znaczenia (90 do 95% słów w tekście). Procent znanych słów w tekstach badawczych wynosił kolejno 98,5%, 98,2% i 98%.

Ze względu na to, że rozumienie tekstu często sprawdza się za pomocą streszczeń, rozumienie pierwszych dwóch akapitów było sprawdzane właśnie w ten sposób. W pierwszym teście 95% badanych (N=39) poprawnie odpowiedziało na pytanie, podczas gdy drugi tekst skutecznie streściło tylko 22% (N=9). Po czytaniu trzeciego tekstu nie zastosowano streszczenia, bo przypuszczano, że większość badanych przynajmniej częściowo zna treść *Don Kichota*.

Rozumienie sprawdzano także pytaniami otwartymi. W tabeli 1. równolegle pokazany jest procent poprawnych odpowiedzi z niektórymi podstawowymi dekskryptywnymi wskaźnikami.

Tabela 1. Liczba nieznanymi słów, procent poprawnych odpowiedzi w pytaniach o rozumienie i samoocena rozumienia tekstu (N=41)

		Tekst 1		Tekst 2		Tekst 3	
	Liczba nieznanymi słów (C)	1,12		1,58		1,48	
	Procent znanych słów	98,5		98,2		98	
		%	N	%	N	%	N
Procent poprawnych odpowiedzi w pytaniach o rozumienie	Żaden	0	0	2,4	1	2,4	1
	Jeden	0	0	26,8	11	4,9	2
	Dwa	4,9	2	24,4	10	14,6	6
	Trzy	34,1	14	34,1	14	17,1	7
	Cztery	36,6	15	9,8	4	22	9
	Pięć	22	9	2,4	1	17,1	7
	Sześć	2,4	1	/	/	19,5	8
Najczęściej wybrana samoocena rozumienia		3 (51%)		3 (44%)		3 (49%)	

Źródło: oprac. własne

Wyniki pokazują, że badani najgorzej zrozumieli drugi fragment. Interesujące jest, że w rozumieniu pierwszego i trzeciego fragmentu nie ma większych różnic, co – mając na uwadze, że trzeci fragment pochodzi z dzieła Cervantesa – nie jest spodziewanym wynikiem. Rozumienie starszych tekstów literackich, z pozycji współczesnej recepcji, zazwyczaj uważane jest za bardziej wymagające od rozumienia tekstów aktualnych. To zjawisko często łączy się ze stratyfikacją temporalną języka oraz z mniej znanymi cechami poetyckimi starszych tekstów. Wyniki pokazują również, że samooceny rozumienia badanych są stosunkowo podobne i w mniejszej mierze odzwierciedlają różnice w kształtowaniu interpretacji tekstu, na co wskazują procenty poprawnych odpowiedzi po czytaniu oraz wyniki z zadania ze streszczeniem.

Ze względu na to, że celem badania było przeanalizowanie roli wiedzy kulturowej w procesie rozumienia tekstów pisanych, materiały badawcze zostały wybrane także pod względem liczby kulturowo nacechowanych elementów tekstowych.

We fragmentach poddanych badaniu obejmują one szeroki wachlarz odniesień, opisanych w *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), podstawowym dokumencie służącym do tworzenia programów dydaktycznych do nauki języka hiszpańskiego jako obcego, który zawiera inwentarz kulturalny pod tytułem *Referentes culturales* i *Saberes y comportamientos culturales* (Molina 2006)<sup>5</sup>. Należy powiedzieć, że teksty nie zawsze związane są z kulturą obszaru badanego języka (por. biblizmy czy powszechnie znaną historię o Sinobrodym). Także niektóre elementy, które wiążą się z kulturą Hiszpanii, dzisiaj można – przynajmniej w kontekście europejskim – uważać za uniwersalne (jak Don Juan i Don Kichot). Oprócz tego, rozumienie tekstów wymagało rozpoznania niektórych specyficznych elementów, które można uważać za swoiste dla przestrzeni hiszpańskiej, takich jak uzus w funkcjonowaniu grup społecznych, literatura oralna charakterystyczna dla dyskursu dziecięcego lub aluzje do kultury popularnej i dyskursu reklamowego. Ze względu na to, że wymienione zjawiska w nowoczesnej nauce języków obcych uważane są za komponenty kulturowe, w badaniu też są uznawane za elementy wiedzy o świecie. Z tego wynika, że wiedza o świecie, którą definiuje się jako wiedzę na temat tego, jak świat funkcjonuje w danych kręgach kulturowych, w artykule jest szerzej zdefiniowana, obejmuje więc również niektóre odniesienia, które można nazwać uniwersalnymi. Niżej opisano kulturowo nacechowane elementy tekstów, a w tabeli znaleźć można wyniki dotyczące zdolności badanych, którzy w tekście rozpoznają nawiązania kulturowe i logicznie łączą je z treścią.

Rozumienie pierwszego tekstu wymagało wiedzy o niektórych odniesieniach do kultury ogólnej. Rozumienie pierwszego kulturowo nacechowanego elementu tekstowego zyskało rozpoznanie odniesień biblijnych („Niech się stanie światłość!” oraz „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się”) ironizujących rolę fraz i (pustych) słów. Nutę ironii odczuwa się jeszcze bardziej przez połączenie aluzji biblijnych z kulturą popularną, dokładnie reklamą aktualną w ubiegłym wieku („Vacaciones sin Kodak son vacaciones perdidas”). Jeden z bohaterów porównywany jest także z Don Kichotem i Sinobrodym, co podkreśla, że był przebiegłym uwodzicielem.

Tabela 2. Tekst 1 – rozpoznanie referencji kulturowych

	Procent poprawnych odpowiedzi	N
referencja do Księgi Rodzaju	63,4	26
referencja do kultury popularnej i dyskursu reklamowego	26,8	11
referencja do Don Juana	97	40
referencja do Sinobrodego	9,8	4

Źródło: oprac. własne

<sup>5</sup> Oprócz wymienionych inwentarzy, komponentem kulturalnym jest także inwentarz *Habilidades y actitudes interculturales* (Molina 2006). Każdy z inwentarzy posiada tematy i pojęcia, które mogą być relewantne w dydaktyce.

W odróżnieniu od pierwszego i trzeciego fragmentu, do zrozumienia drugiego nie była potrzebna wiedza o kulturze ani wiedza o literaturze. Drugi tekst był dialogiem dwóch bezdomnych, z którego badani musieli zrozumieć: gdzie bohaterowie byli i spali, o czym rozmawiali i jak się tekst kończy. Miejscem akcji był hol banku z bankomatami. Rozumienie ostatniego akapitu fragmentu wymagało znajomości dziecięcej gry językowej *veo veo*, polegającej na odgadywaniu słowa po pierwszej literze.

Tabela 3. Tekst 2 – wiedza socjokulturowa potrzebna do rozumienia

	Procent poprawnych odpowiedzi	N
wnioskowanie o miejscu akcji	9, 8	4
literatura oralna charakterystyczna dla dyskursu dziecięcego	12, 2	5

Źródło: oprac. własne

W trzecim fragmencie mówi się o tym, które książki powinny się zniszczyć, bo były powodem szaleństwa Don Kichota. Wymienione były *Amadís de Gaula* i *La Diana*. Badani musieli zrozumieć i wyjaśnić, czy te dzieła powinny się spalić czy nie.

Tabela 4. Tekst 3 – wnioskowanie oparte na szerszej wiedzy o treści powieści

	Procent poprawnych odpowiedzi	N
powody do zniszczenia książek rycerskich	58, 5	24
Dlaczego należy oszczędzić książkę <i>Amadisa de Gaula</i> ?	90, 2	37
możliwy wpływ <i>Diany</i> na <i>Don Kichota</i>	46, 3	19

Źródło: oprac. własne

Wyniki wskazują na to, że najwięcej trudności z czytaniem podtekstu kulturowego badani mieli z drugim fragmentem, mniej znane były także niektóre odniesienia w pierwszym fragmencie. Wysoki procent prawidłowych odpowiedzi po przeczytaniu trzeciego fragmentu potwierdza stosowanie wiedzy o powieści we wnioskowaniu i połączeniu informacji tekstowych.

### 3.4. DYSKUSJA

W ramach pytania badawczego interesowaliśmy się wpływem wiedzy kulturowej na rozumienie. Zaczynając od badań, z których wynika, że wiedza o kodzie językowym nie może zastąpić wiedzy o temacie, badaliśmy jakość rozumienia za pomocą czytania tekstów literackich w języku obcym. Przy tym interesowało nas

rozumienie fragmentów, ale i rozumienie kulturowo nacechowanych elementów w tych fragmentach. Procent poprawnych odpowiedzi na pytania, którymi sprawdzano rozumienie tekstów, wskazuje na to, że najmniej trudności towarzyszyło rozumieniu pierwszego i trzeciego fragmentu. Czytanie pierwszego fragmentu, który badani zrozumieli najlepiej, wymagało zdekodowania czterech odniesień kulturowych. Chociaż z rozszyfrowaniem aluzji biblijnej i do Don Juana respondenci nie mieli większych trudności, zrozumienie nawiązania do hasła reklamowego aktualnego w drugiej połowie XX wieku, a także odniesienia do Sinobrodego, było kłopotliwe. Niezależnie od tego, napisali oni zadowalającą interpretację tekstu, co potwierdzają wyniki badania. Przy tym kształtowanie odpowiedniej interpretacji można wyjaśnić rozpoznaniem aluzji kluczowej w tekście, czyli tej do Don Juana.

Na podstawie zebranych odpowiedzi można mówić także o zadowalającym rozumieniu trzeciego tekstu, fragmentu *Don Kichota*. Chociaż rozumienie tego tekstu nie jest uwarunkowane odniesieniami (tak jak pierwszy tekst), odpowiadający zyskali przynajmniej słabą wiedzę o treści. Ze względu na to, że to dzieło jest w Chorwacji częścią formalnej edukacji w szkołach średnich, a studenci hispanistyki spotykają się z nim kilkakrotnie podczas studiów, można było oczekiwać znajomości podstawowych elementów fabularnych, a potem także dobrego zrozumienia fragmentu, co potwierdziły wyniki. Rezultaty można połączyć z badaniem Winfield i Barnes-Felfeli, którzy właśnie na przykładzie *Don Kichota* udowodnili, że bliskość kulturowa wpływa pozytywnie nie tylko na rozumienie, lecz także i na pisanie w języku obcym. Może ona polepszać rozumienie zwłaszcza z poziomu wiedzy potrzebnej do odpowiedniej integracji treści. Ze względu na to, że powieść Cervantesa i symbolika jej głównego bohatera dzisiaj, przynajmniej w kontekście europejskim, uważana jest za uniwersalną, stosunkowo dobre zrozumienie fragmentu można wyjaśnić opieraniem się badanym na schemacie treści.

Odpowiedzi wskazują też na to, że zrozumienie drugiego tekstu było najtrudniejsze. Pomimo iż trudność języka we wszystkich tekstach była wyrównana, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że badani w drugim tekście oznaczyli mniej niż 2% nieznanych słów i że potrzeba odniesienia do dotychczasowej wiedzy, przynajmniej w porównaniu z pozostałymi dwoma tekstami, była mniejsza, to takie wyniki nie są oczekiwane z kilku powodów. Po pierwsze, w tym tekście badani oznaczyli najmniej nieznanych wyrazów. Po drugie, w odróżnieniu od innych fragmentów, rozumienie tego nie wymagało wiedzy o literaturze (np. aluzja na Don Juana i Sinobrodego lub treść *Don Kichota*). Wiedza potrzebna do zrozumienia tego fragmentu dotyczyła funkcjonowania grup społecznych w miastach hiszpańskich oraz dziecięcej gry językowej *veo veo*. Jednak można je wyjaśnić niedostateczną wiedzą socjokulturową potrzebną do kształtowania interpretacji tekstu. Oprócz wykazania procentów poprawnych odpowiedzi, można to potwierdzić także wynikami z tabel. Okazało się, że nieco mniej niż jedna trzecia badanych

napisała zadowalające streszczenie fragmentu. Ponownie przyczyną jest brak potrzebnej wiedzy kulturowej (nierozpoznanie *veo veo*). Ta ostatnia część drugiego fragmentu udowodnia również, że wiedza o strukturach gramatycznych i leksyce nie może zastąpić zrozumienia treści. Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione czynniki, pierwszą hipotezę można uważać za potwierdzoną.

W ramach drugiej hipotezy interesowało nas jak czytelnicy, którzy nie posiadają potrzebnej wiedzy, rozumieją przeczytany tekst. Ze względu na to, że większość pytań była typu otwartego, niektóre odpowiedzi pokazały jak czytelnicy wyjaśnili kulturowo nacechowane elementy. Badania schematów wykazały, że rozumienie, jeżeli nie posiadamy odpowiedniej wiedzy, opieramy na wiedzy ogólnej – z tego też powodu możemy spodziewać się odchylenia w kształtowaniu interpretacji tekstu. W drugim tekście badani musieli wskazać miejsce akcji, dokładnie miejsce, gdzie śpią bezdomni. Chociaż w tekście są eksplicytnie napisane nazwy banków, 90,2% badanych (N=37) niepoprawnie odpowiedziało na to pytanie. Najczęściej opierali się na wiedzy ogólnej, więc wnioskowali, że śpią oni na ulicy, dworcu oraz w innych miejscach publicznych (41,5%, N=17). Opieranie się na wiedzy ogólnej jest jeszcze bardziej oczywiste w odpowiedziach kilkorga badanych, w których polisemia dodatkowo utrudnia rozumienie (hisz. *banco* ‘bank; ławka’) – wnioskowali oni, że miejscem akcji jest ławka w miejscu publicznym. Błędy w rozumieniu oczywiste są w jeszcze innych odpowiedziach, jak na przykład w pytaniu o porównanie Sinobrodego z jednym z bohaterów. Ze względu na to, że na to pytanie poprawnie odpowiedziało tylko 9,8% badanych (N=4), niektóre odpowiedzi można również rozważać jako przykłady niepoprawnego wnioskowania uwarunkowanego opieraniem się na wiedzy ogólnej. Jako przykład, który to potwierdza, możemy wymienić interpretację brody jako symbolu męskości (2,4%, N=1). Oprócz tego, niektórzy badani aluzję do Sinobrodego interpretują nadmierną troską o wygląd fizyczny (7,3%, N=3). Możemy dojść do wniosku, że w rozumieniu tych elementów tekstowych, w których wymagane jest od czytelnika wnioskowanie oparte na wiedzy ogólnej, wśród czytelników, którzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy, częściej pojawiają się bezzasadne interpretacje. Trudności we wnioskowaniu oczywiste są w interpretacji takich elementów tekstowych, za których rozumienie odpowiedzialna jest wiedza kulturowa. W tym sensie i drugą hipotezę można uważać za potwierdzoną.

#### 4. PODSUMOWANIE

Celem opisanego w artykule badania było przeanalizowanie rozumienia w czytaniu tekstów literackich w języku hiszpańskim jako obcym. Zaczynając od niektórych nowych podziałów, uważających czytanie w języku obcym za mię-

dzykulturowe czytanie, chcieliśmy przebadać, jak czytelnicy kształtują obraz tekstów literackich napisanych na poziomie językowym odpowiednim dla nich, gdy do zrozumienia jest również potrzebna wiedza kulturowa. Wyniki są zgodne z poprzednimi badaniami, które zwróciły uwagę na fakt, że wiedza o kodzie językowym nie może w pełni zastąpić wiedzy o treści tekstu oraz że rozumienie zależy także od wiedzy o świecie. Wnioski można wykorzystać w nauczaniu języków obcych, ponieważ, po pierwsze – podkreślają znaczenie wiedzy o świecie w rozumieniu tekstów literackich i rozumieniu w ogóle, a po drugie – umożliwiają rozpoznanie kulturowo nacechowanych elementów tekstowych jako elementów trudniejszych w zrozumieniu. To umożliwi lepsze planowanie nauki i może przyczynić się do większej satysfakcji uczących się z obcowania z tekstem.

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson C., 2000, *Assesing Reading*, Cambridge.
- Al-Issa A., 2006, *Schema Theory and L2 Reading Comprehension*, „Journal of College Teaching and Learning”, nr 7, s. 41–47.
- Anderson R. C., 2004, *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory*, w: R. B. Ruddel, N. J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, s. 594–606.
- Bartlett F., 1932, *Remembering: a study in experimental and social psychology*, London.
- Carell L. Patricia, 1983, *Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge in Second Language Comprehension*, „The Reading Procces”, nr 2, s.81–92.
- Carrell P., Eisterhold, J., 1983, *Schema theory and ESL Reading Pedagogy*, „TESOL Quarterly”, nr 4. [online] <http://nflrc.hawaii.edu/Rfl/PastIssues/rfl12carrell.pdf>, [13.5.2011].
- Čudina-Obradović M., 2014, *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*, Zagreb.
- Davoudi M., Ramezani, H., 2014, *The Effects of Cultural Familiarity on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners*, „IJSELL” nr 8, s. 58–71.
- Grabe W., Stoller F., 2002, *Teaching and Researching Reading*, New York.
- Grabe W., 2009, *Reading in Second Language. Moving from Theory to Practice*, Cambridge.
- Grosman M., 2004, *Književnost v medkulturnem položaju*, Ljubljana.
- Kintsch W., 2004, *The Construction–Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction*, w: R. B. Ruddel, N. J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, s. 1270–1328.
- Koda K., 2010, *The role of reading in fostering transcultural competence*, „Reading in a Foreign Language” nr 1, s. 5–10.
- López Alonso C., Sèrrè A., 2001, *Lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburg.
- Nagy W., Scott J., 2004, *Vocabulary Processes*, w: R. B. Ruddel, N. J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, s. 574–593.
- Perfetti, C. i in. 2009, *The Acquisition of Reading Comprehension Skill. The Science of Reading: A Handbook*, w: M. Snowling, C. Hulme (red.), Oxford, s. 227–253.
- Molina C. (red.), 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español: B1, B2*, Madrid.

- Van Dijk T., Kintsch W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York.
- Waring R., Nation P., 1997, *Vocabulary size, text coverage, and word lists*, w: N. Schmitt, M. McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, s. 6–19.
- Vijeće Europe, 2005., *Zajednički europski referentni okvir za jezike*, Zagreb.

*Ana Čavar*

### THE KNOWLEDGE OF THE WORLD AND READING COMPREHENSION IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** reading in a foreign language, understanding literary texts, the knowledge of the world, Spanish as a foreign language

**Summary.** The aim of the article is to give insight into reading comprehension and the role of prior knowledge in reading literary texts in Spanish as a foreign language. In order to achieve this, the author conducted a survey to investigate understanding and inferencing in understanding of the culturally marked text elements in three literary texts fragments. The subjects were students of the first and the second year of Spanish language and literature. The results indicate that it requires both linguistic and cultural knowledge to establish adequate comprehension and that the knowledge of the language cannot compensate for insufficient knowledge of the world.



## INTEGRACJA TREŚCI KSZTAŁCENIA

Małgorzata Rzeszutko-Iwan\*

### PRZEKAZ WIEDZY, CZYLI NAUCZANIE SPECJALISTYCZNEJ ODMIANY JĘZYKA – W KONTEKŚCIE PEDAGOGIKI CLIL

**Słowa kluczowe:** język, odmiana specjalistyczna, potrzeby uczących się, kreatywność, CLIL

**Streszczenie.** Celem artykułu jest pokazanie, jak można wykorzystywać ideę zintegrowanego uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) na lektoracie języka polskiego jako obcego w kontekście założenia, że nauczanie specjalistycznej odmiany polszczyzny to przekaz wiedzy. Język, dzięki któremu możliwe jest zdobywanie nowych informacji, jednocześnie sam staje się elementem konstytutywnym budowanej wiedzy, dotyczącej określonej sfery życia. Następuje pełna integracja uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka. W artykule zostanie zarysowana propozycja wykorzystania pracy z tekstem pisanyim oraz dramy jako form zgodnych z podejściem CLIL.

### 1. WPROWADZENIE

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka (polskiego jako obcego) związane jest nie tylko z udzieleniem odpowiedzi na pytanie: czego i jak uczyć?<sup>1</sup>, ustosunkowaniem się wobec konkretnych koncepcji i teorii językoznawczych,

---

\* malgorzatarzeszutko@wp.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 20 – 038 Lublin, ul. Weteranów 18.

<sup>1</sup> Por. np. Ostromecka-Frażczak (red.) 1996; Komorowska 2003; Ligara, Szupelak 2012; Gajewska, Sowa 2014. Szerzej nt. kształcenia językowego w dobie zmian językowo-kulturowych, w tym m.in. tendencji we współczesnej polszczyźnie, pozycji i roli lektora, statusu współczesnej normy językowej por. Rzeszutko-Iwan 2014.

ale przede wszystkim wymaga znajomości potrzeb uczących się. Zabiegi dydaktyczne należy bowiem osadzić wobec określonego sposobu rozumienia terminów: język, odmiana języka, wariant języka, styl, socjolekt, profesjolekt, odmiana stylistyczna, odmiana specjalistyczna<sup>2</sup>. Precyzyjna analiza potrzeb oraz znajomość motywacji uczących się prowadzi zaś w konsekwencji do właściwej operacjonalizacji celów nauczania. Wyraźnie widoczna zatem staje się perspektywa ujęcia zarówno językoznawczego, jak i glottodydaktycznego<sup>3</sup>.

Podstawę materiałową niniejszego artykułu stanowią własne doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C2) podczas rocznych programów przygotowujących kandydatów na studia prawnicze w Polsce<sup>4</sup>. Osoby uczące się obok umiejętności językowych zdobywają wiadomości z pewnego obszaru wiedzy. Jako przyszli studenci kierunków prawniczych będą użytkownikami języka specjalistycznego w wariantcie akademickim, a prymarną funkcję tej odmiany stanowi funkcja poznawcza. W przyszłości natomiast dla absolwentów prawa dominujący stanie się wariant zawodowy, profesjolekt o prymarnej funkcji profesjonalno-komunikatywnej. Określenia: język zawodowy, język specjalistyczny, wariant akademicki i wariant zawodowy języka specjalistycznego, pokazują balansowanie punktu ciężkości w nauczaniu specjalistycznej odmiany języka pomiędzy „nauczaniem dla” potrzeb używania języka w konkretnych sytuacjach zawodowych („język w działaniu”), a „nauczaniem dla” zdobywania wiedzy z danej dziedziny. Zawsze jednak w sytuacji zajęć lektoratowych przeznaczonych na naukę specjalistycznej odmiany języka zachodzi zjawisko nauczania językowo-przedmiotowego.

Celem artykułu jest pokazanie, jak można wykorzystywać idee zintegrowanego uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) na lektoracie języka polskiego jako obcego w kontekście założenia, że nauczanie specjalistycznej odmiany języka to przekaz wiedzy. Poniżej zostanie zarysowana propozycja wykorzystania pracy z tekstem

---

<sup>2</sup> Nt. pojęć: język, odmiana, wariant, styl, socjolekt por. np. Dejna 1980; Wilkoń 1987, s. 12–23; Bartmiński 1991; Grabias 1993, s. 223.

<sup>3</sup> Szerzej nt. związków lingwistyki i glottodydaktyki por. Rzeszutko-Iwan (w druku).

<sup>4</sup> Autorka niniejszego artykułu posiada wieloletni staż w pracy z osobami uczącymi się z całego świata, studiującymi na filologiach słowiańskich, filologiach polskich, kierunkach związanych z badaniem realiów historyczno-politologiczno-kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej, doktorantami-słuchaczami Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów. Prowadziła zajęcia w ramach projektów, których nadrzędnym celem było jednoczesne przekazywanie nowych treści w odniesieniu do konkretnych bloków przedmiotowych oraz nauczanie języka polskiego jako obcego. Duża część w obrębie ww. doświadczeń dotyczy bloku zagadnień językoznawczych oraz związanych z szeroko pojmowaną kulturą i nauką, realizowanych na zajęciach specjalistycznych: m.in. *nauka o języku* w grupach dla kandydatów na studia filologiczne w Polsce (filologia polska, lingwistyka stosowna), *ćwiczenia stylistyczno-redakcyjne, wiedza o kulturze Polski, teksty prawnicze* dla kandydatów na studia prawnicze w Polsce oraz *język ekonomiczny* dla kandydatów na studia ekonomiczne (ekonomia, zarządzanie, bankowość, logistyka), prowadzone w polskich uczelniach.

pisaniem oraz dramy jako form zgodnych z podejściem CLIL (ale nie przypisanych wyłącznie do tego podejścia), stosowanych przez autorkę niniejszego artykułu na lektoracie języka polskiego jako obcego.

## 2. PODEJŚCIE CLIL W NAUCZANIU SPECJALISTYCZNEJ ODMIANY JĘZYKA NA LEKTORACIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Odmiana specjalistyczna to odmiana języka ogólnego dotycząca pewnej sfery życia, posiada słownictwo ograniczone jeśli chodzi o zasięg używania, ale rozbudowane, bogate z danej dziedziny, operuje w ramach pewnych pól rzeczywistości, obejmuje ich głębszą penetrację, pomija natomiast inne obszary wiedzy. Cechą charakterystyczną tej odmiany jest występowanie leksyki specjalistycznej, terminologii, celem zaś – precyzyjny przekaz informacji w obrębie grupy wtajemniczonych, ułatwienie komunikacji. W przypadku języka prawniczego ważny jest także przekaz informacji w kontakcie specjalista – niespecjalista. Istotne więc staje się operowanie tą odmianą zawodową w taki sposób, aby komunikacja w interakcji z osobami spoza sfery prawniczej nie była utrudniona. Nauczanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie języka polskiego jako obcego to zatem jednocześnie zgłębianie nowych treści przedmiotowych oraz przyswajanie języka, który stanowi medium, umożliwiające zdobywanie wiedzy i umiejętności. Sam język staje się elementem konstytutywnym budowanej wiedzy, dotyczącej określonej sfery życia. Następuje pełna integracja uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*)<sup>5</sup>. Przy czym istotnym celem CLIL jest przełamywanie bariery komunikacyjnej w sytuacji, gdy język obcy stanowi medium w zdobywaniu nowej, interesującej, ważnej wiedzy i takich samych umiejętności. CLIL to jednocześnie zdobywanie nowej wiedzy poprzez język obcy i doskonalenie umiejętności posługiwania się tym językiem poprzez nowe treści.

Podjęcie CLIL można zatem skonstruować jako 4 x C:

- 1) *content* = wiedza,
- 2) *communication* = zdobywanie (nowej) wiedzy poprzez język i doskonalenie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych,
- 3) *cognition* = sprostanie wyzwaniom, samodzielne, kreatywne myślenie,
- 4) *culture* = świadomość różnic i odmienności kulturowych<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Szerszej na temat pedagogiki CLIL, por. Janus-Sitarz 2013; Handzel 2014; Rzeszutko-Iwan 2016. Warto dodać, że istnieją różne odmiany pedagogiki CLIL i że jej założenia „dotyczą całościowego rozwoju człowieka w aspekcie socjologicznym, intelektualnym i emocjonalnym” (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 334). Nie można zatem zawężać tego podejścia jedynie do nauczania języka i kultury, ani też utożsamiać z bilingwalną metodą nauczania, z którą bywa mylone (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 333).

<sup>6</sup> Por. też Handzel 2014, s. 147; Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335.

Na zajęciach lektoratowych funkcjonuje zarówno naukowy, jak i urzędowy wariant stylowy polszczyzny związanej ze sferą prawa (por. tab. 1)<sup>7</sup>. Jest to język prawniczy, rozumiany jako odmiana polszczyzny, którą „posługują się prawnicy, mając do czynienia z prawem” (Wróblewski 1948, s. 54). Stosunkowo rzadko pojawiają się przykłady języka prawnego, rozumianego jako język przepisów prawnych.

Tabela 1. Zróżnicowanie języka prawniczego w ujęciu B. Wróblewskiego

język prawniczy			
teoria	praktyka		
język teoretyków-dogmatyków	język sądowy (sala sądowa)		język administracyjny
	język sędziów	język adwokatów	język przedstawicieli administracji
	język prokuratorów		

Źródło: Rzeszutko-Iwan 2013, s. 492

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka to zatem:

- a) odpowiednio dobrany krąg zagadnień, tematyka, czyli przekaz wiedzy,
- b) właściwe słownictwo, terminologia, profesjonalizmy, czyli przekaz wiedzy,
- c) formy, gatunki wypowiedzi (pisemne, ustne) charakterystyczne dla danej odmiany, sposób ukształtowania wypowiedzi (np. składnia charakterystyczna dla odmiany urzędowej, administracyjnej), wybór określonych środków gramatycznych i słownikowych ze względu na pełnione przez nie funkcje i wyrażające tym samym określony obraz świata, np. pisma urzędowe, administracyjne, dobór środków językowych podporządkowany sprawnemu i precyzyjnemu przekazywaniu treści.

Cele poznawcze (kognitywne) jawią się jako nadrzędne i aby je osiągnąć, należy dążyć do sprawnego opanowania języka. Podejście CLIL nastawione jest na uczenie/uczenie się przez działanie, rozwiązywanie zadań, rozwój samodzielności, samodzielnego myślenia, kreatywności, umiejętności analizowania i dokonywania syntezy, rozbudzanie nieustannej pasji poznawania nowego, chęci zrozumienia zagadnień, działania, efektywności komunikacji. Język obcy zatem nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi medium do uzyskania odpowiedzi na pytania, dyskusowania, studiowania, staje się elementem wiedzy konkretnego użytkownika. Założenia pedagogiki CLIL dotyczą całościowego rozwoju człowieka, aspektu socjologicznego, intelektualnego i emocjonalnego<sup>8</sup>. Przy czym podejście

<sup>7</sup> Na temat odmian polszczyzny funkcjonującej w sferze prawa, klasyfikacji i typologii por. np. Wróblewski 1948; Zieliński 1999; Malinowska 2001; Rzeszutko-Iwan 2013.

<sup>8</sup> Założenia pedagogiki CLIL obejmują: 1) kształtowanie postawy otwartości wobec wielokulturowości (uwrażliwianie na wielokulturowość, inność, akceptacja różnic, walka ze stereotypami),

to daje szeroką perspektywę uczącemu się, gdyż mocno akcentuje potrzebę wyrażania własnego „ja”, jego kreatywność i stosunku do przyswajanych treści.

Autorka niniejszego opracowania za priorytetowe uznaje dwa stwierdzenia:

- wiedza stanowi nieodzowny element twórczego myślenia<sup>9</sup>, jest jego podstawą,
- w czasie zajęć warto kreować sytuacje, w których należy sprostać zaistniałym wyzwaniom, zmierzyć się z nimi, rozwiązywać (ciekawe dla uczących się) zadania i poznawać różnorodne (potrzebne im) zagadnienia.

Bardzo istotny jest tzw. efekt nowości, świeżości, aktualności<sup>10</sup>. Przyswajane treści muszą być dla uczącego się ciekawe.

Proces uczenia/uczenia się przebiega dwuetapowo:

- 1) zdobywanie wiedzy (teoria),
- 2) nabywanie umiejętności (praktyka).

Zajęcia lektoratowe prowadzone są w cyklach, analogicznie do ww. dwuetapowego procesu uczenia/uczenia się: część praktyczna zawsze zostaje poprzedzona modulem nastawionym na przyswojenie teorii. Zgodnie z potrzebami osób uczących się, czyli przygotowaniem do przyszłych studiów na kierunkach prawnych, duże znaczenie mają sprawności czytania, rozumienia ze słuchu i mówienia.

---

2) ukazywanie możliwości dialogu międzykulturowego, 3) przezwycięzanie barier komunikacyjnych w języku obcym (płynność ważniejsza niż poprawność, duża tolerancja wobec wymogów poprawności językowej, przełamywanie blokad w przechodzeniu z jednego języka na drugi). Pedagogika CLIL ma wiele cech wspólnych zarówno z nauczaniem przez treści (*Content-Based Language Teaching*), jak i nauczaniem przez zadania (*Task-Based Language Teaching*). Szerzej na ten temat tych sposobów nauczania, w tym m.in. o odmianach CBLT por. Dakowska 2010, s. 163–167; Janowska 2011. Istnieją badania potwierdzające efektywność podejścia CLIL w porównaniu z innymi metodami nauczania; Handzel 2014, s. 151.

<sup>9</sup> Przyjęta przez autorkę artykułu teoria na temat istoty procesu uczenia/uczenia się bazuje na ustaleniach prof. Benjamina Blooma (1954). „Podstawę tego procesu stanowi wiedza, którą należy zapamiętać i zrozumieć. Dopiero posiadanie wiedzy pozwala zdobyć określone umiejętności, które umożliwiają następnie dokonywanie analizy, ocenę, rozwiązywanie problemów, kreatywne działania. Należy zatem bardzo mocno podkreślić, że: **WIEDZA jest narzędziem do dalszego rozwoju, a nie celem samym w sobie**” (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 336). Na temat piramidy Blooma: wiedza (teoria) i umiejętności (praktyka) por. Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335–336.

<sup>10</sup> Autorka niniejszego artykułu omawiając teoretyczne zagadnienia związane z prawem, wiedzą o społeczeństwie, odwołuje się do współczesnej sytuacji w Polsce i na świecie. Opinie osób uczących się potwierdzają truizm, głoszący, iż na ciekawe tematy każdy chce dyskutować, ciekawe materiały – czytać i o ciekawych sprawach – słuchać: „interesujące, pouczające”, „ciekawe, prawnicze tematy”, „poszerzenie wiedzy z zakresu prawa”, „prawniczy specyficzny język”, „ciekawa rozprawa sądowa”, „korzystne informacje”, „zawsze podobały mi się dyskusje i spory na lekcji, co przypominało mi salę prawników :-)", „wzbogaciłam swój język w zakresie prawa, co pomoże mi w przyszłości realizować się w tej dziedzinie”. Na temat informacji zwrotnej i ewaluacji zajęć por. też Rzeszutko-Iwan 2016.

### 3. PRACA Z TEKSTEM PISANYM

Dostosowanie pracy na zajęciach lektoratowych (podczas rocznych programów przygotowujących kandydatów na studia prawnicze w Polsce) do oczekiwań odbiorców wynika z oceny ich potrzeb. Uczący się mają w przyszłości studiować, czyli samodzielnie czytać, słuchać wykładów, notować, dlatego też konieczny jest w ich przypadku częsty kontakt z tekstem pisany. Powinni opanować warsztat pracy studenta, a także posiadać ogólną wiedzę zbieżną z kompetencją polskich maturzystów. Jako pomoc dydaktyczną spełniającą te wymagania i bazę tekstów autorka niniejszego artykułu stosuje prawniczą pozycję *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Sławomiry Wronkowskiej i Marii Zmierczak (2000). Poszczególne partie powyższego opracowania stanowią dla uczących się wyzwanie zarówno w aspekcie językowym, jak i merytorycznym. Spełniają kryterium nowości informacji, zapowiadają także zagadnienia związane z przyszłością uczących się. *Kompendium wiedzy...* stanowi przekaz wiedzy przeznaczony dla rodzimych użytkowników języka, zatem uczący się mają kontakt z autentycznym materiałem językowym, a co warto podkreślić: „nowe słowa zapamiętujemy najlepiej, gdy pojawiają się w naturalnym dla siebie kontekście” (Seretny, Lipińska 2005, s. 85). Ciekawe poznawczo teksty autentyczne są motywujące dla uczących się stanowią wyzwanie, któremu należy sprostać. Pełnią funkcję doskonałego bodźca do nauki. Wymieniona pozycja jest dodatkowo zróżnicowana pod względem leksykalnym. Zawiera słownictwo intelektualne, erudycyjne, abstrakcyjne, wyrazy i wyrażenia o ścisłym znaczeniu naukowym, typowe dla pisemnych specjalistycznych tekstów i oficjalnych wypowiedzi przedstawicieli danej dyscypliny wiedzy (scjentyzmy) oraz leksykę współnoodmianową.

Teoretyczne wiadomości z zakresu prawa karnego<sup>11</sup>, omawiane na zajęciach lektoratowych, ujmowane są w cykl spotkań, podczas których punkt ciężkości spoczywa na pracy z tekstem. Jest to technika czytania na głos<sup>12</sup> – zbieżnie z założeniami CLIL o nauce poprzez różne kanały sensoryczne (wzrok, słuch, dotyk), zgodnie z dewizą, że „najwięcej uczymy się, słuchając i czytając” (Seretny, Lipińska 2005, s. 188). Czytanie na głos pozwala zarówno uczącym się, jak i lektorowi panować nad tekstem. Okoliczności takie nie występują przy samodzielnej lekturze, gdyż tempo wykonywania tej czynności jest sprawą indywidualną.

<sup>11</sup> Zajęcia lektoratowe, poprzedzające moduł dotyczący prawa karnego, obejmują następujące zagadnienia: 1) społeczeństwo, 2) państwo, 3) prawo, 4) społeczności międzynarodowe. Zaś kolejne bloki to: 1) elementy prawa cywilnego i 2) elementy prawa pracy.

<sup>12</sup> Klasyczne RT występuje w sytuacji samodzielnej cichej lektury. Warto dodać, że „czytanie jest jedną z najlepszych możliwości utrwalania i rozszerzania słownictwa, pod warunkiem, że pracujemy z tekstami dostosowanymi do potrzeb uczących się” (Seretny, Lipińska 2005, s. 102). Tekst zatem musi być ciekawy; por. przyp. 9.

Analiza tekstów zawierających podstawowe wiadomości na temat prawa karnego dotyczy dwóch grup zagadnień: prawniczego ujęcia przestępstwa i kary oraz informacji związanych z postępowaniem karnym (np. proces karny, zasady procesowe, strony procesowe, postępowanie przygotowawcze, postępowanie sądowe, rozprawa główna, rozprawa sądowa).

Scenariusz zajęć jest względnie stały i można w nim wyróżnić następujące ogniwa, „kroki metodyczne”:

- 1) czytanie tekstu na głos,
- 2) wyjaśnianie nowej leksyki,
- 3) dyskusja na temat przedstawionego w tekście zagadnienia, wyrażanie opinii<sup>13</sup>,
- 4) pisanie (praca domowa dla chętnych polegająca na przedstawieniu własnego zdania na temat zagadnień związanych z omawianym tekstem).

Powyższy scenariusz można zogniskować wokół następujących słów-kluczy: tekst, (nowa) leksyka, dyskusja (ewentualnie pisanie).

Praca z przyszłymi prawnikami wymaga położenia nacisku na naukę leksyki. Bogate słownictwo umożliwi bowiem płynność, adekwatność, skuteczność, precyzję wypowiedzi, ucieczkę od banału i sztampowości.

Lektura tekstu w zasadzie nie jest poprzedzana ćwiczeniami wprowadzającymi nowe słownictwo. Tekst, z którym zderzają się uczący, jawi się dla nich jako wyzwanie, któremu należy sprostać, analogicznie do naturalnych warunków komunikacji, w których człowiek pełni rolę nadawcy lub odbiorcy komunikatu i często znajduje się w sytuacjach, których nie sposób przewidzieć i przygotować się do ich zaistnienia<sup>14</sup>. Należy mocno podkreślić, że uczący się pragną w przyszłości być prawnikami, a na sali rozpraw zawsze może pojawić się zaskakująca wypowiedź, na którą trzeba zareagować natychmiast. Zatem zasada mówiąca, że praca nad słownictwem powinna poprzedzać czytanie<sup>15</sup> nie jest obligatoryjna, w przeciwieństwie do poniższych niepodważalnych reguł:

- a) dobór tekstu: tematyka, ciekawy, o odpowiednim stopniu trudności,
- b) jasno określone zadanie przed przystąpieniem do czytania, np. wyszukiwanie informacji nowych, ciekawych, kontrowersyjnych, najważniejszych itp.

Po przeczytaniu tekstu warto stosować ćwiczenia na rozumienie globalne, rozumienie selektywne:

---

<sup>13</sup> Por. scenariusz zajęć oraz analogiczne „kroki metodyczne” często stosowane przez autorkę niniejszego artykułu na zajęciach przy wykorzystaniu tekstów zamieszczonych w bieżących numerach miesięcznika „Świat Nauki” (*Scientific American. Polska Edycja*). Znajdują się tam działy dotyczące m. in.: fizyki, bioinżynierii, neuronauki, medycyny, technik informacyjnych (Rzeszutko-Iwan 2016).

<sup>14</sup> Na temat form pracy sprzyjających naturalnej komunikacji por. Komorowska 2003, s. 57–64.

<sup>15</sup> Por. odmienne ujęcie A. Seretny i E. Lipińskiej (2005).

- a) pytania do tekstu, wyszukiwanie informacji w tekście (wskazywanie potwierdzających te informacje właściwych fragmentów w tekście),
- b) pytania P/F (wskazywanie potwierdzających te informacje fragmentów w tekście),
- c) łączenie kolumn (kolokacje, związki frazeologiczne, wyrażenia),
- d) uzupełnianie połączeń wyrazowych, np. kończenie kolokacji, frazeologizmów,
- e) ćwiczenia słowotwórcze, np. tworzenie rodziny wyrazów (do nominalizowanych rzeczowników trzeba dodać czasowniki, przymiotniki/imiesłowy przymiotnikowe lub od czasowników należy utworzyć rzeczowniki, przymiotniki/imiesłowy przymiotnikowe),
- f) układanie zdań.

Przekonanie autorki niniejszego artykułu, że „nieznajomość odpowiedniego słownictwa najczęściej uniemożliwia sformułowanie wypowiedzi – brak znajomości reguł gramatycznych przeważnie ją zakłóca lub zniekształca” (Seretny, Lipińska 2005, s. 75) powoduje przeznaczanie dużej części zajęć na wzbogacanie leksyki uczących się. Są to różnorodne techniki prezentacji, utrwalania i powtarzania nowego słownictwa, zgodnie z dewizą, iż „trening czyni mistrza”.

Podczas omawiania nowej leksyki zawsze najpierw sami uczący się są pytani i proszeni o definiowanie słów. Lektor wkracza dopiero w momencie, kiedy pomoc okazuje się konieczna. Postępowanie uczących się to:

- a) podawanie synonimów/wyrazów bliskoznacznych lub antonimów (synonimia całkowita – wyrazy obce i polskie ekwiwalenty, synonimia częściowa, wyrazy bliskoznaczne i ich precyzyjne różnicowanie),
- b) definiowanie,
- c) tłumaczenie kontekstowe, tzn. opis sytuacji, w której można użyć danego słowa,
- d) umiejscowienie nowego słowa na skali, tzn. w sąsiedztwie innych znanych słów<sup>16</sup>.

Ciekawym ćwiczeniem związanym z wyjaśnianiem i definiowaniem słownictwa jest próba wytłumaczenia znaczenia specjalistycznej leksyki, terminów, używając ogólnej odmiany polszczyzny, a nawet przy wykorzystaniu odmiany kontaktów codziennych, dopuszczającej stosowanie ekspresywizmów, słownictwa nacechowanego emocjonalnie, skrótów, specyficznych połączeń wyrazowych, antropomorfizacji, kolokwializmów. Stosując takie próby, należy jednak pamiętać i mocno podkreślać, że style językowe są wzajemnie nieprzekładalne i nie można przełożyć tekstu specjalistycznego na język ogólny, nie jest możliwy także zabieg odwrotny. Zadanie to jest natomiast zgodne z założeniami pedagogi-

<sup>16</sup> Szerzej nt. technik prezentacji nowego słownictwa por. Komorowska 2003, s. 116–118; Seretny, Lipińska 2005, s. 86–87.



ki CLIL, jak również wynika z przekonania autorki artykułu, że jednostka potrafi wyjaśnić i wytłumaczyć „swoimi słowami”<sup>17</sup>, bez użycia terminologii, tylko te zagadnienia, które w pełni rozumie.

Uczący się zatem wyjaśniają znaczenia, stosując słownictwo ogólnoodmianowe (leksyka wspólnoodmianowa) i podają definicje z użyciem słownictwa specjalistycznego, fachowego.

Dopiero po etapie wyjaśnienia i pełnego zrozumienia treści, możliwa jest koncentracja uwagi na specjalistycznych połączeniach wyrazowych, rekcji czasowników, szyku zdań, nominalizacji składni i innych środkach językowych, podporządkowanych precyzyjnemu przekazywaniu treści.

Kolejnym zabiegiem dydaktycznym są techniki utrwalania nowej leksyki:

- a) układanie zdań,
- b) układanie krótkich dialogów,
- c) odgrywanie scenek komunikacyjnych.

Hołdowanie dewizie „trening czyni mistrza” skutkuje następnie stosowaniem różnorodnych technik powtarzania nowej leksyki<sup>18</sup>:

- a) ćwiczenia literowe i ortograficzne, np. tworzenie słów z jednego słowa,
- b) ćwiczenia tematyczne i kategoryzujące, np. wykreślanie niepasującego słowa,
- c) ćwiczenia skojarzeniowe, np. łączenie słów wokół jednego tematu,
- d) ćwiczenia leksykalno-frazeologiczne, np. szukanie synonimów (łączenie par), uzupełnianie kolokacji, definicje.

Ucząc specjalistycznej odmiany języka, należy nieustannie mieć świadomość istnienia (co najmniej) dwóch odmian języka: ogólnej i zawodowej. Terminy prawnicze bowiem często są wyrazami przejętymi z języka ogólnego, ale posiadają inne znaczenie lub jedno ze znaczeń<sup>19</sup>. Należy zatem pamiętać o stałym operowaniu dwoma odmianami polszczyzny.

#### 4. PRACA METODĄ DRAMY

Drama<sup>20</sup> to metoda dynamicznego przyswajania wiedzy, rozwija umiejętności przez działanie, badanie, eksperymentowanie, zaangażowanie emocjonalne i intelektualne. Jest metodą aktywizującą, warsztatową.

<sup>17</sup> Por. kategorię antropocentryzmu wg J. Bartmińskiego (1991).

<sup>18</sup> Szerzej na ten temat zob. np. Seretny, Lipińska 2005, s. 88–99.

<sup>19</sup> Na temat słownictwa tekstów prawnych por. Choduń 2007.

<sup>20</sup> Por. np. Dziedzic, Pichalska 1995.

Autentyczne przyswojenie teoretycznych treści związanych z prawem karnym ukazuje odgrywana przez uczących się rozprawa sądowa. Uczestnicy dramy sami dokonują podziału ról, opracowania scenariusza przebiegu wydarzeń. Ich działania odzwierciedlają porządek faz rozprawy i poszczególne czynności jurysdykcyjnych z zachowaniem zgodności pojawiania się odpowiednich osób zarówno uczestników instytucjonalnych, jak i spoza instytucji (por. Tab. 2).

Tabela 2. Realizacja maksymalnego wzorca działań tekstotwórczych w rozprawie sądowej

	faza rozprawy	czynność jurysdykcyjna	uczestnik procesu
1.	rozpoczęcie rozprawy	a) wywołanie sprawy b) sprawdzenie obecności wezwanych osób c) zarządzenie opuszczenia sali rozpraw przez świadków	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy świadkowie biegłi
		d) zachowania dodatkowe	publiczność <sup>a</sup>
2.	przewód sądowy	a) odczytanie aktu oskarżenia b) obligatoryjne pytania sędziego c) postępowanie dowodowe – wyjaśnienia oskarżonych ( $O_1 - O_{N+1}$ )	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy publiczność
		– zeznania świadków	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy świadek publiczność
		– opinie biegłych	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy biegły publiczność
		d) zamknięcie przewodu sądowego	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy
		e) zachowania dodatkowe	publiczność

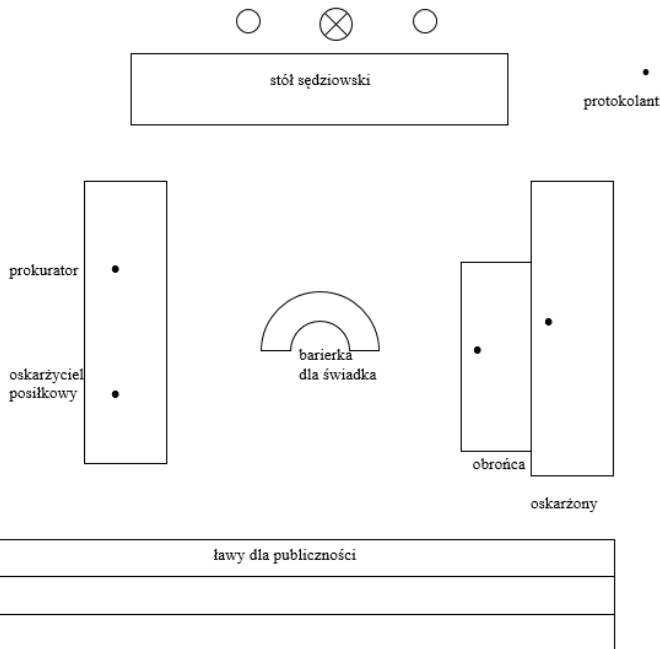
3.	przemówienia stron	a) mowa końcowa oskarżyciela b) mowy końcowe obrońców c) mowy końcowe oskarżonych ----- d) zachowania dodatkowe	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy ----- publiczność
4.	wydanie wyroku	a) ogłoszenie wyroku b) uzasadnienie wyroku c) pouczenie stron ----- d) zachowania dodatkowe	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy ----- publiczność

<sup>a</sup> Zgodnie z ustaleniami jurysdykcyjnymi publiczność nie jest zaliczana do uczestników procesu, gdyż nie bierze ona czynnego udziału w rozprawie. Stanowi zatem kategorię biernych słuchaczy.

Źródło: Rzeszutko 2003, s. 80

Dbają o przestrzenny układ sali, zgodny z autentyczną rozprawą w sądzie (por. Rys. 1).

Rys. 1. Sala rozpraw w polskim sądzie karnym od 1 X 1990 r.



Źródło: Rzeszutko2003, s. 53<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Por. rozszerzoną wersję schematu Waltoś 1995, s. 461.

Uczący się stosują specjalistyczne słownictwo, zwroty, formy wypowiedzi. Przystawiają także wyrazy i wyrażenia typowe dla komunikacji (nieoficjalnej) wewnątrz docelowej grupy zawodowej (profesjonalizmy). Mają taką sposobność dzięki możliwości odwołania się do autentycznego materiału językowego (odmiana mówiona, w tym prymarnie pisana, i pisana). Poniżej przytoczone są wybrane przykłady z języka prawniczego poddane analizie i wykorzystywane przez uczących się podczas stosowanej dramy<sup>22</sup>. Zostały one podane zgodnie z kolejnością pojawiania się w całości działań sądowych (por. Tab. 2).

Rozpoczęcie rozprawy:

(1) Sędzia: *Sąd będzie prowadził sprawę przeciwko X-owi i trzem innym oskarżonym (...) Pan XX? To pan? Proszę pana o jakiś dokument tożsamości, najlepiej dowód osobisty (...) Świadek ZZ. Tak jest pani (...) Sprawdzimy obecność: JJ jest, WW jest, MM jest i KK również jest.*

(2) Sędzia: *Czy stawil się obrońca JJ? Nie.*

Oskarżony: *Uzgodnione.*

Sędzia: *Uzgodnione, bez obecności obrońcy. Stawil się, tak: oskarżony JJ. Nie stawil się jego obrońca – adwokat EE, o terminie powiadomiony, o terminie powiadomiony. Tak. WW, oskarżony WW z obrońcą...*

Adwokat<sub>LL</sub>: *...aplikantem adwokackim LL z substytucji adwokata HH, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy.*

Sędzia: *... z substytucji adwokata HH, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy. Oskarżony MM z obrońcą – aplikantem FF, z substytucji adwokata PP, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy, MM z obrońcą – aplikantem FF, z substytucji adwokata PP, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy oraz stawil się oskarżony KK z obrońcą...*

Adwokat<sub>UU</sub>: *...aplikant adwokacki UU z substytucji adwokata TT, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy.*

Sędzia: *TT ...w aktach sprawy.*

(3) Sędzia: *Nie stawil się jedynie obrońca oskarżonego XX, adwokat KK. Czy pod jego nieobecność możemy kontynuować postępowanie? ... Proszę oskarżonego ..., panie XX ... . W dniu dzisiejszym nie stawil się obrońca adwokat KK. Oskarżony, jak rozumiem, wnosi o prowadzenie pod jego nieobecność postępowania.*

Oskarżony: *Tak.*

Sędzia: *Tak. Czy w dalszym ciągu istnieje stosunek obrończy? Czy też został wypowiedziany, bo pan mecenas nie pojawial się ostatnio na rozprawach. No chyba ten stosunek trwa.*

Oskarżony: *Tak, zawsze ... zgadzałem się na to, żeby rozprawy się...*

Sędzia: *Tak, ale w dalszym ciągu trwa?*

Oskarżony: *...zgadzałem się, żeby rozprawa się toczyła i dzisiaj też zgadzam się. Stosunek nie został wypowiedziany.*

Sędzia: *Rozumiem. Ja tylko pytam. Zdecydowanie nie został wypowiedziany. Dobrze.*

<sup>22</sup> Wszystkie przykłady pochodzą z pracy Rzeszutko 2003.

(4) Sędzia: *Oskarżony RR?*

[cisza]

Sędzia: *Nie stawił się. Wezwanie doręczone prawidłowo. Zostanie wyznaczony nowy termin rozprawy. Co prawda oskarżony został powiadomiony, ale nie wezwano go na termin. Jednakże sąd będzie zmuszony prowadzić postępowanie w trybie zwyczajnym, a zatem, w związku z nieobecnością oskarżonego rozprawa w tej sprawie odbyć się nie może, a oskarżony nie wnosił o rozpatrywanie sprawy pod jego nieobecność. Zresztą pewnie został pouczony, że rozprawa w trybie uproszczonym się odbyła (...) W dniu dzisiejszym sąd postanowi rozpoznać niniejszą sprawę w trybie zwyczajnym, w składzie ławniczym, wezwać na oznaczony termin oskarżonego i powiadomić go o tym, iż jego obecność będzie obowiązkowa, bowiem będzie sprawa rozpatrywana w trybie zwyczajnym. Panie będziemy musieli prosić, niestety, raz jeszcze o stawienie się w sądzie. W dniu dzisiejszym sąd nie może pań przesłuchać pod nieobecność oskarżonego. Natomiast spróbujemy zdyscyplinować oskarżonego w tym sensie, że sąd poprosi właściwy miejscowy komisariat policji o doręczenie wezwania, co zobowiąże, oskarżonego, do stawiennictwa pod rygorem przymusowego doprowadzenia na rozprawę.*

(5) Sędzia: *Nie stawili się panowie w dniu dzisiejszym, panowie, po raz kolejny (...) Stan prawny jest następujący: na pierwszy termin (...) nie stawił się oskarżony (...) W tej sytuacji nie pozostaje sądowi nic innego, jak podjąć stosowne decyzje procesowe (...) Zatem zostanie na podstawie art. 22 zawieszono postępowanie w tej sprawie. Sąd zastosuje wobec oskarżonego X-a tymczasowe aresztowanie na okres trzech miesięcy od dnia zatrzymania na podstawie art. 258 § 1 pkt 1 Kodeksu postępowania karnego i zarządzi jego poszukiwania listem gończym, gdyż z doświadczenia sądowi wiadomo, iż samo postanowienie aresztowania często bywa niewystarczającym, bez zarządzenia poszukiwań. A te poszukiwania w jakiś sposób usprawniają pracę policji przy zatrzymaniu oskarżonego. I po wykonaniu tegoż postanowienia, po ujęciu oskarżonego i po jego osadzeniu, zostaną podjęte dalsze decyzje procesowe, mianowicie wyznaczenie terminu. Na razie nie ma sensu wyznaczanie terminu. Sąd nie wie, kiedy zostanie ujęty oskarżony i zatrzymany, osadzony w zakładzie karnym (...) W związku z tym bez terminu w dniu dzisiejszym.*

(6) Prokurator: *Wysoki sędzie, ja wnoszę (...) o zastosowanie do niestawającego w dniu dzisiejszym oskarżonego AA środka zapobiegawczego w postaci tymczasowego aresztowania.*

(7) Sędzia: *Pani nie będzie świadkiem w tej sprawie?*

Osoba z publiczności: *Nie, nie będę.*

Sędzia: *Proszę, może pani zostać*

#### Przewód sądowy:

(8) Prokurator: *Oskarżam XX o to, że: w nocy z 3 na 4 listopada 1998 roku w Areszcie Śledczym w Lublinie, dokonał pobicia współosadzonego w tej samej celi Y-a, w ten sposób, że uderzył go pięścią w twarz, kopał i bił po całym ciele, czym naraził go na bezpośrednie niebezpieczeństwo naruszenia czynności narządów ciała lub rozstroju zdrowia, tj. o czyn z art. 158§1 Kk.*

Sędzia: *Czy oskarżony zrozumiał treść aktu oskarżenia? Odpis aktu oskarżenia został doręczony? Czy do tego oskarżony się przyznaje? Do popełnienia zarzuconych mu czynów? Pouczam oskarżo-*

*nego, iż służy mu prawo do odmowy składania wyjaśnień w tej sprawie, prawo do odmowy odpowiedzi na poszczególne pytania, prawo do składania wyjaśnień przed sądem. Czy w dniu dzisiejszym oskarżony będzie składał wyjaśnienia przed sądem, czy też korzysta z prawa do odmowy składania wyjaśnień?*

(9) Sędzia: *Odnosnie przyrzeczenia od świadków.*

Prokurator: *Ja zwalniam, wysoki sędzie.*

Adwokat: *Zwalniam.*

Sędzia: *Sąd uprzedza świadków o odpowiedzialności karnej za składanie fałszywych zeznań yyy do trzech lat pozbawienia yy wolności ... . MM i CB, mogą państwo pozostać na sali rozpraw podczas składania wyjaśnień przez oskarżonego. Właśnie jako pokrzywdzeni w tej sprawie, państwo mogą zostać.*

(10) Sędzia: *Czy strony wnoszą o uzupełnienie postępowania dowodowego? (...) Czy są jakieś wnioski? Czy jeszcze jakieś pytania, oświadczenia, wnioski? Czy strony mają jakieś wnioski dowodowe lub inne wnioski? Zamykam postępowanie dowodowe w tej sprawie. Proszę o wystąpienia końcowe stron.*

#### Wydanie wyroku:

(11) Sędzia: *Wyrok w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej, Sąd Rejonowy w Lublinie w IX Wydziale Karnym, dnia 21 grudnia 1999 roku, w składzie tu obecnym, po rozpoznaniu sprawy TT, oskarżonego o to, że: w dniu 26 lutego 1998 w Lublinie pomówił GG we wniosku skierowanym do Sądu Okręgowego w Lublinie, że jest osobą chorą psychicznie i powinien zostać ubezwłasnowolniony, co mogłoby poniżyć go w opinii publicznej, tj. o czyn z art.212§1 Kodeksu karnego. Oskarżonego TT uznaje za winnego dokonania zarzucanego mu czynu i za to na mocy art.212§1 Kodeksu karnego skazuje go na karę pięćdziesięciu stawek dziennych grzywny, przyjmując wysokość stawki dziennej w kwocie (...). Na podstawie art.212§3 Kodeksu karnego orzeka od oskarżonego TT na rzecz pokrzywdzonego GG jeden tysiąc złotych nawiązki. Zasądza oskarżonemu na rzecz skarbu państwa (...) kosztów sądowych.*

(12) Sędzia: *Zebrany w sprawie materiał dowodowy jest skąpy. Sąd oskarżonego uniewinnia od dokonania zarzucanego mu czynu.*

(13) Sędzia: *Wyrok nie jest prawomocny, służy od niego apelacja do Sądu Okręgowego w Lublinie. W tym celu w terminie siedmiu dni od daty ogłoszenia wyroku można złożyć wniosek o sporządzenie uzasadnienia wyroku na piśmie. Następnie w terminie dni czternastu od daty doręczenia pisemnego uzasadnienia wyroku, w którym sąd postara się bardziej obszerniej i bardziej systematycznie przedstawić motywy tegoż wyroku, w ciągu czternastu dni od daty doręczenia pisemnego uzasadnienia można złożyć apelację, którą adresuje się do Sądu Okręgowego za pośrednictwem Sądu Rejonowego, IX Wydział Karny w Lublinie.*

Dodatkowym walorem odgrywanej dramy są zawsze elementy gry aktorskiej (emocje, płacz), w tym przestrzeganie rytuału sądowego, związanego z obowiązkiem zachowania postawy stojącej lub możliwością siedzenia. Należy zatem podkreślić bardzo zaangażowanie i bardzo duże wczucie się w swoje role osób uczących się. Zwroty kierowane do siebie wzajemnie cechuje zachowanie ety-

kiety obowiązującej na sali sądowej, nie pojawiają się autentyczne imiona nawet w sytuacji zachwiania porządku przedstawienia. Sytuacje wymykające się spod kontroli traktowane są jak autentyczne, kiedy np. sędzia przywołuje kogoś do porządku lub poucza o konkretnym prawie albo obowiązku.

## 5. PODSUMOWANIE

Nauczanie języka polskiego jako obcego zgodne z pedagogiką CLIL umożliwia jednoczesny przekaz wiedzy z danej dziedziny oraz rozwój kompetencji językowych uczących się osób. Różnorodne, ciekawe i potrzebne zagadnienia specjalistyczne stanowią doskonałą motywację do nauki języka. Ważna jest świadomość możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w wielu autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Zgłębianie aktualnych zagadnień oraz wzbogacanie własnej leksyki (definiowanie, synonimia, antonimia, słowotwórstwo) pomaga w przełamaniu swoich obaw, nieśmiałości, niepewności, bariery w mówieniu. Pomaga nie tylko w przyszłości mówić, studiować, pracować, ale także wyrażać „ja”, wyrażać siebie i przekazywać swoje myśli.

Stosowane techniki i sposoby pracy wykorzystujące dyskusję, komunikowanie się między słuchaczami w grupie stwarzają możliwość wzajemnego poprawiania własnych usterek i błędów. Pozwalają także na swobodne wyrażanie opinii i jednoczesne kształcenie umiejętności wyrabiania sobie własnej opinii na różne tematy. Aktywizujące formy pracy pozwalają na uczestnictwo wszystkich osób w zajęciach, integrację różnych sprawności językowych. Co niezwykle istotne, uczący się sami mają świadomość przyrostu wiedzy, informacji. Widać to bardzo wyraźnie podczas pracy metodą dramy czy też w czasie dyskusji.

Położenie punktu ciężkości na umiejętnościach komunikacyjnych nie powoduje jednocześnie zaniedbania nauki struktur i pojęć gramatycznych. Przede wszystkim należy poznać i zrozumieć zagadnienie, a następnie cyzelować formę.

Stosowanie podejścia CLIL w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest ze wszech miar godne polecenia. Aktywizujące metody pracy, np. drama, doskonale korespondują z wymogami obecnego świata. Podział zadań, porcjowanie materiału, praca zespołowa, sytuacje, kiedy każdy jest odpowiedzialny za pewną część całości i świadomość, że ważny jest finalny efekt kształcą umiejętność współpracy, która stanowi nieodzowne kompetencje pożądane na współczesnym korporacyjnym rynku pracy. Wypowiedzi na forum przygotowują nie tylko do egzaminów ustnych, lecz także do rozmów kwalifikacyjnych.

Zderzenie z tekstem, bez ćwiczeń wprowadzających, ewokuje rzeczywiste sytuacje, w których trzeba właściwie zareagować, a do reakcji w wielu sytuacjach nie można się wcześniej przygotować.

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie języka polskiego jako obcego to zatem przekaz wiedzy. Przy czym przyswajany język stanowi medium, dzięki któremu możliwe jest zdobywanie nowych informacji i jednocześnie sam jest niezbywalną częścią zgłębianej wiedzy. Wiedza jest bowiem częścią osobowości człowieka, im więcej wiemy, tym bogatsze są nasze przemyślenia, które odbijają się później w naszych tekstach.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 1991, *Odmiany a style języka*, w: *Wariancja w języku*, S. Gajda (red.), Opole, s. 11–16.
- Bloom B., Stern G., Stein M., 1954, *Methods in personality assessment*, New York.
- Choduń A., 2007, *Słownictwo tekstów aktów prawnych w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Dakowska M., 2010, *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, w: *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, J. Fisiak (red.), Kraków, s. 147–179.
- Dejna K., 1980, *Ile mamy języków polskich?*, „Język Polski”, z. 1, s. 30–34.
- Dziedzic A., Pichalska J. i in. (red.), 1995, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa.
- Gajewska, Sowa 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Grabias S., 1993, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2., *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław, s. 223–245.
- Handzel A., 2014, *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*, w: „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, I. Dembowska-Wosik, B. Grochala, E. Pałuszyńska, M. Wojenka-Karasek (red.), Łódź, s. 145–153.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2013, *Polskie i europejskie doświadczenie pedagogiki CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), t. 1, Lublin, s. 231–241.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole.
- Ostromęcka-Frączak B. (red.), 1996, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź.
- Rzeszutko M., 2003, *Rozprawa sądowa w świetle lingwistyki tekstu*, Lublin.
- Rzeszutko-Iwan M., 2013, *Terminy język prawny i język prawniczy w ostatnim 70-leciu*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*, A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), Lublin, s. 485–501.
- Rzeszutko-Iwan M., 2014, *Język polski czy polskawy? – kształcenie językowe w dobie zmian językowo-kulturowych*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, E. Awramiuk (red.), Białystok, s. 135–159.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Pedagogika CLIL, czyli o nauczaniu językowo-przedmiotowym na lektoracie języka polskiego jako obcego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, red. W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, Lublin, s. 331–347.



- Rzeszutko-Iwan M., *Od lingwistyki teoretycznej do lingwistyki stosowanej – znaczenie koncepcji i paradygmatów językoznawczych w procesie glottodydaktycznym*, w: Materiały międzynarodowej konferencji naukowej (w druku).
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Waltoś S., 1995, *Proces karny (zarys systemu)*, Warszawa.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Kraków.
- Zieliński M., 1999, *Języki prawne i prawnicze*, w: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, W. Pisarek (red.), Kraków.

*Małgorzata Rzeszutko-Iwan*

#### **KNOWLEDGE TRANSFER. ON TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE CONTEXT OF CLIL PEDAGOGY**

**Keywords:** language, language for specific purposes, students' needs, creativity, CLIL

**Summary.** This article aims to show how to use content and language integrated teaching/learning (CLIL – Content and Language Integrated Learning) in Polish as a foreign language course. The assumption is that teaching special varieties of the Polish language is, in fact, transferring knowledge. Language, thanks to which it is possible to learn new information, becomes at the same time a constitutive element of the constructed knowledge of a particular sphere of life. Therefore, there follows full integration of teaching/learning content and the language itself. In the article a proposal is outlined of how to written text and drama as a form consistent with the CLIL approach.



*Iwona Wilhems (Słaby-Góral)\**

## SPECYFIKA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO PRZYKŁADY KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWEJ

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców (SJPdC), nauczanie języka specjalistycznego, korelacja międzyprzedmiotowa

**Streszczenie.** Artykuł ukazuje specyfikę pracy w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ (SJPdC), które od 60 lat prowadzi kursy języka polskiego w odmianach specjalistycznych adresowane do cudzoziemców i osób polskiego pochodzenia, pragnących studiować w polskich uczelniach wyższych. Z nauczaniem w grupach sprofilowanych są związane określone problemy. Jednym z nich jest konieczność korelacji międzyprzedmiotowej: programy nauczania języka polskiego i przedmiotów, które wprowadzane są po kilku lub kilkunastu tygodniach, nieraz jeszcze w trakcie kursu wstępnego, muszą być dostosowane. Uczący się powinni mieć świadomość, że język, który przyswajają na lekcjach polskiego jest tym samym językiem, którego uczą się na lekcjach przedmiotów. Autorka, przez wiele lat nauczająca polszczyzny w grupach medycznych, omawia wyzwania językowe stojące przed nauczycielem-polonistą, jak też nauczycielami przedmiotów. Zjawisko korelacji międzyprzedmiotowej zostało zilustrowane przykładami z wykładanych w SJPdC przedmiotów: język polski, chemia, matematyka, fizyka.

Specyfika językowych studiów przygotowawczych w SJPdC UŁ polega na założeniu (wyływającym z wieloletnich doświadczeń), że niemal każdego cudzoziemca chcącego studiować w Polsce po polsku można do tego przygotować w ciągu 9 miesięcy, czyli dwóch semestrów nauki. Aby odbierał (z korzyścią dla siebie) wiedzę przekazywaną w polskich wyższych uczelniach, w Studium Uniwersytetu Łódzkiego w ciągu tzw. zerowego roku akademickiego uczy się go języka polskiego i przedmiotów kierunkowych, czyli matematyki, fizyki, chemii, biologii, historii, filozofii, geografii, literatury polskiej

---

\* Autorka była zatrudniona w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, 90-231 Łódź, ul. Matejki 21/23.

i innych<sup>1</sup> po polsku. Programy przedmiotów ułożone są tak, by – wprowadzając polskie słownictwo i typowe dla języka nauki struktury gramatyczne – utrwalić i powtórzyć jednocześnie materiał znany studentowi ze szkoły średniej. Wysilek włożony w takie nauczanie i trudności z niego wynikające są duże, gdyż:

1. W każdym roku akademickim kilkuset cudzoziemców przygotowujących w łódzkim Studium to wielojęzyczne środowisko zróżnicowane pod względem narodowości, wieku, charakteru, wykształcenia, kultury, poziomu wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej<sup>2</sup> oraz zainteresowań i przyszłych kierunków studiów. Często także uczący się nie znają żadnego języka pośredniego, mają też bardzo zróżnicowane możliwości percepcyjne.
2. Podział na grupy dydaktyczne uwzględnia stopień zaawansowania językowego w momencie przyjazdu do Polski, kierunek dalszych studiów w polskich uczelniach (czyli ogólne i specjalistyczne potrzeby językowe) oraz czasem (nie zawsze) język rodzimy lub urzędowy, którym posługuje się cudzoziemiec podejmujący naukę<sup>3</sup>. Stąd, typowe grupy tworzone w Studium to:
  - zaawansowane polonijne (cudzoziemcy polskiego pochodzenia dobrze władający językiem polskim ogólnym, nieznający jednak jego odmian specjalistycznych)<sup>4</sup>, słuchacze ci mają nieco powyżej 400 godzin języka polskiego rocznie (grupy humanistyczno-prawnicze mają powyżej 500 godzin);
  - niezaawansowane polonijne (cudzoziemcy polskiego pochodzenia posługujący się słabo językiem polskim, pełnym interferencji, często archaicznym)<sup>5</sup> – około 500 godzin jppo;

<sup>1</sup> Ponieważ dobór przedmiotów nauczania (prowadzonych przez specjalistów) zależy od kierunku dalszych studiów w Polsce uczącego się jppo, szerzej realizowane są niektóre działy przedmiotów dydaktycznych, np. statystyka, logika, botanika, anatomia, a także wprowadzane przez polonistów tzw. korpusy leksykalne: ekonomiczne, prawnicze, humanistyczne, medyczne, techniczne, które przeszły do słownictwa ogólnego i znajdują się w użyciu przeciętnego Polaka o średnim wykształceniu.

<sup>2</sup> Wymagane przez polskie MNiSW do podjęcia studiów wyższych w Polsce przez cudzoziemca świadectwo maturalne wydane w jego kraju oraz poświadczenie, że w danym kraju uprawnia ono do studiów wyższych na wybranym przez absolwenta – maturzystę cudzoziemskiej szkoły średniej – kierunku nie oznacza, że jego wiedza odpowiada wiedzy przeciętnego polskiego maturzysty. Różnice programowe w wielu krajach są tak duże, że niejednokrotnie wykładowca musi nauczać również samego przedmiotu, by wyrównać braki w zakresie wiedzy merytorycznej.

<sup>3</sup> Są też względy pozadydaktyczne, głównie finansowe, lokalowe, administracyjne, które pozwalają na utworzenie z kilkuset słuchaczy kilkudziesięciu grup dydaktycznych, z założenia jednak nie większych niż piętnastoosobowe.

<sup>4</sup> Do takich grup dołączani są również cudzoziemcy, którzy nie mają polskiego pochodzenia, jednak ich stopień zaawansowania językowego (w zakresie języka ogólnego) określa się jako B2/C1.

<sup>5</sup> Do takich grup dołącza się często Słowian o podobnym stopniu zaawansowania językowego.

- grupy słowiańskie, uczone języka polskiego od podstaw, jednak w szybszym tempie niż inne grupy cudzoziemskie (ok. 500 godzin jppo rocznie);
- grupy cudzoziemskie wielonarodowościowe, uczone języka polskiego od podstaw (od 500 do 600 godzin języka polskiego rocznie, zależnie od kierunku przyszłych studiów).

Po dokonaniu takiego wstępnego podziału należy jeszcze umieścić przyszłych słuchaczy w odpowiedniej grupie kierunkowej (humanistycznej, prawniczej, ekonomicznej, medycznej, biologicznej<sup>6</sup>, politechnicznej), zgodnej z wybranym profilem przyszłych studiów.

Żaden z opisanych powyżej typów słuchacza nie jest filologiem. Dla filologów, niezależnie od tego, czy są pochodzenia polskiego, z krajów słowiańskich czy z innych obszarów językowych tworzy się osobne grupy, dzielone już tylko ze względu na ich stopień zaawansowania w języku polskim.

Łódzkie Studium prowadzi też kursy języka polskiego niezwiązane z językowymi studiami przygotowawczymi dla innego typu słuchaczy<sup>7</sup> (ludzi chcących podjąć w Polsce pracę, zająć się tłumaczeniami językowymi, studentów tzw. Europejskich Programów Wymiany Międzynarodowej – wcześniej Sokrates/Erasmus, obecnie Erasmus plus, Comenius, Campus Europae itp. – lub po prostu takich, którzy założyli z Polkami lub Polakami rodziny czy też są z jakichś innych względów zainteresowani językiem polskim i polską kulturą). Czas trwania takich kursów i proces dydaktyczny, który się w nich odbywa zależy od potrzeb uczących się.

Z oczywistych względów (chęci uczenia się języka polskiego od podstaw, nieznajomości żadnego z możliwych języków pośrednich, nieznajomości systemu gramatycznego – nawet własnego języka, częstych braków w przygotowaniu merytorycznym do wybranych studiów wynikających z różnic programowych, odmienności kultur, trudności okresu adaptacji do nowych warunków klimatycznych, życiowych i odmiennego systemu nauczania<sup>8</sup>) oraz z kilkudziesięcioletnich doświadczeń nauczycieli SJPdC UŁ wynika, że organizacja procesu glottodydaktycznego w grupach wielonarodowościowych<sup>9</sup>, uczonych od podstaw, jest najtrudniejsza i musi być oparta o specyficzną metodykę nauczania.

<sup>6</sup> Tworzone są grupy m.in. weterynaryjne, rolnicze, biotechnologiczne, psychologiczne itp.

<sup>7</sup> Czasem są to również cudzoziemcy chcący podjąć w Polsce studia, ale w języku angielskim, więc interesuje ich nauka języka polskiego ogólnego, by mogli porozumiewać się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

<sup>8</sup> Chodzi tu przede wszystkim o czas rozpoczynania i kończenia codziennych zajęć, ich długość (często studenci z krajów arabskich, afrykańskich czy latynoamerykańskich nie są w stanie siedzieć 6, 7 godzin dziennie) oraz czas przeznaczony na naukę samodzielną. Przyzwyczajenie do sjeisty czy nocnych posiłków nie pozwala im na organizację pracy przystosowaną do polskich warunków.

<sup>9</sup> Zdarzają się grupy studentów złożone z kilkunastu osób, z których każda posługuje się innym językiem (np. mandaryńskim, wietnamskim, mongolskim, laotańskim, perskim, arabskim, hiszpańskim, albańskim, suahili), jest w innym wieku (od 17-letniego maturzysty z Ułan Bator po 36-letniego afrykanera z Windhuk), ma inną wiedzę, usposobienie, styl pracy.

Dodatkową trudność sprawia różny czas przyjazdu studentów, co wiąże się z organizacją semestrów i sesji egzaminacyjnych w co najmniej trzech różnych terminach<sup>10</sup> i powoduje często niemożność wspólnej pracy samodzielnej (utrwalania poznanego materiału bez pomocy nauczyciela) dla osób z jednego kraju czy też obszaru językowego, które jednak rozpoczęły naukę w innych terminach, więc nie mogą współpracować ze sobą i wzajemnie sobie pomagać, gdyż znalazły się w różnych grupach dydaktycznych.

Opisane aspekty, wiążące się ze specyficznym nauczaniem jpjo w toku językowych studiów przygotowawczych, nakładają na nauczyciela języka dodatkowe obowiązki w zakresie:

- 1) wykształcenia u uczącego się świadomości, że język polski jest jeden<sup>11</sup>, że te same zjawiska językowe funkcjonują w różnych odmianach języka i są jedynie inaczej „wypełnione” leksykalnie, czyli że proces uczenia się języka polskiego trwa przez cały okres nauki w SJPdC UŁ, niezależnie od tego, czy prowadzone w danym momencie są zajęcia z matematyki, chemii itp. (każdego innego, obowiązującego w grupie dydaktycznej przedmiotu), a także
- 2) ścisłego współdziałania, tzw. koordynacji metodycznej<sup>12</sup> wszystkich nauczycieli, którzy pracują z tą samą grupą dydaktyczną, niezależnie od przedmiotu, którego uczą, czyli od przekazywania informacji merytorycznych.

Powiązanie metodyki nauczania przedmiotu nauki z metodyką nauczania jpjo na tym przedmiocie oraz z metodyką nauczania jpjo w zakresie języka ogólnego na przedmiocie „język polski” wymaga ustaleń (oprócz wcześniejszych – programowych, wynikających ze wspólnej organizacji całego procesu dydaktycznego) dotyczących:

- typu wprowadzanych zjawisk z zakresu gramatyki;
- czasu ich wprowadzania;
- używanego nazewnictwa w zakresie gramatyki;
- formy zapisu poszczególnych części mowy.

<sup>10</sup> Np. pierwszy semestr dla studentów zaczynających naukę na początku października kończy się w połowie lutego, drugi w czerwcu, odpowiednio przesunięte są terminy dla studentów zaczynających naukę w listopadzie czy grudniu.

<sup>11</sup> Studenci często w czasie zajęć z tzw. przedmiotów kierunkowych zaczynają operować dziwacznym interjęzykiem, nie uwzględniając żadnych wiadomości z dziedziny fleksji czy składni języka polskiego, zdobytych w czasie uczenia się przedmiotu „język polski”.

<sup>12</sup> Temu zagadnieniu poświęcona była jedna z międzynarodowych konferencji naukowych, zorganizowanych w Studium. Materiały pokonferencyjne zostały opublikowane w 7/8 tomie „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, *Nauczanie języka specjalistycznego* (1996).

W zakresie dydaktyki ustala się obowiązujące programy nauczania. Najogólniej rzecz ujmując, według programów nauczania języka polskiego w Studium materiał przekazywany przez uczącego dzieli się na kursy (co wydaje się określeniem metodycznym w odróżnieniu od określenia organizacyjnego „semestr”). W semestrze pierwszym (około 4,5 miesiąca) uczący poloniści realizują dwa kursy. Kurs pierwszy – wstępny – daje studentowi ogólne pojęcie o polskim systemie gramatycznym (fonetyczno-fonologicznym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zasady wymowy bez relacji z pismem, opozycje fonologiczne typu: *być/bić/pić* i fleksyjnym – gdy wstępnie objaśnione zostają rodzaje, liczby i przypadki rzeczownika; rodzaje liczby pojedynczej, rodzaj niemęskoosobowy przymiotnika, zaimka i liczebnika porządkowego oraz liczebniki główne; osoby, liczby, rodzaje i czasy czasownika - by ukazać ogólny system języka i zasygnalizować różnice formalno-strukturalne, np.: matka / do matki / matkę przy ich tożsamości semantycznej).

Kurs ten daje również studentowi możliwość opanowania w jak najkrótszym czasie struktur językowych zawartych w najczęściej spotykanych sytuacjach komunikacyjnych (w sklepie, u lekarza itp.), co wiąże się z prezentacją leksyki związanej z sytuacjami życia codziennego i składni zdania pojedynczego.

Podczas drugiego kursu – podstawowego – jest rozwijana wiedza studenta na temat polskiego systemu fonetycznego i fleksyjnego, a także pewnych zjawisk z zakresu morfologii i składni. Słownictwo wprowadzone w tym okresie dostosowane jest również do tematyki życia codziennego, ale ma już lekkie ukierunkowanie specjalistyczne. Po zakończonym kursie studenci są w stanie dość swobodnie porozumiewać się w wielu sytuacjach dnia codziennego w mowie i piśmie.

W semestrze drugim nauczyciele poloniści realizują materiał kursu trzeciego – rozszerzająco-kierunkującego, trwającego ok. 4,5 miesiąca. Tematyka dotyczy tutaj zagadnień specjalistycznych oraz (szczególnie w grupach humanistycznych i ekonomicznych) problemów związanych z podstawowymi dziedzinami życia Polaków, historią Polski itp. Zagadnienia gramatyczne opanowane podczas tego kursu obejmują te elementy fleksji i morfologii, które nie zostały wyjaśnione podczas realizacji programu kursu drugiego (np. formy bezosobowe -no, -to, „się”, imiesłowy, elementy składni zdania złożonego itd.).

Po zrealizowaniu kursu trzeciego student powinien opanować leksykę związaną z kierunkiem jego przyszłych studiów i z tzw. „wiedzą ogólną”; powinien umieć konstruować pełne wypowiedzi pod względem gramatycznym i logicznym. Stopień zaawansowania językowego określa się na tym etapie jako B1+ – B2 (w grupach cudzoziemskich) do B2 – C1 (w grupach słowiańskich i polonijnych) w języku ogólnym, powiązany z językiem specjalistycznym zależnym od kierunku przyszłych studiów uczącego się.

Zwykle po sześciu tygodniach kursu języka polskiego wykładowca przedmiotu kierunkowego realizuje materiał nauczania oparty na programach obowią-

zujących w polskich szkołach średnich, uwzględniając dodatkowo następujące założenia:

- 1) nauczenie cudzoziemców polskiego słownictwa specjalistycznego;
- 2) zapoznanie ich z podstawowymi czynnościami laboratoryjnymi;
- 3) powtórzenie treści przedmiotu w zakresie szkoły średniej w celu uzupełnienia tych działów, których studenci nie znają, ponieważ programy nauczania w ich krajach nie uwzględniały danych zagadnień.

By pokazać specyfikę metodyki nauczania w SJPdC UŁ, zilustruję przedstawione wyżej problemy kilkoma przykładami.

Nauczyciel, wprowadzając dany temat, np. z chemii, przed przystąpieniem do właściwego objaśniania zagadnienia podaje studentom słownictwo potrzebne w czasie lekcji, zaś w toku tłumaczenia zagadnienia podkreśla i wypisuje na tablicy słownictwo i struktury gramatyczne używane przy omawianiu tego tematu, np.:

Temat: *Względna masa atomowa i cząsteczkowa*

- 1) słownictwo: liczb/a, -y; mas/a, -y

ułamkow/y, -a, -e, -e; bezwzględny/y, -a, -e, -e; względn/y, -a, -e, -e

wyno/ sić

-si

-szą<sup>13</sup>

- 2) struktury językowe i zagadnienia gramatyczne występujące w tej lekcji:

Ile wynosi masa atomowa?

Masa atomowa ... jest większa niż masa atomowa...

Masa atomowa ... jest mniejsza niż masa atomowa...

Masa atomowa ... jest większa od masy atomowej...

Masa atomowa ... jest mniejsza od masy atomowej...

} + nazwa pierwiastka  
(rzeczownik, D. lp.)

Stopniowanie przymiotników:

mały, mniejszy, najmniejszy

duży, większy, największy

<sup>13</sup> Przykład wieloznaczności czasownika; w języku specjalistycznym *wynosić* oznacza *równać się, mieć wartość* (np.: *masa cząsteczkowa tlenu wynosi 32, prędkość początkowa wynosi 0, wartość funkcji wynosi 7*), w języku ogólnym dodatkowo oznacza *usuwać coś/kogoś skądś* i jest związany z czasownikami oznaczającymi poruszanie się na nogach (np.: *student wynosi chleb ze stolówki*). Zapis form, pod bezokolicznikiem, 3 os. lp. i lm. (zamiast 1 i 2 os. lp., jak to czyni się na ogół w słownikach) dotyczy użycia czasownika *wynosić* w znaczeniu *mieć wartość* i uczuła studentów na fakt, że w takim znaczeniu występuje on tylko w 3 os. lp. i lm., łącząc się z rzeczownikami nieżywoymi (nie mówimy np.: *wynoszę 27 lat; wynosisz 34 kilo* itp., co zdarza się niektórym studentom po lekcji matematyki, fizyki czy chemii).



Nauczyciel chemii zwykle powtarza znane studentowi struktury, wypełniając je leksyką specjalistyczną, np.:

Przykłady zdań wprowadzanych w czasie nauczania przedmiotu „język polski”:	Przykłady zdań wprowadzanych w czasie nauczania przedmiotu „chemia”:
Jak nazywa się ten student?	Jak nazywa się ten metal?
Ten student nazywa się Ahmed.	Ten metal nazywa się sód.
Czy to jest ławka?	Czy to jest siarka?
Nie, to jest okno.	Nie, to jest złoto.
To jest kubek mleka.	To jest symbol żelaza.
To są dwa długopisy.	To są dwa atomy.
To są dwie książki.	To są dwie cząsteczki.
To jest pięć papierosów.	To jest pięć atomów.
To jest sześć książek.	To jest sześć cząsteczek.
Z czego składa się garnitur?	Z czego składa się cząsteczka.....?
Klasa.....jest większa od klasy.....	Masa.....jest większa od masy.....
Ile waży paczka mąki?	Ile waży atom tlenu?
Mniej od .....	Mniej od .....
Nie lubię żyć według planu.	Proszę pisać według wzoru.
Rozmawiam z sześcioma kuzynami.....	.....reaguje z pięcioma atomami.....
Studentki, które biorą udział w akademii...	Substancje, które biorą udział w reakcji...
Gadulą nazywamy .....	Reakcją nazywamy.....
Temperatura gazu wzrasta pod wpływem.....	Aktywność pierwiastka wzrasta pod wpływem.....
Student uległ wypadkowi.	.....uległ rozkładowi.....

Są to przykłady ilustrujące korelację nauczania chemii i nauczania polonistycznego pod względem wprowadzania form gramatycznych (por. Kalinowski, Słaby-Góral 1987 oraz Golewski, Słaby Góral 1987).

By pokazać współpracę polonisty z nauczycielami matematyki i fizyki<sup>14</sup> posłużę się dwoma przykładami.

Wiedza o polskich rzeczownikach, o możliwościach i determinantach związanych z ich użyciem (myślę tu o konsekwencjach składniowych, niezbędnych w procesie komunikacji) musi obejmować informacje na temat kategorii liczby. Zwykle proponuje się więc w celu uporządkowania i możliwości spoj-

<sup>14</sup> W pierwszym tygodniu zajęć fizyk wprowadza pewne pojęcia matematyczne, którymi potem posługuje się w czasie zajęć.

rzenia na system w sposób całościowy wprowadzenie pojęcia czterech liczb w języku polskim:

- 1) liczby pojedynczej;
- 2) liczby podwójnej;
- 3) liczby mnogiej;
- 4) dodatkowej liczby mnogiej<sup>15</sup>.

Takie spojrzenie na faktycznie występujące liczby w języku polskim doskonale uzasadnia system związany z użyciem liczebników głównych i ich związków składniowych:

- 1) jeden, jedna, jedno + rzeczownik w mianowniku lp.;
- 2) dwoje, oboje, obydwójce, para + rzeczownik w dopełniaczu lm. (ewentualnie rzeczownik w mianowniku lm.);
- 3) dwa/trzy/cztery  

dwie	}	+ rzeczownik w mianowniku lm.;
dwaj/trzej/czterej		
- 4) 5... ∞ – <...2, ...3, ...4> oraz określenia ilości + rzeczownik w dopełniaczu lm., (ewentualnie po określeniach ilości rzeczownik niepoliczalny w dopełniaczu lp.).

Wprowadzanie liczebników głównych zaczyna się już na pierwszych zajęciach, przy okazji pytania o wiek (wyjaśniamy, że jest to temat tabu w Polsce, stąd w stylu oficjalnym pytanie: *Ile pan/-i ma lat?* można usłyszeć w urzędach czy w gabinetach lekarskich, natomiast młodzi ludzie, nietający swego wieku i używający stylu nieoficjalnego, pytają bez zahamowań: *Ile masz lat?*, więc pytanie to można usłyszeć znacznie częściej w takiej formie), potem pojawia się przy cenach artykułów spożywczych, odzieżowych, przy telefonowaniu<sup>16</sup>, pytaniu o godzinę (wraz z liczebnikiem porządkowym), a później w wielu skomplikowanych związkach składniowych.

Zgodnie z koncepcją wprowadzania kategorii liczby (i występowania czterech liczb w języku polskim), pokazujemy na prostych przykładach każdą z nich, począwszy od lp., poprzez lm., potem lm. dodatkową i na końcu liczbę podwójną. Wyjaśniamy zatem, dlaczego mamy: *rok, 3 lata, 24 lata, 29 lat*, dlaczego płacimy *grosz, 2 grosze, 73 grosze, 90 groszy*, itp.

Należy podkreślić, że liczebniki główne zakończone na 2, 3 i 4 nie należą do zbioru liczb od 5 do nieskończoności, jeżeli wymawiamy (i słyszymy) tę liczbę

<sup>15</sup> Rozróżnienie takie powinno być wprowadzane w kolejnych fazach nauczania, w zależności od stopnia zaawansowania językowego studentów.

<sup>16</sup> Przy okazji takich zajęć aktywizuję studentów do wyrażania prośby o powtórzenie i do samodzielnych prób wielokrotnego powtarzania liczebników, mówiąc, że podam im numer swojej komórki, po czym wyraźnie, ale bardzo szybko mówię go i dodaję, że kto do mnie zadzwoni, dostanie piątkę następnego dnia. Natychmiast wszyscy zaczynają pytać: *sześćset ile? sześćset pięćdziesiąt dziewięć, tak?, proszę jeszcze raz* itp.

na końcu. W przeciwnym razie studenci będą w tym mniejszym zbiorze (ograniczonym w tabelce przedstawionej poniżej nawiasami zamkniętymi) umieszczać również 12, 13 i 14, czyli liczby, które do niego nie należą, gdyż wypowiadając je słyszymy na końcu *-naście*. Należy również dodać, że liczby zakończone na 1, np. 11, 21, 31.....1251 itd. należą w j. polskim do zbioru oznaczającego lm. dodatkową, gdyż niektórzy studenci umieszczają je w lp.

Po uzyskaniu takich informacji na zajęciach z języka polskiego, a więc znając pewien system studenci nie mają trudności z odczytywaniem ułamków (zarówno zwykłych, jak i dziesiętnych) według modelu:

- a) jedna/która (bo *część* to w języku polskim rzeczownik rodzaju żeńskiego);
- b) dwie, trzy, cztery/które;
- c) pięć, sześć... itd./których.

Po innego typu zajęciach (niedotyczących liczebników) nie mają też np. większych trudności z użyciem i odmianą przymiotników występujących w funkcji rzeczowników typu: *prosta, prostopadła, równoległa*, gdyż na zajęciach z języka polskiego zetknęli się już z podobnymi formami np. *chora, dyżurna* itp.

Przykładów korelacji międzyprzedmiotowej jest bardzo wiele. Dla lepszego zilustrowania zjawiska posłużę się jeszcze jednym, pokazującym współpracę polonisty z nauczycielem biologii w grupach przygotowujących do studiów medycznych. Na lekcji jpjo „U lekarza” wprowadza się m.in. nazewnictwo części ciała; w grupach medycznych poszerza się je, dodając nazwy organów i układów. Po takich zajęciach biolog ma już przygotowaną podstawową „bazę językową”.

Używane nazewnictwo dotyczące wprowadzanych form gramatycznych jest również skorelowane. Jeżeli polonista używa w danej grupie dydaktycznej łacińskich nazw przypadków, wykładowca przedmiotu postępuje podobnie. Gdy używany jest kod, np.: „grupa -a” (początkowo tylko w znaczeniu rodzaju żeńskiego lp.), podobnym kodem posługują się wszyscy nauczyciele uczący daną grupę.

To samo dotyczy zapisu nowych wyrazów. Np. gdy jest to rzeczownik w mianowniku liczby pojedynczej, podaje się również końcówkę tego rzeczownika w mianowniku liczby mnogiej; jeśli jest to przymiotnik – podaje się końcówki rodzajowe, gdy jest to czasownik – formy 1 i 2 os. lp.<sup>17</sup> (oraz jego formę dokonaną, jeśli jest to niezbędne). Po czasowniku w trybie rozkazującym powinno się umieszczać wykrzyknik<sup>18</sup> itp.

Korelacja przedmiotowa w nauczaniu jpjo polega więc na przygotowaniu przez polonistę „bazy językowej”, na powtarzaniu i utrwalaniu jej przez nauczyciela przedmiotu kierunkowego przy jednoczesnym wprowadzaniu nowego słownictwa i wiedzy merytorycznej oraz – przede wszystkim – służyć studentom,

<sup>17</sup> Jeżeli czasownik występuje tylko w 3 os. lp. i lm., oczywiście podaje się je zamiast 1 i 2 os. lp.

<sup>18</sup> Student nie odróżnia wyrazów „utwórz” i „twarz”. Grafia zapisu: „twarz/-e” oraz „utwórz!” pozwala mu na rozróżnienie części mowy i ewentualne znalezienie leksemu w słowniku.

pozwalając im łączyć wiedzę specjalistyczną z umiejętnością przekazywania jej po polsku, stwarzając im okazję do pełniejszego (różne odmiany: ogólna i specjalistyczna) stosowania języka oraz uczy ich syntetycznego myślenia, kojarzenia faktów, wyciągania wniosków i wykorzystywania informacji uzyskanych w czasie nauki jednego przedmiotu do innych przedmiotów, co wydaje się niezbędne do przyszłych studiów na wyższych uczelniach.

## BIBLIOGRAFIA

- Nauczanie języka specjalistycznego*, 1996, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, B. Ostromęcka-Frączak, S. Gogolewski, L. Sikorski, B. Rakowski (red.), Łódź.
- Golewski S., Słaby-Góral I., 1987, *Wybrane problemy koordynacji pracy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w ramach przedmiotu „język polski” i przedmiotu „chemia” w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, w: J. Michowicz, J. Mączyński (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Studia i materiały, Łódź, s. 173–179.
- Kalinowski K., Słaby-Góral I., 1987, *Z prac nad „Chemicznym słownikiem minimum dla cudzoziemców”. Problem doboru treści i układu hasła*, w: J. Michowicz, J. Mączyński (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Studia i materiały, Łódź, s. 162–172.

### Prace wykorzystane do analizy językowej

- Awdziejew A., 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Awdziejew A., Habrajska G., 2004, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 1, Łask.
- Awdziejew A., Habrajska G., 2006, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask.
- Bańko M., 2004, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1995, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, wyd. III, Warszawa.
- Jaworski M., 1986, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D. (red.), *Język polski. Kompendium*, 2005, Warszawa.
- Kaleta Z., 1996, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Nagórko A., 2003, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Dubisz S. (red.), 2002, *Nauka o języku dla polonistów*, wyd. III, Warszawa.
- Tokarski J., 1978, *Fleksja polska*, Warszawa.

*Iwona Wilhelms (Ślaby-Góral)*

**TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SCHOOL OF POLISH FOR FOREIGNERS AT THE UNIVERSITY OF LODZ. EXAMPLES OF CORRELATIONS BETWEEN COURSES**

**Keywords:** Polish as a foreign language, School of Polish for Foreigners (SJPdC), teaching language for specific purposes, correlation between courses

**Summary.** The article shows how the School of Polish for Foreigners at the University of Lodz teaches the Polish language for specific purposes. For the past 60 years, the School has been preparing foreigners and students of Polish descent to study at Polish universities. In this process, certain challenges arise, one of them being how to find correlations between the curricula for Polish as a foreign language and other subjects, which are introduced after the initial weeks of the Polish course, sometimes still during the introductory course. The students should be aware that the language they are taught is the same as the one they learn during biology, mathematics or history classes. The author, who has for many years been teaching Polish in medical groups, discusses the challenges that the teachers face. The correlation between subjects taught is illustrated by some examples from the School's courses in Polish, chemistry, mathematics, and physics.



*Danuta Wróbel, Alicja Zielińska\**

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ZAKRESIE MATEMATYKI CHARAKTERYSTYKA PROCESU DYDAKTYCZNEGO I TREŚCI KSZTAŁCENIA

**Słowa kluczowe:** treści nauczania w matematyce, język polski w matematyce, weryfikacja efektów nauczania

**Streszczenie.** Artykuł powstał na podstawie długoletnich doświadczeń autorek przygotowujących cudzoziemców do studiów w Polsce. Pokazujemy cele, fazy i metody nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie matematyki. W tabeli prezentujemy szczegółowe treści kształcenia wraz ze słownictwem, strukturami gramatycznymi, specyficznymi zwrotami i wymaganymi umiejętnościami językowymi. Omawiamy też metody sprawdzania kompetencji językowych słuchaczy.

### 1. CHARAKTERYSTYKA NAUCZANIA

Celem nauczania jest przygotowanie młodzieży polonijnej i zagranicznej do studiów w Polsce. Język podręczników akademickich do matematyki różni się dość istotnie od ogólnej polszczyzny. Zawiera on specyficzne zwroty i struktury gramatyczne, np. *ciąg zbieżny do granicy*, *rozwinąć funkcję w szereg*. Szczególnie trudne dla cudzoziemców są konstrukcje zdań, które zaczynają się rzeczownikiem w narzędniku lub w bierniku. W ten sposób bardzo często formułowane są w matematyce definicje, np.:

*Wielomianem stopnia  $n$  nazywamy funkcję postaci*

$$W(x) = a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 x + a_0, \quad a_n \neq 0$$

lub inaczej

---

\* alicjazel@tlen.pl; danutawrobel77@wp.pl; Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, 90-231 Łódź, ul. Matejki 21/23.

*Funkcję postaci  $W(x) = a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 x + a_0$ ,  $a_n \neq 0$  nazywamy wielomianem stopnia  $n$ .*

Niektóre nazwy występujące w matematyce nie istnieją w języku ogólnym (*różniczka, asymptota, iloczyn skalarny wektorów*) albo mają zupełnie inne lub przesunięte znaczenie (*kombinacja, wariacja, funkcja, ciało*) (Wróbel i in. 2014, Józwiak i in. 1999). Język polski matematyki zawiera wiele nazw, które nie są tzw. internacjonalizmami pochodzącymi bezpośrednio czy pośrednio z łaciny lub greki, a występują np. w języku angielskim, francuskim, rosyjskim. I tak:

*całka* – ang. *integral*, franc. *intégrale*, ros. *интеграл*;

*liczba wymierna* – ang. *rational number*, franc. *nombre rationnel*, ros. *рациональное число*;

*macierz* – ang. *matrix*, franc. *matrice*, ros. *матрица*

(Józwiak i in. 1999, Wróbel, Zielińska 1995).

W literaturze glottodydaktycznej można znaleźć niewiele pozycji omawiających te zagadnienia, wobec tego autorki musiały oprzeć się prawie wyłącznie na własnych, wieloletnich badaniach i doświadczeniach. Doświadczenia te zostały również wykorzystane w podręcznikach (Wróbel i in. 2011, 2014), które powstały we współpracy z polonistą – glottodydaktykiem.

Program językowy został opracowany w oparciu o dokładną analizę potrzeb (przygotowanie do studiów w języku polskim) i możliwości naszych słuchaczy (kompetencje w zakresie języka ogólnego, czas nauki, przygotowanie merytoryczne). Inaczej mówiąc, stosujemy tu metodę polegającą na dokładnej analizie warunków, w których realizujemy zadanie główne, jakim jest przygotowanie do studiów, jak również zadania cząstkowe stawiane w trakcie realizacji programu (rozumienie tekstu matematycznego, komunikowanie się z wykładowcą i z kolegami w zakresie omawianego tematu). Prezentujemy tu program dla grup politechnicznych, który jest realizowany w ciągu 135 godzin lekcyjnych. Grupy ekonomiczne realizują ten sam program w ciągu 125 godzin, z konieczności więc pomija się niektóre tematy, a zadania rozwiązywane na zajęciach i zadawane do domu są łatwiejsze merytorycznie, choć nie językowo.

Nauczanie języka polskiego jako obcego w zakresie matematyki charakteryzuje się niecałkowitą zbieżnością faz nauczania z poziomami kompetencji w języku obcym wg ESOKJ (Janowska 2011). Mamy tu do czynienia z krzyżowaniem się kompetencji, np. w stadium nauczania, gdy w zakresie sprawności mówienia studenci są nadal na poziomie A2, w zakresie czytania ze zrozumieniem muszą sięgać poziomu B2. Program ułożony jest tak, aby nie wprowadzać sztucznych form, odbiegających od języka używanego w podręcznikach i od typowych zachowań językowych nauczycieli akademickich. W początkowym stadium nauczania świadomie powstrzymujemy się od stosowania trudniejszych form fleksyjnych i upraszczamy składnię. Zabiegi te mają na celu maksymalne dostosowanie nauczania języka matematyki do poziomu języka ogólnego słuchaczy. W później-



szych fazach wracamy do tych samych zagadnień matematycznych, używając bogatszych form językowych (por. Wróbel i in. 2011, Wróbel i in. 2014). Program jest realizowany w trzech fazach:

### FAZA I. 40 GODZIN. KURS WSTĘPNY

W pierwszej fazie zakładamy, że zjawiska językowe charakterystyczne dla poziomu A1 są znane słuchaczom. Absolutną większość w tej fazie stanowią zjawiska z poziomu A2. Osiągnięcie tego poziomu kompetencji komunikacyjnej w zakresie matematyki jest szczególnym celem tej fazy, ze względu na treści merytoryczne nie można jednak uniknąć nielicznych zjawisk z wyższych poziomów kompetencji językowej. Np. w zasobie *Słownika minimum języka polskiego* Haliny Zgółkowej (2009), który wyznacza znajomość leksyki na poziomie A2 polszczyzny ogólnej, brak obecnych już w pierwszej lekcji matematyki przymiotników *parzysty* i *nieparzysty*. W tej fazie kursu stosujemy prawie wyłącznie definicje ostensywne (przez przykład), głównie przy wprowadzaniu pojęć geometrii elementarnej (Wróbel 1991, por. też Wróbel i in. 2011, s. 31–39) lub definicje formalne przez postulaty, jak np. definicje spójników logicznych (Wróbel i in. 2011, s. 62–65). Nie wprowadzamy tu również języka dowodów matematycznych, z wyjątkiem takich pojęć, jak: twierdzenie, dowód, założenie, teza.

### FAZA II. 84 GODZINY. FUNKCJE, CIĄGI, SZEREG GEOMETRYCZNY ELEMENTY ANALIZY MATEMATYCZNEJ

Zakładamy znajomość języka polskiego ogólnego na poziomie A2. Szczególnym celem tej fazy nauczania jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w zakresie matematyki na poziomie B1 (poprzez metodyczne rozwijanie kompetencji) z elementami poziomów wyższych B2 i C1 (tylko, gdy jest to niezbędne ze względów merytorycznych). Wprowadzamy język definicji oraz dowodów twierdzeń matematycznych.

### FAZA III. 11 GODZIN. ELEMENTY GEOMETRII ANALITYCZNEJ ELEMENTY KOMBINATORYKI. WPROWADZENIE DO RACHUNKU PRAWDOPODOBIENSTWA

Celem trzeciej fazy nauczania jest wdrożenie wybranych zjawisk języka matematyki. Zakładamy taką biegłość w języku polskim, aby słuchacze mogli rozwiązywać zadania z tekstem (szczególnie z rachunku prawdopodobieństwa i kombinatoryki), co sprowadza się do poziomu co najmniej B1. Wprowadzamy

więcej zjawisk z poziomów B2 i C1. Pogłębiamy rozumienie twierdzeń w postaci warunku koniecznego i warunku dostatecznego oraz utrwalamy umiejętności formułowania takich twierdzeń. Dla studentów jest to bardzo trudne ze względów językowych i logicznych (por. ćwiczenia językowe Wróbel i in. 2014, s. 188–191).

Biorąc pod uwagę warunki realizacji postawionych zadań, musimy przede wszystkim skupić się na funkcji komunikacyjnej języka polskiego w zakresie matematyki i koncentrować się na sprawnościach receptywnych (rozumienie i czytanie tekstu pisanego z użyciem symboli matematycznych, rozumienie tekstu mówionego). Kształcenie sprawności produktywnych uzależniamy od kompetencji w zakresie języka ogólnego, ale słuchacz musi przynajmniej porozumieć się po polsku w formie ustnej i pisemnej z egzaminatorem w zakresie podanym w materiałach (Wróbel, Zielińska 2014).

Po zakończeniu kursu student powinien:

- rozumieć wypowiedziane w naturalnym tempie i tonie pytania oraz ustne polecenia nauczyciela/egzaminatora dotyczące rozwiązywania problemów matematycznych,
- rozumieć treść tekstów zapisanych po polsku z użyciem symboli matematycznych,
- umieć głośno przeczytać polski tekst zawierający symbole matematyczne, z dopuszczeniem obcego akcentu, który jednak nie zakłóca komunikacji,
- umieć sformułować pisemnie odpowiedzi do zadań na pracach kontrolnych i egzaminie końcowym oraz opisać przebieg rozumowania w trakcie rozwiązywania zadań lub przeprowadzania dowodu,
- umieć ustnie formułować wypowiedzi przekonujące, że rozumie treść postawionych przed nim zadań.

Terminy matematyczne wprowadzane są w szczególny sposób: są one jednoznaczne co do postulatów (często aksjomatów), które muszą spełniać. Tak wprowadzane są przede wszystkim relacje jedno-, dwu- lub wieloargumentowe oraz predykaty. Dobrym przykładem jest definiowanie działań (arytmetycznych, logicznych i teoriomnogościowych) przez algebrę Boole’a, czyli pewną strukturę. Sprawdzanie poziomu kompetencji językowej naszych słuchaczy powinno się więc odbywać poprzez sprawdzanie rozumienia tekstu zawierającego terminy matematyczne lub przez formułowanie zdań prawdziwych zawierających takie terminy. Stąd w naszych podręcznikach mamy zadania typu: *Podaj wartość logiczną zdania*. Dotyczy to zarówno zdań prostych, w których konieczne jest zrozumienie treści zdania, jak i złożonych (zawierających funktory zdaniotwórcze od argumentów zdaniowych), w których rozumienie składowych zdań prostych nie zawsze jest konieczne (por. Wróbel i in. 2011, s. 29, 41, 66–67). Taka sytuacja

zależą od tego, czy funktory są ekstensjonalne czy też intensjonalne.

W języku sformalizowanym równościowa definicja terminu matematycznego  $x$  musi spełniać warunki: 1)  $\bigvee_x \varphi(x)$  i 2)  $\bigwedge_{x_1, x_2} (\varphi(x_1) \wedge \varphi(x_2) \Rightarrow x_1 = x_2)$  czyli warunek istnienia (w sensie istnienia bytów matematycznych) i warunek jednoznaczności. Wobec tego zasadne są polecenia i pytania: *Proszę podać przykład terminu  $x$ .* lub *Czy  $x$  jest  $\varphi$ ?* (por. Wróbel i in. 2011, s. 16–17, 23; Wróbel i in. 2014, s. 86, 111). Poprawne odpowiedzi świadczą z dużym prawdopodobieństwem o rozumieniu terminu  $x$ . Aby zmniejszyć liczbę trafień losowych wprowadzamy również pytania typu: *Czy zdanie jest prawdziwe czy fałszywe, czy też nie można tego wiedzieć (nie wiadomo)?* (Wróbel i in. 2011, s. 46, 66–67). Z uwagi na wymaganie jednoznaczności, dobrym sprawdzianem rozumienia i umiejętności użycia tych terminów są zadania typu: *Uzupełnij zdania tak, aby były one prawdziwe* (Wróbel i in. 2011, s. 41, Wróbel i in. 2014, s. 112–113, 193–194).

Ważnym elementem kompetencji językowej w zakresie matematyki jest rozumienie poleceń do zadań matematycznych. Aby rozwiązać zadanie, nawet bardzo łatwe, trzeba zrozumieć polecenie. Przykładem sprawdzania umiejętności w tym zakresie są proste zadania z geometrii elementarnej, jak np. *Obliczyć wysokość trójkąta prostokątnego o przyprostokątnych 2 cm opuszczonej z wierzchołka kąta prostego*. W tym zadaniu nie tyle chodzi o sprawdzenie wiedzy matematycznej (poziom polskiego gimnazjum), ale języka polskiego zadań geometrycznych (Wróbel i in. 2011, s. 41). W sprawdzianach stosujemy też różne, ale mające takie same lub podobne znaczenie, polecenia, jak np. *Wykonać wykres.*, *Sporządzić wykres.*, *Naszkicować wykres.* czy też *Wyznaczyć ekstrema globalne funkcji.*, *Podać najmniejszą i największą wartość funkcji*. Sprawdzamy również umiejętność czytania wzorów i zapisów symbolicznych, ale w przypadku skomplikowanych zdań, np. definicji Cauchy’ego granicy funkcji w punkcie  $x_0$ :

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = g \Leftrightarrow \bigwedge_{\varepsilon > 0} \bigvee_{\delta > 0} \bigwedge_{x \in D} (0 < |x - x_0| < \delta \Rightarrow |f(x) - g| < \varepsilon)$$

nie wymagamy poprawności gramatycznej, o ile nie zakłóca to komunikacji (np. egzaminator rozumie studenta). W obu podręcznikach Wróbel i in. (2011, 2014) obecne są też ćwiczenia językowe pokazujące różne sformułowania tego samego twierdzenia, np. w formie zdania warunkowego, warunku koniecznego, warunku dostatecznego lub też kontrapozycji podstawowego twierdzenia (np. Wróbel i in. 2011, s. 80). Dobrym sprawdzianem rozumienia tekstu jest pisanie schematów zdań zarówno w języku klasycznego rachunku zdań (użycie funktorów ekstensjonalnych) (Wróbel i in. 2011, s. 71; Wróbel i in. 2014, s. 194–195), jak i w języku klasycznego rachunku predykatów (Wróbel i in. 2011, s. 76).

## TREŚCI KSZTAŁCENIA

W załączonej tabeli opisującej szczegółowe treści nauczania podajemy przede wszystkim takie słownictwo z zakresu matematyki, które nie istnieje w języku ogólnym (np. logarytm, homografia, radian), które ma w matematyce inne lub przesunięte znaczenie (czynnik, liczba wymierna, parabola) bądź inne kolokacje (np. zbieżny do..., wzór na..., styczna do...). Wobec tego, terminy matematyczne podajemy w ich typowym otoczeniu językowym (kolumna: *Struktury grammatyczne i specyficzne zwroty*). Niektóre pojęcia występujące w podręcznikach matematycznych mają w języku ogólnym nieostre znaczenie, zatem ucząc języka matematyki trzeba takie pojęcia doprecyzować. Np. zdanie złożone ze spójnikiem *lub* jest w języku ogólnym często rozumiane jak dyzjunkcja *albo...albo...* (zdanie  $2 \geq 2$  jest prawdziwe), zdanie *Niektóre prostokąty są kwadratami* oznacza w matematyce *Istnieje prostokąt, który jest kwadratem*. Pokazujemy też, jak te same treści matematyczne można wyrazić różnymi sposobami, np. funktor koniuncji  $\wedge$  można opisać międzydaniowym: *i, a, ale, lecz, również, oraz, także, ani* (por. Wróbel i in. 2011). W przedostatniej kolumnie zawarto kompetencje językowe, jakie słuchacze powinni uzyskać na danym etapie nauczania.

TREŚCI KSZTAŁCENIA

Tematyka	Słownictwo	Struktury gramatyczne i specyficzne zwroty	Działania językowe i umiejętności	Godz. lek.
Cyfy, liczby naturalne, liczby całkowite.	liczba, cyfra, liczebnik główny, plus, minus, znak (liczby), zbiór, element zbioru, należeć do, liczba parzysta, liczba nieparzysta	<b>To jest + M</b> 5 to jest liczba naturalna. <b>To nie jest</b> liczba całkowita. <b>M 5 należy do + D</b> <b>Czy to jest liczba parzysta?</b> <b>Czy 5 to jest element zbioru N?</b>	Czytanie symboli $a \in N$ ; $b \notin C$ . Zapisywanie symbolami wyrażonych słowami zdań w rodzaju: $1123 \in N$ ; $- 78 \notin C$ .	1
Działania arytmetyczne.	działania arytmetyczne, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie, wynik, suma, różnica, iloczyn, iloraz, składnik, czynnik, równa się, zadanie, obliczyć	Co robimy? <b>Dodajemy + B</b> . Proszę <b>dość + B</b> Odejmiemy – odjąć. Mnożymy – pomnożyć, pomnożyć <b>przez 3</b> . Dzielimy – podzielić, podzielić <b>przez 5</b> .	Nazywanie elementów działań arytmetycznych. Rozumienie poleceń wykonania takich działań.	2
Relacje: $=$ , $<$ , $>$ , $\leq$ , $>$ , $\geq$	równe, większe niż, mniejsze niż, większe lub równe, mniejsze lub równe, liczba dodatnia, liczba ujemna, liczby przeciwne; prawda, fałsz		Czytanie nierówności. Zapisywanie symbolami nierówności wyrażonych słowami, napisanych lub dyktowanych.	3
Ułamki zwykłe, dziesiętne, liczby mieszane. Procent, punkt procentowy.	liczebniki porządkowe, licznik, mianownik, kreska ułamkowa, ułamek zwykły, wspólny mianownik, skrócić ułamek, ułamek skracalny, nieskracalny, dziesiętnik, liczba pierwsza, część, całość, ułamek dziesiętny, rodzaje ułamków dziesiętnych (skończony, nieskończony, okresowy, nieokresowy), okres ułamka dziesiętnego, nawias, otworzyć nawias, zamknąć nawias.	<b>Pod kreską - nad kreską, w liczniku, w mianowniku, w okresie, w nawiasie. (M)</b> Zamienić ułamek <b>zwykły na</b> ułamek dziesiętny. <b>Jaki procent liczby a stanowi liczba b?</b>	Czytanie ułamków zwyczajnych, czytanie ułamków dziesiętnych, pisanie ze słuchu ułamków i działań.	4-7 (4)
Podstawowe figury geometryczne.	punkt, prosta, półprosta, odcinek, kąt, kąt ostry, prosty, rozwarty, pełny, półpełny, stopień, wierzchołek, ramiona; proste równoległe, proste prostopadłe; trójkąt, trójkąt ostrokątny, prostokątny, rozwartokątny, bok, trójkąt równoboczny, równoramienny, wysokość, podstawa; czworokąt, przkątna, kwadrat, prostokąt, romb, równoległobok, trapez, pięciokąt, sześciokąt, ... wielokąt, krzywa, koło, okrąg, środek, promień, figura geometryczna, płaszczyzna, długość, pole i obwód, wzór, twierdzenie, bryła, sześcián, prostopadłościan, ściana, krawędź, graniastosłup, ostrosłup, bryły obrotowe, obrót, oś obrotu, walec, stożek, kula, objętość, pole powierzchni	Punkt <b>leży na</b> prostej. Proste <b>przecinają się</b> w punkcie <i>A</i> . Prosta <i>l</i> <b>jest równoległa</b> (prostopadła) <b>do</b> prostej <i>k</i> . <b>Czy każdy</b> kwadrat <b>jest prostokątem?</b> ( <i>N</i> ) <b>Czy romb może być</b> kwadratem? <b>Czy trójkąt może mieć</b> dwa kąty proste? <b>Czy zawsze</b> prostokąt <b>jest</b> równoległobokiem? <b>Wzór na</b> pole trójkąta. <b>Znaleźć wzór na</b> liczbę przekątnych <i>n</i> -kąta.	Nazywanie figur geometrycznych i ich elementów. Opisywanie własności figur. Czytanie ze zrozumieniem prostych zadań geometrycznych.	8-13 (6)

Liczby wymierne, niewymierne, rzeczywiste.	Definicja, liczba wymierna, niewymierna, rzeczywista, odwrotność liczby, rozwinięcie dziesiętne liczby, moduł liczby rzeczywistej, wartość bezwzględna liczby rzeczywistej	<b>Przedstawić</b> liczbę w postaci ułamka zwyyczajnego. <b>Przedstawić jako</b> ułamek dziesiętny.	14 (1)
Potęga i pierwiastek. Wzory skróconego mnożenia.	potęga, potęgować, podność do potęgi, podnosiwa i wykładnik potęgi, własności potęg, pierwiastek $n$ -tego stopnia z liczby $a$ , pierwiastek kwadratowy, założenie, zastrzeżenie, warunek, rozłożyć na czynniki, rozkład na czynniki, kwadrat sumy, różnicy, różnica kwadratów, sześciąt sumy, różnicy, suma i różnica sześciątów, wykonać działania	<b>Podność/podnieść do potęgi</b> (do kwadratu, do sześciannu, do piątej). Potęga o wykładniku naturalnym. <b>Pierwiastek z dwóch, z trzech.</b> <b>Jeżeli... to...</b> <b>Rozłożyć/rozłożyć na czynniki.</b> <b>Włączyć czynnik pod pierwiastek, wyłączyć przed pierwiastek, wyłączyć przed nawias.</b>	Czytanie potęg. Czytanie pierwiastków. Pisanie ze słuchu symboli potęg i pierwiastków. Formułowanie zastrzeżeń do niektórych operacji matematycznych. 15–17 (3)
Logarytm – definicja, własności.	logarytm przy podstawie $a$ liczby $b$ , podstawa logarytmu, liczba logarytmowana, logarytm dziesiętny, logarytm naturalny, logarytmować, logarytmowanie	Logarytm przy podstawie	Czytanie symboli logarytmów o dowolnej podstawie i zapisywanie tych symboli ze słuchu. 18–19 (2)
Elementy rachunku zdań i kwantyfikatorów	zdanie w sensie logicznym, zdanie w logice, zdanie prawdziwe, zdanie fałszywe, wartość logiczna zdania, funkcja zdaniowa, zmienna, zmienna liczbowo, zmienna zdaniowa, dziedzina, spełniać, schemat zdaniowy, podstawić, podstawienie, funkcji zdaniotwórcze, spójniki logiczne, negacja, alternatywa, koniunkcja, implikacja, założenie, teza, wniosek, wnioskować, kontrapozycja, sprzeczność, twierdzenie odwrotne, równoważność, „ $p$ wtedy i tylko wtedy, gdy $q$ ”, dowód, udowodnić, wykazać, tautologia, prawo logiczne, metoda zerojedynkowa, kwantyfikator, kwantyfikator duży, ogólny, kwantyfikator mały, szczegółowy	$x_0$ <b>spełnia</b> funkcję zdaniową $p(x)$ ( <b>pe od x</b> ). <b>Dla każdego <math>x</math> rzeczywistego. <math>p(x)</math>.</b> <b>Dowieść – dowodzić – udowodnić.</b> Dla każdego $x$ <b>należącego do zbioru <math>R</math>: <math>p(x)</math>.</b> <b>Wszystkie</b> liczby naturalne są całkowite. <b>Każda</b> liczba naturalna <b>jest</b> całkowita. <b>Żaden</b> okrąg <b>nie jest</b> wielokątem. <b>Istnieje <math>x</math> naturalne, takie że <math>p(x)</math>.</b> <b>Istnieje <math>x</math> należące do zbioru <math>N</math>, takie że <math>p(x)</math>.</b> <b>Niektóre</b> romby są kwadratami.	Interpretacja funkcji prawdziwościowych klasycznej logiki zdań. Rozumienie i tworzenie schematów zdań złożonych. Czytanie i rozumienie zdań złożonych i zdań skwantyfikowanych. Formułowanie w języku polskim negacji zdań skwantyfikowanych. Opisywanie niektórych elementów dowodu. 20–29 (10)

<p>Elementy teorii mnogości. Działania na zbiorach, prawa rachunku zbiorów. Przedziały na osi liczbowej. Iloczyn kartezjański zbiorów. Prostokąny układ współrzędnych.</p>	<p>inkluzja, zawieranie zbiorów, podzbiór, zbiór pusty, przestrzeń, uniwersum, suma zbiorów, iloczyn, część wspólna zbiorów, różnica, dopełnienie zbioru do danej przestrzeni, zbiory rozłączne, oś liczbową, jedność, zbiór skończony, zbiór nieskończony, nieskończoność, przedział otwarty, domknięty, lewostronnie domknięty, prawostronnie domknięty, para uporządkowana, iloczyn kartezjański, układ współrzędnych, płaszczyzna kartezjańska, współrzędne, odcięta, rzędna, początek układu współrzędnych, ćwiartka układu współrzędnych, określić współrzędne punktu, interpretacja graficzna</p>	<p>Zbiór <math>A</math> jest zawarty w zbiorze <math>B</math>. Zbiór <math>A</math> zawiera się w zbiorze <math>B</math>. Zbiór <math>B</math> zawiera zbiór <math>A</math>. Zbiór <math>x</math> całkowitych, takich że <math>p(x)</math>. Zbiór <math>x</math> należących do zbioru <math>C</math>, takich że <math>p(x)</math>. Przedział otwarty od <math>a</math> do plus nieskończoności. Przedział od minus dwóch do czterech.</p>	<p>Zapisywanie i czytanie symboli przedziałów liczbowych, relacji przynależności elementu do przedziału lub innego podzbioru <math>R</math> oraz relacji inkluzji. Nazywanie elementów i podzbiorów płaszczyzny kartezjańskiej.</p> <p>30-36 (7)</p>
<p>Wektory. Suma wektorów i iloczyn wektora przez liczbę. Translacja i symetria.</p>	<p>wektor zaczepiony, początek i koniec wektora, długość, kierunek i zwrot wektora, wektory o zwrotach zgodnych i wektory o zwrotach przeciwnych, równość wektorów, współrzędne wektora, interpretacja geometryczna, wektor swobodny, zaznaczyć w układzie współrzędnych, zaznaczyć na płaszczyźnie kartezjańskiej, translacja, przesunięcie równoległe, obraz, symetria, symetria osiowa, symetria względem prostej, oś symetrii, symetria środkowa, środek symetrii, symetria względem punktu, symetryczny</p>	<p><b>Przesunięcie o wektor.</b> <b>Symetria względem prostej, względem punktu.</b> <b>Obraz punktu A w symetrii względem...</b> <b>Obraz punktu A w przesunięciu o wektor.</b> <b>Obraz punktu A w translacji o wektor.</b> <b>Odbić figurę /symetrycznie względem....</b></p>	<p>Opisywanie wektorów oraz podstawowych przekształceń geometrycznych (translacja, symetria). Czytanie ze zrozumieniem prostych zadań geometrycznych związanych z tym tematem</p> <p>37-38 (2)</p>
<p>Prace kontrolne</p>		<p>Kurs wstępny</p> <p>38-40 (2×1)</p> <p>40</p>	

<p>Definicja funkcji. Sposoby określania funkcji. Wykres funkcji rzeczywistej zmiennej rzeczywistej. Własności funkcji. Funkcja odwrotna. Funkcja złożona. Przekształcenia wykresu funkcji.</p>	<p>funkcja, przekształcenie, przekształcać, odwzorowanie, odwzorowywać, przyporządkowanie, przyporządkować, określać funkcję, argument, wartość funkcji w punkcie <math>x</math>, wartość funkcji dla argumentu <math>x</math>, dziedzina, zbiór wartości funkcji, zmienna niezależna, zmienna zależna, funkcja rzeczywista, funkcja zmiennej rzeczywistej, wykres, sporządzać wykres, miejsce zerowe funkcji, różnowartościowość, funkcja, różnowartościowa, monotoniczność, funkcja monotoniczna, rosnąca, malejąca, funkcja rośnie, maleje, funkcja nierosnąca, niemalejąca, stała, przedziałami monotoniczna, ograniczoność, funkcja ograniczona, funkcja ograniczona z dołu, z góry, parzystość, nieparzystość, funkcja parzysta, nieparzysta, okresowość, okres funkcji, okres podstawowy, funkcja okresowa, kres górny funkcji, kres dolny, ekstremum globalne, ekstremum absolutne, maksimum, minimum, funkcja odwrotna, odwrotna, złożona, złożenie funkcji, superpozycja funkcji</p>	<p>Niech <math>X</math> będzie danym zbiorem.  <math>y</math> zależy od <math>x</math>          Funkcja <b>przekształca, odwzorowuje</b> zbiór <math>X</math> w (na) zbiór <math>Y</math>.          Wartość <b>najmniejsza</b>, wartość <b>największa</b>  <b>Została określona</b> funkcja.          Funkcja <b>nie</b> jest <b>ani</b> parzysta, <b>ani</b> nieparzysta.          Badamy <b>ograniczoność</b> funkcji; funkcja jest <b>ograniczona</b>.</p>	<p>Formułowanie definicji równościowych i rekurencyjnych. Odczytywanie własności funkcji z wykresu. Opisywanie przekształceń wykresu (translacja o wektor, symetria względem osi układu współrzędnych lub względem początku układu współrzędnych).</p>	<p>41–45 (5)</p>
<p>Funkcja i jej własności. Podstawowe równania i nierówności</p>	<p>funkcja liniowa, współczynniki, współczynnik kierunkowy, wyraz wolny, kąt nachylenia, parametr, równanie, rozwiązanie równania, rozwiązać równanie, niewiadoma, pierwiastek równania, równanie sprzeczne, równanie liniowe, nierówność liniowa, układ równań, układ nierówności, metody rozwiązywania układów równań (podstawiania, przeciwnych współczynników, graficzna, wyznacznikowa), wyznacznik macierzy, wiesz macierzy, kolumna macierzy, wymiar macierzy, układ oznaczony, nieoznaczony, sprzeczny</p>	<p>Pomnożyć <b>stronami</b>.          Dodać <b>do obu stron</b>.          Rozwiązanie <b>postaci</b>:...          i-tą <b>kolumnę zastępujemy</b> <b>holumną</b> wyrazów wolnych.</p>	<p>Opisywanie operacji matematycznych wykonywanych przy rozwiązywaniu równań, nierówności oraz układów równań i nierówności.</p>	<p>46–55 (10)</p>



<p>Funkcja kwadratowa, wielomian, funkcja wymierna, potęgowa, wykładnicza, logarytmiczna, funkcje trygonometryczne.</p>	<p>funkcja kwadratowa, trójmian kwadratowy, wyróżnik (delta) trójmianu kwadratowego, parabola, wierzchołek i ramiona paraboli, postać kanoniczna trójmianu kwadratowego, wielomian, stopień wielomianu, reszta z dzielenia, warunek konieczny, warunek dostateczny (wystarczający), dowód nie wprost, funkcja wymierna, homografia, funkcja homograficzna, asymptoty, asymptota pionowa, asymptota pozioma, hiperbola, gałąź hiperboli, funkcja potęgowa, funkcja wykładnicza, funkcja logarytmiczna, funkcje trygonometryczne (sinus, cosinus, tangens, cotangens), kąć skierowany (zorientowany), miara stopniowa, miara łukowa, łuk, radian, wzory redukcyjne, tożsamość, tożsamość trygonometryczna, jedynka trygonometryczna</p>	<p>Ramiona paraboli są skierowane ku górze (ku dołowi), (C)                  Ramiona paraboli są skierowane do góry (do dołu).                  Sprowadzić (trójmian kwadratowy) do postaci kanonicznej.                  Rozłożyć wielomian na czynniki.                  Zależny, że...                  Warunkiem koniecznym podzielności liczby przez 4 jest podzielność tej liczby przez 2.                  Warunkiem koniecznym na to, aby liczba dzieliła się przez 4, jest podzielność tej liczby przez 2.                  ..., co kończy dowód.                  c.b.d.o. (co było do okazania)                  cnd. (co należało dowieść)                  Na mocy wzoru (!), mamy...                  Stąd wynika...                  Z tego wynika...                  Wobec tego...                  Zatem...</p>	<p>Formułowanie twierdzeń i dowodów twierdzeń (wprost i nie wprost).                  Rozumienie twierdzeń w postaci warunku koniecznego i warunku dostatecznego oraz warunku koniecznego i dostatecznego.</p> <p>56–82 (27)</p>
<p>Prace kontrolne</p>		<p>83–86 (2×2)</p>	
<p>Funkcja i jej własności. Podstawowe równania i nierówności.</p>			
<p> Ciąg liczbowy.                  Monotoniczność i ograniczoność ciągu. Ciąg arytmetyczny. Ciąg geometryczny. Ciąg geometryczny.                  Symbole <math>n!</math> i <math>\binom{n}{k}</math>.                  Granica ciągu. Twierdzenia o granicach.                  Szereg liczbowy.                  Szereg geometryczny.</p>	<p>ciąg, ciąg liczbowy, wyraz ciągu, wyraz ogólny ciągu, <math>n</math>-ty wyraz ciągu, ciąg skończony, ciąg nieskończony, ciąg arytmetyczny, różnica ciągu arytmetycznego, ciąg geometryczny, iloraz ciągu geometrycznego, <math>n</math>-ta suma częściowa ciągu, suma <math>n</math> początkowych wyrazów ciągu, <math>n</math> silnia, <math>n</math> po <math>k</math>, <math>n</math> nad <math>k</math>, symbol Newtona, granica ciągu, prawie wszystkie wyrazy ciągu, otoczenie punktu, granica właściwa, granica niewłaściwa, ciąg zbieżny, ciąg rozbieżny do plus lub minus nieskończoności, lines, dowolnie małe, symbol nieoznaczony, szereg liczbowy, szereg zbieżny i szereg rozbieżny, suma szeregu, szereg geometryczny</p>	<p><b><math>n</math> dąży do nieskończoności.</b>                  Ciąg jest zbieżny do <math>g</math>.</p>	<p>Różne sposoby czytania symboli granicy ciągu i sum nieskończonych.                  Różne sformułowania definicji granicy ciągu w języku polskim.</p> <p>87–98 (12)</p>
<p>Praca kontrolna</p>		<p>99–100 (2)</p> <p>14 Ciągi. Szereg geometryczny.</p>	

Granica funkcji Ciągłość funkcji w punkcie i w przedziale.	granica funkcji $f$ w punkcie $x_0$ ; granica funkcji $f$ , gdy $x$ dąży do $x_0$ ; granica prawostronna, lewostronna, jednostronna, funkcja ciągła, ciągłość funkcji; punkt nieciągłości; funkcja elementarna	101–110 (10)
	Pochodna funkcji w punkcie i jej interpretacja geometryczna Pochodne wyższych rzędów. Asymptoty. Badanie przebiegu zmienności funkcji.	111–122 (12)
Praca kontrolna		
123–124 (2)		
Granica i ciągłość funkcji. Pochodna.		
24		
Iloczyn skalarny i wyznacznik pary wektorów. Równania prostej. Równanie okręgu. Styczna do okręgu.	skalar, iloczyn skalarny wektorów, wyznacznik pary wektorów, środek odcinka, równanie krzywej, równanie kierunkowe prostej, równanie ogólne prostej, równanie parametryczne prostej, symetralna odcinka, dwusieczna kąta, środkowa boku trójkąta, środek ciężkości trójkąta	125–130 (6)
	Odległość punktu od prostej. Przez punkt $A$ poprowadzić prostą. Kąt zawarty między prostymi.	125–130 (6)
Geometria analityczna		
6		
Geometria analityczna		

<p>Elementy kombinatoryki. Zdarzenia losowe, działania na zdarzeniach. Klasyfikacja definicja prawdopodobieństwa. Własności prawdopodobieństwa.</p>	<p>permutacja zbioru <math>n</math>-elementowego, <math>k</math>-wyrazowa wariacja bez powtórzeń ze zbioru <math>n</math>-elementowego, <math>k</math>-wyrazowa wariacja z powtórzeniami ze zbioru <math>n</math>-elementowego, <math>k</math>-elementowa kombinacja ze zbioru <math>n</math>-elementowego, losować, losowanie, gra losowa, losowanie ze zwracaniem (ze zwrotem), losowanie bez zwracania (bez zwrotu), kostka do gry, oczka na kostce, moneta, orzeł, reszka, urna, talia kart, zdarzenie losowe, zdarzenie elementarne, przestrzeń zdarzeń elementarnych, zdarzenie niemożliwe, zdarzenie pewne, zdarzenie przeciwne, zdarzenie sprzyjające, zdarzenia wykluczające się, zdarzenia jednakowo prawdopodobne (jednakowo możliwe), prawdopodobieństwo, rzut kostką do gry</p>	<p><b>Zbiór <math>A</math> zawiera <math>n</math> elementów.</b> Zdarzenie sprzyjające zdarzeniu <math>A</math>. <b>Zachodzi zdarzenie <math>A</math>.</b> <b>Wypadło 5 oczek.</b> Orzeł pojawił się trzy razy.</p>	<p>Opisywanie zdarzeń i doświadczeń losowych oraz działań na zdarzeniach. Opisywanie przestrzeni probabilistycznych.</p>	<p>131–135 (5)</p>
<p>Wstęp do rachunku prawdopodobieństwa</p>				<p>5</p>
<p>Wstęp do rachunku prawdopodobieństwa</p>				<p><b>Razem</b> 135</p>

**BIBLIOGRAFIA**

- Janowska I. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Józwiak Z., Kondrak L., Wróbel D., Zielińska A., 1999, *Słownik polsko-angielsko-francusko-rosyjski podstawowych terminów matematycznych*, Łódź.
- Wróbel D., 1991, *Niedefinicyjne wprowadzanie pojęć matematycznych na zajęciach dla cudzoziemców*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 3, s. 63–74.
- Wróbel D., Zielińska A., 1995, *Przeładowe słowniki matematyczne; ich założenia i rola w kształceniu sprawności komunikacyjnej studentów polonijnych*. w: *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 231–236.
- Wróbel D., Zielińska A., 2014, *Matematyka. Materiały przygotowujące do egzaminu ustnego* (mat. npubl.).
- Wróbel D., Zielińska A., Rudziński G., 2011, *Wstęp do matematyki. Podręcznik dla cudzoziemców*, Łódź.
- Wróbel D., Zielińska A., Rudziński G., 2014, *Matematyka po polsku. Podręcznik dla cudzoziemców*, Łódź.
- Zgólkowa H., 2009, *Słownik minimum języka polskiego*, Poznań.

*Danuta Wróbel, Alicja Zielińska*

TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN MATHEMATICS  
CHARACTERISTICS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS AND LEARNING  
CONTENTS

**Keywords:** mathematical learning contents, Polish in mathematics, verification of teaching effectiveness

**Summary.** The article is based on many years' authors experience in preparation of foreigners to study in Poland. We show the goals, phases and methods of teaching Polish as a foreign language in mathematics. In the table we present the detailed learning contents including vocabulary, grammatical structures, specific phrases and required language skills. We also discuss the methods of verification of teaching effectiveness.

*Ewa Sabela-Dymek\**

## POLSKI JĘZYK HUMANISTYCZNY DLA CUDZOZIEMCÓW MNIEJ I BARDZIEJ ZAAWANSOWANYCH

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, polski język humanistyczny, cechy, teksty, terminologia, składnia

**Streszczenie.** Autorka, biorąc pod uwagę zadania, przed jakimi stają studenci obcokrajowcy studiujący na polskich uniwersytetach, podejmuje próbę omówienia wspólnych dla różnych nauk humanistycznych właściwości językowych, decydujących o specyfice humanistycznej odmiany języka polskiego. Zwraca uwagę na cechy języka humanistycznych tekstów akademickich oraz popularnonaukowych (obiektywizm, intelektualizm czy depersonalizacja) i omawia środki językowe, za pomocą których się je tworzy. Wskazuje na zagadnienia językowe, z jakimi powinni zapoznać się cudzoziemcy zamierzający studiować w Polsce. Wskazuje też źródła tekstów do pracy ze słuchaczami kursów języka specjalistycznego – od podręczników akademickich (dla najbardziej zaawansowanych), poprzez teksty prasowe i internetowe, do podręczników dla cudzoziemców.

### 1. WPROWADZENIE

Prezentowana poniżej koncepcja nauczania języka polskiego jako obcego w odmianie humanistycznej powstała w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Tworzona była przede wszystkim z myślą o tych osobach, które w SJPdC zaliczyły I semestr nauki (w grupie o profilu humanistycznym obejmujący około 300 godzin języka polskiego i około 100 godzin tzw. przedmiotów kierunkowych, takich jak historia, geografia czy wiedza o Polsce), osiągnęły poziom co najmniej A2+ (preferowanym poziomem wyjściowym jest B1) i zamierzają w niedalekiej przyszłości studiować na kierunkach

---

\* gaja@toya.net.pl; Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, 90-231 Łódź, ul. Jana Matejki 21/23.

humanistycznych. Z naszych wieloletnich obserwacji wynika, że zainteresowania słuchaczy grup humanistycznych są szerokie i zróżnicowane, a ich potrzeby językowe nie są tak precyzyjnie określone jak potrzeby przyszłych medyków czy ekonomistów. Biorąc pod uwagę fakt, że język specjalistyczny służy do przekazywania wiedzy z konkretnej dziedziny i zwykle jest używany przez stosunkowo wąską grupę zajmujących się daną dziedziną osób, to w przypadku języka humanistów dziedzin tych jest wiele, a grupa zainteresowanych nimi specjalistów jest liczna i niejednorodna. Dla nauczyciela idealna byłaby sytuacja, kiedy to w jednej grupie językowej uczyliby się przyszli prawnicy, w innej – pedagodzy, a jeszcze w innej – filolodzy czy artyści. W praktyce jednak tworzenie jedno-, dwu- czy nawet czteroosobowych grup jest trudne i zwykle, głównie z przyczyn ekonomicznych, niemożliwe. Zatem nauczyciel, uczący humanistów o różnorodnych zainteresowaniach, musi brać pod uwagę, wspólny dla nich wszystkich, nadrzędny cel, dla którego zdecydowali się na naukę języka polskiego. Celem tym są studia humanistyczne w Polsce. Nauczyciel jpjo na roku „0” musi więc wyposażyć słuchaczy w narzędzia językowe umożliwiające im:

- po pierwsze, funkcjonowanie w środowisku akademickim, w którym znajdują się w różnych sytuacjach komunikacyjnych i przyjdzie im odgrywać różne role społeczne – kolegi, współlokatora, sąsiada i tutaj może wystarczyć znajomość języka ogólnego;
- po drugie, występowanie w funkcji petenta, więc potrzebna jest znajomość urzędowo-kancelaryjnej odmiany języka, umiejętność czytania pism urzędowych i formularzy, umiejętność redagowania pism użytkowych (ogłoszenie, podanie, skarga, reklamacja, umowa) i prowadzenia korespondencji urzędowej;
- po trzecie, najważniejsze – słuchacze znajdują się w roli studentów – będą uczyć się na wykłady i ćwiczenia, wymagać się będzie od nich korzystania z różnorodnych tekstów akademickich: podręczników i skryptów, encyklopedii i słowników, artykułów, wywiadów, recenzji, monografii. Aby sprostać temu zadaniu muszą poznać naukową odmianę języka polskiego, w tym wypadku odmianę humanistyczną.

Zakładając, za autorami pozycji *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej* (Lukaszyn, Górnicz 2005), że język ogólny stanowi bazę, dla korzystających z jego fonetyki i gramatyki, języków specjalistycznych i że żaden język specjalistyczny nie jest ani kompletny ani samodzielny bez języka ogólnego, za podstawę nauczania w grupach humanistycznych na poziomach od B1 do C1 w omawianej koncepcji przyjmuje się właśnie język ogólny, jakim posługuje się większość, posiadających przynajmniej średnie wykształcenie, Polaków. Przeważającą liczbę zagadnień gramatycznych realizuje się zgodnie z ogólnymi wytycznymi programów nauczania i obowiązującymi standardami kształcenia dla

odpowiedniego poziomu znajomości języka. Zwraca się jednak szczególną uwagę na te zagadnienia, które decydują o specyfice specjalistycznej – w tym wypadku humanistycznej – odmiany języka, wpływają na jego precyzję, obiektywizm, depersonalizację, substancywizację (Sawicka 2009, s. 197), a w przypadku języka prawa – także na nakazowość.

A. Wilkoń zauważył, że współcześnie „w naukach humanistycznych zarysowała się dobitnie dążność do nadania im charakteru dyscyplin ścisłych, wyrażająca się między innymi w zastosowaniu metod ilościowych, wzorców matematycznych, ścisłej terminologii, suchego stylu referencjalnego. (...) W języku współczesnej humanistyki dominuje bezstylowy wzorzec relacji zobiektywizowanej, bogatej w formy nieosobowe, zupełnie nieomal pozbawionej elementów subiektywno-ekspresywnych i estetycznych” (Wilkoń 1987, s. 74). Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że specjalistyczny język współczesnej humanistyki upodobnił się do języka nauk ścisłych. Potwierdzają to badania S. Mikołajczyka, który stosując metody matematyki i statystyki, dokonał analizy porównawczej języka humanistycznych tekstów naukowych i popularnonaukowych oraz języka tekstów literackich.

Przedmiotem naszego zainteresowania w niniejszym artykule są jedynie dwa pierwsze rodzaje tekstów. Nie oznacza to, że słuchacze łódzkiego SJPdC nie stykają się na zajęciach z tekstami literackimi, znaczy jedynie, że język literacki nie jest w nim przedmiotem oglądu, a jego specyfika omawiana jest w odrębnych opracowaniach. Z tych samych powodów pominęliśmy omówienie właściwości języka prawniczego. Koncentrujemy się na opisie cech specyficznych, a zarazem wspólnych dla języka wybranych dziedzin humanistyki: historii, filozofii, pedagogiki, socjologii, językoznawstwa, kulturoznawstwa. Pamiętamy o tym, że język specjalistyczny w odmianie akademickiej, którą wdrażamy na kursach językowych w sprofilowanych grupach cudzoziemskich, służy do opisu konkretnego, węższego obszaru wiedzy i jest używany przez specjalistów w jednej z wyżej wymienionych dziedzin humanistyki, jakimi chcą stać się w niedalekiej przyszłości uczący się w SJP cudzoziemcy. Język tekstów akademickich nasycony jest terminologią i strukturami składniowymi właściwymi dla konkretnych nauk humanistycznych. Studenci zapoznają się z nimi podczas lektury wybranych przez nauczyciela tekstów i utrwalają je dzięki odpowiednio opracowanym ćwiczeniom leksykalno-gramatycznym. Prezentowane słuchaczom, obok tekstów akademickich, teksty popularnonaukowe, to teksty kierowane do szerszego grona odbiorców – niespecjalistów i jako takie, są bardziej przystępne, łatwiejsze w odbiorze dla Polaków, ale niekoniecznie dla obcokrajowców. Teksty te są barwniejsze niż teksty naukowe, zawierają mniej – znanych studentom – terminów fachowych, a więcej – nie zawsze im znanych – zwrotów potocznych. Ekspresywność i nasylenie metaforą są często utrudnieniem dla osób mniej zaawansowanych językowo. Dlatego takie teksty powinny być uzupełniane ćwiczeniami frazeolo-

gicznymi. Nie jest jednak naszym celem porównywanie tekstów akademickich i popularnonaukowych. Interesuje nas to, co je łączy – wspólne dla nich zjawiska językowe. Nauczyciel, wybierając na zajęcia teksty dydaktyczne – zarówno te naukowe, jak i popularnonaukowe – zwraca uwagę na informacje merytoryczne dotyczące danej dziedziny wiedzy oraz na zawarty w nich materiał językowy.

## 2. ZJAWISKA JĘZYKOWE W HUMANISTYCZNYCH TEKSTACH NAUKOWYCH I POPULARNONAUKOWYCH

Humanistyczne teksty naukowe i popularnonaukowe powinny posługiwać się właściwą dla tej dziedziny leksyką (terminologią) i prezentować odpowiednie struktury składniowe, których opanowanie ułatwi słuchaczom pracę podczas przyszłych studiów. Opisując język naukowych i popularnonaukowych tekstów humanistycznych, skupimy się więc na właściwej dla nich składni, związkach frazeologicznych (powtarzających się w obu rodzajach tekstów), łączliwości składniowej, a także na specjalistycznej terminologii.

S. Mikołajczyk charakteryzując styl naukowy, w tym również styl tekstów humanistycznych, przypisuje mu cechy takie jak: abstrakcyjność, intelektualność, logiczność, pojęciowość, obiektywność, ścisłość, bezosobowość, jasność (rozumiałość), lakoniczność, dokładność, nieemocjonalność, ekspresywność (typu intelektualnego), nieprzystępność, łatwa przekładalność” (Mikołajczyk 1990, s. 12). Cechy te wynikają z użycia określonych, konkretnych środków językowych, do których należy przede wszystkim właściwa dla danej dziedziny terminologia naukowa. Według *Słownika terminologii przedmiotowej* „termin” jest to znak językowy, mający postać wyrazu lub połączenia wyrazowego, wchodzącego w skład słownictwa specjalistycznego i jest przeciwstawiany znakom językowym języka ogólnego (Lukaszyń, Górnicz 2005). Terminy naukowe decydują o takich cechach tekstu naukowego jak intelektualność, ścisłość, logiczność, pojęciowość, ale także – nieprzystępność, gdyż są znane zajmującym się określoną dziedziną specjalistom, ale często są niezrozumiałe dla laików, nawet jeśli są specjalistami w innej dziedzinie. Ponieważ muszą być jednoznaczne, w tekstach naukowych niejednokrotnie natrafiamy na definicje wyjaśniające mniej znane czy też w różny sposób definiowane terminy oraz definicje terminów tworzonych przez samego autora po to, aby jego wypowiedź była jasna, dokładna i jednoznaczna. Oto przykład:

„Tekstem” nazywam konkretne mowne i pisemne wyrażenia językowe, wytworzone przez jakiegokolwiek mówcę-słuchacza w konkretnym akcie językowej komunikacji. Natomiast wyrażenia „dyskurs” używam dla określenia interakcji komunikacyjnej realizowanej głównie za pomocą tekstów. Piszę „głównie”, ponieważ czysto tekstowa komunikacja w rzeczywistości nie zachodzi. Dyskurs z punktu widzenia antropocentrycznej



teorii języków ludzkich to posługiwanie się konkretnymi tekstami przez konkretnych uczestników konkretnej interakcji komunikacyjnej. Inaczej mówiąc to, co określam jako „dyskurs”, to interakcja realizowana przez konkretnych uczestników dyskursu za pomocą konkretnych tekstów. Każdy dyskurs jest językowym współdziałaniem przynajmniej dwóch osób (uczestników danej interakcji), „rozgrywa się” pomiędzy (przynajmniej) dwoma podmiotami. (Grucza 2013, s. 131–132)

Aby posługiwać się terminologią naukową, studenci nie tylko muszą rozumieć definicje, ale także je tworzyć. Toteż struktury umożliwiające definiowanie: *coś (M) to (jest) coś (M)*; *coś (M) jest czymś (N)*; *coś (M) nazywamy czymś (N)*; *coś (M) określa się jako coś (B)*<sup>1</sup> wprowadza się już na pierwszych lekcjach języka specjalistycznego. Obok tych struktur studenci poznają partykuły i związki frazeologiczne przyłączające człon wyjaśniający: *czyli, innymi słowy, inaczej mówiąc*.

Prezentując obcokrajowcom definicje polskich terminów specjalistycznych i omawiając zagadnienia leksykalne, należy zwrócić uwagę na te słowa z języka ogólnego, które w języku specjalistycznym zyskały nowe znaczenie, na fakt, że terminy te, choć jednoznaczne w obrębie języka humanistyki, mogą mieć zupełnie inne znaczenie w języku ogólnym lub innych językach specjalistycznych (por.: *celownik* – jako 3. przypadek polskiej deklinacji, jako przyrząd służący do celowania w broni palnej lub jako urządzenie w aparacie fotograficznym służące do ustalania granic fotografowanego obrazu i do oceny jego kompozycji<sup>2</sup>).

Kolejną ważną kwestią jest zwrócenie uwagi na wyrazy obcego pochodzenia i na to, że „w przypadku języków specjalistycznych słowotwórstwo bazuje głównie na zapożyczeniach z języków klasycznych – głównie łaciny, w ostatnich czasach nowe dziedziny opierają się również na językach nowożytnych (głównie na języku angielskim)” (Sawicka 2009, s. 192). Istotną cechą terminów naukowych jest substancywizacja, toteż lektor uczący języka polskiego powinien zapoznać słuchaczy z mechanizmami derywacji rzeczowników. Znaczenie rzeczowników często modyfikowane jest przez przydawki (*przedmiot badań, drogocenny przedmiot; praca organiczna, praca ze śniącym ciałem; teoretyczne podstawy wychowania; psychologia skierowana na proces*), a czasowników przez dopełnienia (*badać zagadnienie, analizować materiał, przeprowadzić ankietę*) czy okoliczniki (*leżeć u podstaw, wynikać z przeprowadzonych analiz*). W takich wypadkach zwracamy uwagę na łączliwość wyrazów, np. możemy porozmawiać o *metodach pracy, nauczania czy metodach wychowania*, ale o *sposobach zachowania*; możemy też *przeprowadzić badania, wnikliwą analizę, ankietę* czy *wywiad*, ale *wyprowadzić wzór, wniosek*, ewentualnie *rodowód*.

Znajomość kolokacji jest niezwykle ważna dla prawidłowego rozumienia artykułów naukowych czy treści wykładów uniwersyteckich. Związki frazeolo-

<sup>1</sup> Litery to skróty nazw przypadków gramatycznych: M – mianownik, N – narzędnik, B – biernik.

<sup>2</sup> Definicje słowa „celownik” wg Szymczak 1978. Słownik ten podaje sześć znaczeń słowa „celownik”.

giczne wraz z precyzyjnymi terminami decydują o jasności, ścisłości, dokładności tekstów akademickich. Istotną cechą tych tekstów jest także wspomniana wcześniej obiektywność. Autorzy tekstów naukowych rzadko używają jako podmiotu formy pierwszej osoby liczby pojedynczej „ja”. Mogłaby ona sugerować wyrażanie osobistej, indywidualnej, prywatnej opinii, a zatem brak obiektywizmu. Wyrażając opinię, tworzy się więc zdania bezpodmiotowe, a osoba autora znika za nieosobową formą orzeczenia: *uznano, zaakceptowano, sądzi się, uważa się*. Form nieosobowych używa się, opisując poszczególne fazy procesu badawczego: *odkryto, opisano, prowadzi się badania* czy opisując przedmiot lub wyniki badań: *obserwuje się, wyróżnia się, przyjmuje się*.

Aby nadać tekstom obiektywny, bezosobowy charakter w zdaniach podrzędnych wprowadza się orzeczenie wyrażane bezokolicznikiem: *aby wyjaśnić; gdyby przyjęc, że*. Często używa się czasowników modalnych w formie bezosobowej: *można / by / było; powinno się, trzeba; warto podkreślić, należy powiedzieć, wystarczy przypomnieć*. Obserwuje się dużą liczbę orzeczeń nominalnych: *jest prawdą, jest błędem* i nierzadko w funkcji predykatywnej występuje rzeczownik „brak”: *brak podstaw, aby; nie brak dowodów na poparcie tej tezy*. Konstrukcje bezosobowe typu: *jak / wiadomo, jest prawdą, jest oczywiste* – wprowadzają podmiot ogólny. W tego typu zdaniach nawet elementy wartościujące i oceniające wydają się być powszechnie panującymi, ogólnie akceptowanymi sądami. Bezosobowość tekstów naukowych jest więc cechą wskazującą na ich obiektywność. Jeżeli autor chce użyć podmiotu w formie osobowej, używa on zwykle formy 3. osoby – *Autor tego opracowania uważa; Autorzy tej pracy są zgodni, co do tego że... .* Z kolei częste użycie pluralis modestiae jest próbą zaangażowania czytelnika do współpracy, uczynienia z niego partnera lub utożsamienia go z autorem: *jak zauważyliśmy wcześniej; spójrzmy na to zagadnienie z innej strony*. W tekstach popularnonaukowych zdarza się, że autorzy zwracają się do czytelników w 2. osobie: *zdziwisz się zapewne czytelniku; zapytacie pewnie*.

Kolejnym zabiegiem podkreślającym nieemocjonalność i obiektywizm jest częste użycie imiesłowów oraz strony biernej. S. Mikołajczyk pisze, że „użycie strony biernej wiąże się z tym, że podmiot opisu jest bardzo często pozaosobowy, a nawet opisy zachowań ludzi (socjologia, psychologia, pedagogika, historia, archeologia) są ujmowane pozaosobowo – w sposób uogólniony, skategoryzowany, a nie personalny; ważny jest przy tym przedmiot opisu, a nie autor opisujący. Strona bierna pozwala usunąć się badaczowi na dalszy plan – napisze on raczej: *Badania są kontynuowane*, a nie: *Naukowcy kontynuują badania* (Mikołajczyk 1990, s. 115).

O wiele częstsze niż w języku potocznym użycie wszystkich rodzajów imiesłowów pogłębia intelektualizm naukowych tekstów humanistycznych. Imiesłowu pojawiają się przy opisie przebiegu procesu badawczego, stosownych metod i procedur badawczych, przyjętych lub odrzuconych aspektów zagadnienia, prze-

biegu wnioskowania (*analizując, opierając się na, przyjmując za, pracujący nad, określony, badany, obserwowany*). Przy charakterystyce opisywanych obiektów (*namalowane, błyszczące*) lub opisie relacji między obiektami (*połączone, wykluczone*) obserwuje się przewagę imiesłowów biernych.

Tekstom naukowym właściwe są długie i rozbudowane zdania. Zdania pojedyncze bywają długie przede wszystkim wtedy, gdy zawierają wyliczenia. Te mogą być ponumerowane, wyróżnione myślnikiem lub literą alfabetu.

Najważniejsze tezy wyjściowe teorii antropocentrycznej, dotyczące wiedzy w ogóle przedstawiają się następująco:

- a) wiedza stanowi pewną specyficzną właściwość wszystkich istot żywych, nie tylko ludzi, ale także zwierząt i roślin;
- b) żadna wiedza nie jest bytem, żadna wiedza nie istnieje samodzielnie, a jedynie w połączeniu z posiadającym ją podmiotem;
- c) wiedza to w szczególności pewne właściwości ludzkich i zwierzęcych mózgów. (Gruca 2013, s. 115)

Człony wyliczenia mogą poprzedzać też przydawki typu: *następujące, takie (jak), poniższe, niżej wymienione*. Wyliczenia występują zwykle w tekstach opisowych lub w częściach tekstu zawierających podsumowanie omówionych wcześniej treści. Dominują w nich relacje przydawkowe, a obok najczęściej występujących przydawek rzeczownych i przymiotnikowych występują przydawki imiesłowowe. Przydawki zaimkowe i liczebne spotyka się nieco rzadziej.

*W epoce brązu na tle ogólnego postępu w życiu gospodarczym i społecznym ukształtowały się dwie, wyrastające z pnia indoeuropejskiego grupy etniczne, mianowicie już w I okresie epoki brązu plemiona nazywane wenezyjskimi na zachodzie, a w II okresie brązu plemiona neuryjskie na wschodzie ziem polskich.* (Topolski 1975, s. 46).

Jak widać w powyższym przykładzie, przydawki imiesłowowe powodują wydłużenie zdań. Mają charakter czasownikowy, dzięki czemu mogą przyłączyć więcej określeń niż przydawki przymiotnikowe. Określenia przydawek imiesłowowych to najczęściej dopełnienie albo dopełnienie i okolicznik. Wydłużenie zdań mogą powodować też przydawki rzeczowne (wyrażone rzeczownikami abstrakcyjnymi, często odczasownikowymi).

*Język artystyczny stanowi jedną z odmian współczesnej polszczyzny. Charakteryzuje się dużą różnorodnością, bywa często określany jako własność literatury pięknej będącej sztuką słowa.* (Czernek 2011)

Cechą tekstów naukowych jest częsta obecność wypowiedzeń w nawiasach oraz wypowiedzeń wtrąconych, a przede wszystkim duża frekwencja zdań wielokrotnie złożonych. To także pogłębia stopień intelektualizacji i trudności tekstu, ale jednocześnie wzmacnia precyzyjność, dokładność i wyrazistość wypowiedzi. W naukowych tekstach humanistycznych spotykamy więc parataksy łączne, rozłączne, przeciwstawne i włączające. Obserwuje się jednak przewagę konstrukcji hipotaktycznych (przydawkowych, dopełnieniowych, okolicznikowych, rzadziej podmiotowych). Wypowiedzenia dopełnieniowe z członami: *powiedział, że /*

żeby; twierdzi, że; sądzi, że wskazują na myślenie, mówienie, ocenianie. Podobną funkcję pełnią konstrukcje ze spójnikiem jak: *jak już wspomniano, jak ustalono; jak dowiedziono*. W zdaniach wielokrotnie złożonych pojawiają się podwójne wskaźniki zespolenia: *że gdyby; że skoro; iż jeśli; który jak; co pomimo że*, z których pierwszy odnosi się do zdania bezpośredniego, a drugi – do pośrednio podrzędnego. S. Mikołajczyk napisał „Wrażenie trudności, skomplikowania, dużej złożoności wypowiedzeń złożonych w tekstach naukowych jest następstwem nakładania się kilku faktów: trudności merytorycznej treści wypowiedzenia, jego ogólnej długości, długości wypowiedzeń składowych i niekiedy dodatkowo pewnych koniecznych dopowiedzeń (zawierających np. uwarunkowania, przyczyny, przesłanki) rozrywających linearnie któreś wypowiedzenie składowe, a przez to oddalające od siebie składniki, które się składniowo i semantycznie warunkują; poza tym hipotaktyczność wypowiedzeń złożonych przeplata się z hipotaktycznością wypowiedzeń składowych, czemu na ogół towarzyszy często wielowyzrazowa terminologia. W sumie daje to wrażenie bardzo skomplikowanej składni zdania złożonego” (Mikołajczyk 1990, s. 175). Np.:

*Ze swoistością nauki w planie poznawczym (metodologia postępowania badawczego i zasady budowy wiedzy), aksjonormatywnym (wartości i normy etosu), kulturowym (funkcje nauki: poznawcza oraz technologiczna, światopoglądowa i edukacyjna oraz tradycje konkretyzujące się w zespołach przekonań takich, jak ideały, paradygmaty i indywidualne style poznawcze) oraz społecznym (społeczność naukowa ze swoimi instytucjami) wiąże się też osobliwość komunikacyjno-językowa, która jest przedmiotem uwagi nie tylko językoznawstwa, ale przede wszystkim całej XX-wiecznej filozofii: neopozytywizmu i szkoły filozofii analitycznej, hermeneutyki i postmodernizmu. (Gajda 1999, s. 18)*

### 3. POLSKI JĘZYK HUMANISTYCZNY W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Przed nauczycielem uczącym przyszłych humanistów stoi niełatwe zadanie doboru tekstów służących prezentacji materiału merytorycznego, gramatycznego i leksykalnego. Teksty te powinny być użyteczne zarówno dla kulturoznawców czy pedagogów, jak i dla adeptów innych nauk humanistycznych. Zadania takiego podjęły E. Bajor i E. Madej – autorki podręcznika *Wśród ludzi i ich spraw* (2006), a następnie E. Bajor i E. Sabela – autorki *Zeszytu ćwiczeń* (2010) do tego podręcznika. Podręcznik *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców* składa się z piętnastu jednostek lekcyjnych, z których każda omawia tematy aktualne i ważne dla współczesnego świata (np. edukacja, rodzina, stereotypy i uprzedzenia), mające znaczenie nie tylko dla humanistów, ale dla każdego, komu bliskie są sprawy kondycji człowieka we współczesnym świecie. Każda jednostka lekcyjna dzieli się na kilka segmentów, zawierających ćwiczenia rozwijające płynność

mówienia, ułatwiające zrozumienie tekstów czytanych i słuchanych, ćwiczenia leksykalne i gramatyczne oraz takie, które pomagają w redagowaniu tekstów pisanych. Została uzupełniona *Zeszytem ćwiczeń*, który zawiera ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, słowotwórcze oraz sprawdzające rozumienie tekstów pisanych do każdej z piętnastu jednostek lekcyjnych podręcznika *Wśród ludzi i ich spraw*. Klucz znajdujący się na końcu *Zeszytu ćwiczeń* umożliwia samodzielną pracę studentów. Chociaż i podręcznik, i *Zeszyt ćwiczeń* powstawały z myślą o kandydatach na studia humanistyczne, mogą służyć nie tylko im. Przeznaczone są dla wszystkich, którzy osiągnęli średnio zaawansowany poziom języka polskiego, chcą kontynuować naukę języka polskiego i zainteresowani są tematyką humanistyczną.

Wieloletnie doświadczenie autorki tego artykułu uczy, że z każdą grupą studentów pracuje się inaczej, że zwykle jeden podstawowy podręcznik nie wystarcza, trzeba szukać innych materiałów – bardziej aktualnych, bardziej potrzebnych czy po prostu bardziej interesujących. Można zatem wspomagać się innymi podręcznikami (B. Ligara, *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*; W. Śliwiński, *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*). Źródłem tekstów do wszelkiego rodzaju ćwiczeń jest też prasa, zarówno ta drukowana, jak i internetowa. Można wymienić tytuły: „Wiedza i Życie”, „Świat Wiedzy”, *Prawo i Życie*”, „Historia i Polityka” oraz wiele innych, bo oferta na rynku jest duża, a wybór konkretnych pozycji należy do nauczyciela. W grupach zaawansowanych dobrze jest korzystać z fragmentów podręczników akademickich (po odpowiednim opracowaniu, obudowaniu ćwiczeniami). Materiału do pracy ze studentami dostarcza również kinematografia polska. I tutaj trudno ustalić kanon filmów, jakie student powinien obejrzeć, ale można polecić *Idę* P. Pawlikowskiego czy *Dekalog* K. Kieślowskiego jako punkt wyjścia do dyskusji o problemach etycznych współczesnego człowieka, *Salę samobójców* Jana Komasy – film zwracający uwagę na problemy, wynikające z braku kontaktu rodziców z dziećmi, oraz ekranizacje dzieł literatury polskiej, którymi można wspierać się w pracy z przyszłymi literaturoznawcami. Nieocenionym źródłem materiałów edukacyjnych jest Internet – oprócz tekstów do czytania, filmów fabularnych i dokumentalnych, możemy tam znaleźć piosenki, audycje radiowe, obrazy i fotografie ilustrujące omawiane problemy i mogące stanowić pretekst do ćwiczeń w mówieniu. Pracując z materiałami internetowymi, omawiając zagadnienia stylistyczne, możemy z jednej strony zwrócić uwagę na takie cechy języka jak neutralność, zwięzłość i precyzję (Sawicka 1970), z drugiej – na barwność stylu czy nacechowanie emocjonalne wypowiedzi. Choć te ostatnie cechy nie są wymieniane wśród cech specyficznych akademickich odmian specjalistycznych, występują przecież w wypowiedziach zarówno artystów, jak i dziennikarzy, polityków, a nawet prawników, z którymi to wypowiedziami słuchacze SJPdC będą się stykać jako studenci, doktoranci, praktykanci czy stażyści. Internet jest obec-

nie najłatwiej dostępnym źródłem materiałów do ćwiczenia czterech sprawności. Można z nim pracować w klasie, a studenci – indywidualnie lub w grupach – mogą korzystać z niego, wykonując zadania domowe. Jest rzeczą bardzo ważną, aby proces nauczania nie ograniczał się do czterech ścian klasy i do podręcznika, bo im bardziej rozumiała staje się dla studenta otaczająca go rzeczywistość językowa, tym większe jest jego przekonanie, że nauka na kursie przynosi efekty, a to motywuje go do dalszej pracy. Źródłem materiałów do analizy językowej powinno być więc także najbliższe otoczenie studentów – wiszące na ścianach zakazy, nakazy i regulaminy, ulotki reklamowe czy plakaty informujące o wydarzeniach kulturalnych. Udział w wydarzeniach kulturalnych, uczestnictwo w dniach otwartych organizowanych przez większość uczelni, obecność na wybranych wykładach akademickich, spotkania i imprezy z udziałem polskich studentów i naukowców to pierwsze próby „zaistnienia” w polskiej rzeczywistości socjolingwistycznej.

#### 4. STRUKTURY JĘZYKOWE W TEKSTACH HUMANISTYCZNYCH

Artykuł ten powstawał z myślą o kandydatach na studia humanistyczne oraz o tych wszystkich, którzy osiągnęli średnio zaawansowany poziom języka polskiego, chcą kontynuować naukę tego języka i zainteresowani są tematyką humanistyczną. Powstawał też z myślą o nauczycielach uczących przyszłych humanistów. Ma ich nie tylko wspomagać, ale także dyscyplinować, gdyż w ograniczonym czasie muszą wprowadzić studentów na poziom językowy minimum B2 i przygotować ich do funkcjonowania w przestrzeni nauk humanistycznych. Aby ułatwić im to zadanie, podaję wykaz struktur językowych najczęściej powtarzających się w tekstach o tematyce humanistycznej.

##### STRUKTURY JĘZYKOWE I ICH FUNKCJE

**1. Prezentacja osób:** ktoś (M) to jest ktoś (M); ktoś (M) jest kimś (N); kogoś (B) nazywamy kimś (N)

**2. Definiowanie, identyfikowanie:** coś (M) to jest coś (M); coś (M) jest czymś (N); coś (M) nazywamy czymś (N)

**3. Określanie relacji między ludźmi/między obiektami:** ktoś (M) przyjaźni się z kimś (N); ktoś (M) rozstaje się z kimś (N); ktoś/coś (M) kłóci się z kimś/czymś (N); ktoś/coś (M) współdziała z kimś/czymś (N); ktoś (M) zrywa stosunki z kimś (N)

**4. Określanie przynależności do zbioru:** coś (M) składa się z czegoś (D); coś (M) należy do czegoś (D); coś (M) jest elementem czegoś (D); coś (B) zalicza się do czegoś (D); coś (B) klasyfikuje się jako coś (B); coś (B) dzieli się na coś (B); ktoś (M) jest członkiem czegoś (D); coś (B) obejmuje coś (B); coś (M) występuje w czymś (Ms)

**5. Wyrażanie zależności:** coś (M) zależy od czegoś (D); istnieje zależność między czymś (N) a czymś (N); coś (M) wiąże się z czymś (N); coś (M) opiera się na czymś (Ms); coś (M) wywiera wpływ na coś (B); coś (M) dotyczy czegoś (D)

**6. Wyrażanie pochodzenia, źródła:** coś (M) pochodzi od czegoś (D); coś (M) wywodzi się skądś/z czegoś (D); źródłem czegoś (D) jest coś (M)

**7. Opis właściwości przedmiotów i zjawisk:** coś (M) charakteryzuje się czymś (N); cechą/właściwością czegoś (D) jest coś (M); coś (M) jest właściwością czegoś (D); coś (M) polega na czymś (Ms).

**8. Wskazywanie podobieństw, analogii:** coś (M) jest podobne do czegoś (D); istnieje podobieństwo między czymś (N) a czymś (N); coś (M) jest jak coś (M); coś (M) przypomina coś (B); podobnie jak; tak samo jak; zarówno..., jaki i ...

**9. Wskazywanie różnic, kontrastów:** coś (M) różni się od czegoś (D); coś (M) jest inne niż coś (M); coś (M) jest przeciwieństwem czegoś (M); w przeciwieństwie do (D); inaczej niż; natomiast.

**10. Określanie położenia obiektu w przestrzeni:** u góry; w środku; z boku; za; przed; między.

**11. Relacjonowanie wydarzeń w sekwencji czasowej:** podczas; zanim; przed x laty; w latach; w x wieku/stuleciu; na przełomie x wieku/stulecia; x lat przed naszą erą.

**12. Wyrażanie związków przyczynowo-skutkowych:** coś (M) jest skutkiem czegoś (D); coś (M) jest przyczyną czegoś (D); coś (M) prowadzi do czegoś (D); coś (M) wywołuje coś (B); coś (M) powoduje coś (B); dlatego, że; więc; wobec tego, na skutek, w wyniku

**13. Wyrażanie celu, zamiaru:** celem czegoś (D) jest coś (M); robić coś żeby + bezokolicznik; robić coś w celu (D)

**14. Wyrażanie warunku:** warunkiem czegoś (D) jest coś (M); coś (M) dzieje się pod warunkiem, że...; gdyby...; jeżeli...

**15. Określanie funkcji, przeznaczenia, zastosowania:** coś (M) zaspokaja coś (B); coś (M) służy do czegoś (D); coś (M) służy czemuś (C); coś (M) jest funkcją czegoś (D); używać/użyć czegoś (D) do czegoś (D), posługiwać/posłużyć się czymś (N), za/stosować coś (B) w czymś (Ms), z/robić coś (B) za pomocą czegoś (D)

**16. Nazywanie czynności procesu badawczego:** ktoś (M) bada kogoś/coś (B); ktoś (M) odkrywa kogoś/coś (B); ktoś (M) zajmuje się kimś/czymś (N); ktoś (M) pracuje nad czymś (N)

**17. Wyrażanie zdolności, możliwości i ich braku:** ktoś (M) jest zdolny do czegoś (D); ktoś (M) ma możliwość zrobienia czegoś (D); ktoś (M) nie/potrafi + bezokolicznik

**18. Wyrażanie konieczności lub jej braku:** nie/trzeba; nie/należy; nie/powinno się + bezokolicznik

**19. Wyrażanie nakazów i zakazów:** zrób to; nie wolno/nie należy + bezokolicznik

**20. Wyrażanie obawy, strachu, lęku :** coś (M) zagraża komuś/czemuś (C); coś (M) jest skierowane przeciwko komuś/czemuś (C); coś (M) jest niebezpieczne dla kogoś/czegoś (D)

**21. Wyrażanie poczucia bezpieczeństwa:** coś (M) chroni kogoś/coś (B) przed kimś/czymś (N); coś (M) sprzyja komuś/czemuś (C); ktoś (M) ma prawo do czegoś (D)

**22. Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty:** akceptować kogoś/coś (B); popierać coś; protestować przeciwko komuś/czemuś (C); sprzeciwiać się komuś/czemuś; przeciwstawiać się komuś/czemuś (C)

**23. Wyrażanie sympatii i antypatii:** lubić kogoś/coś (B); nienawidzić kogoś/czegoś (D); zachwycać się kimś/czymś (N)

**24. Wyrażanie opinii:** uważać, że; sądzić, że; twierdzić, że; według kogoś/czegoś (D)...; zdaniem kogoś (D) ....

**25. Uzasadnianie opinii. Argumentowanie:** coś (M) jest dowodem na coś (B); coś (M) dowodzi czegoś (D); coś (M) wskazuje na coś (B)

**26. Modelowanie wypowiedzi:** chodziło o to, że ...; to za dużo powiedziane.; to przesada.

## 5. PODSUMOWANIE

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, należy raz jeszcze podkreślić, że przygotowujący się do studiów w Polsce uczestnicy specjalistycznych kursów językowych muszą posiadać nie tylko znajomość konkretnego materiału gramatycznego, odpowiedni zasób słownictwa ogólnego i specjalistycznego, ale też umiejętność sporządzania notatek. Jako studenci będą musieli bowiem słuchać ze zrozumieniem kursowych wykładów, a uczestnicząc w studenckich konferencjach i sympozjach także referatów. Zarówno podczas słuchania, jak i podczas lektury będą musieli więc sporządzać notatki. Będzie się od nich wymagać aktywnego uczestnictwa w zajęciach – zadawania pytań i odpowiadania na nie, uczestniczenia w dyskusjach, prezentowania własnych i cudzych poglądów, formułowania opinii i wniosków, argumentowania i obrony określonych punktów widzenia. Wreszcie studenci będą sami przygotowywać i wygłaszać referaty, przygotowywać prezentacje naukowe, pisać prace semestralne i dyplomowe. Podczas kursów przygotowujących do studiów powinni więc, pracując samodzielnie, w parach lub w zespole, rozwijać cztery podstawowe sprawności językowe – słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie – w takim stopniu, aby mogli sprostać wymienionym wyżej zadaniom.



## BIBLIOGRAFIA

- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców*, Łódź.
- Bajor E., Sabela E., 2010, *Zeszyt ćwiczeń do podręcznika „Wśród ludzi i ich spraw”*, Łódź.
- Czarnecka U., Gaszyńska M., 1990, *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, Kraków.
- Czarnecka U., Gaszyńska M., 1992, *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, Kraków.
- Dobrowolska D., 2016, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, Kraków.
- Gajda S., 1999, *Język w naukach humanistycznych*, w: W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s.12–32.
- Gulczyński M., 2007, *Nauka o polityce*, Warszawa.
- Ligara B., 1990, *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*, Kraków.
- Lukszyn J., Górnicz M., 2005, *Języki specjalistyczne: słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.
- Mikołajczyk S., 1990, *Składnia tekstów naukowych. Dyscypliny humanistyczne*, Poznań.
- Śliwiński W., 1991, *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, Kraków.
- Topolski J. (red.), 1975, *Dzieje Polski*, Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN*, 1987, pod red. M. Szymczaka, Warszawa.
- Wójcikiewicz M., 1993, *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Kraków.
- Zieliński M., 1999, *Języki prawne i prawnicze*, w: W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 50–74.
- Zylbental W. H., 2002, *Zintegrowany program humanistyki*, w: E. Białek (red.), *Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości*, Warszawa, s. 167–176.

## ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Czernek P., 2011, *Analiza składniowa i literalna grup nominalnych w języku poetyckim Zbigniewa Herberta*, <http://www.moscice.pl/moje-moscice/blogi/blog-postsriptum/analiza-sk%C5%82adniowa-i-literalna-grup-nominalnych-w-j%C4%99zyku-poetyckim-zbigniewa-herberta/> [04.05.2016].
- Grucza S., 2013, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, w: S. Grucza i in. (red), *Studi@ Naukowe 3*, Warszawa, <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/Sambor+Grucza++Lingwistyka+j%C4%99zyk%C3%B3w+specjalistycznych.pdf>. [27.04. 2016].
- Sawicka A., 2009, *Krótką charakterystyka języków specjalistycznych*, w: „Rozprawy i Artykuły. Komunikacja Specjalistyczna”, nr 2, [http://www.ks.uw.edu.pl/KS2\\_001-295.pdf](http://www.ks.uw.edu.pl/KS2_001-295.pdf). [30.04.2016].
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/plain-content?id=73129>. [04.05.2016].

*Ewa Sabela-Dymek*

### **POLISH FOR LESS AND MORE ADVANCED HUMANISTS**

**Keywords:** specialized language, Polish for humanities, features, texts, terminology, syntax

**Summary.** Taking into account the tasks that foreign students at Polish universities face, the author attempts to discuss those language characteristics that are common for various domains in the humanities and which make Polish for humanities particular. She draws attention to the properties of the language in academic and popular science texts (objectivism, intellectualism, or depersonalization) and discusses the linguistic means used for their creation. She points out the linguistic aspects which foreigners who intend to study in Poland should get familiarized with. She also discusses the sources of texts used for working with the students who attend professional language courses, ranging from academic textbooks (for the most advanced) to the media and online texts and textbooks for foreigners.

*Piotr Kajak\**

## POPHISTORIA, POPPOLITYKA I POLITROZRYWKA W KSZTAŁCENIU HUMANISTYCZNYM CUDZOZIEMCÓW

**Słowa kluczowe:** kulturoznawstwo glottodydaktyczne, politologia, polszczyzna polityczna

**Streszczenie.** Ucząc języka polskiego i wiedzy o Polsce cudzoziemców, staramy się przygotować studentów do w miarę komfortowego życia w kulturze docelowej. Wyjaśniamy m.in. wiele kwestii historycznych i politycznych, budujących naszą tożsamość narodową. Funkcjonują one w polskim dyskursie jako szereg mitów, wyobrażeń, obudowanych znaczeniami, interpretacjami, są uporządkowane w konkretne paradygmaty kultury. Ulegają wpływom kultury popularnej, co znacznie potęguje ich oddziaływanie. W niniejszym tekście zostanie przedstawiony szereg przemyśleń doświadczonego nauczyciela, budującego markę Polski, uczącego nt. polskiej racji stanu, wprowadzającego na lektoratach zagadnienia historyczne, politologiczne, w popkulturowym kontekście.

Kiedy kilka lat temu po raz ostatni zastanawiałem się nad miejscem wiedzy o polityce w glottodydaktyce polonistycznej (Kajak 2010), oczywiście narzekałem, że brakuje podręczników do nauczania w tym zakresie, choć z drugiej strony stwierdzałem, że ów brak nie oznacza, iż na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców nie mówi się o polityce, nie dyskutuje o tego typu sprawach. Przypominałem, że zainteresowanie rzeczywistością polityczną to przecież część składowa zainteresowania szeroko pojmowaną kulturą polską, więc pewne treści politologiczne znajdują się w większości istniejących materiałów do nauki polszczyzny. Na tej podstawie, w zależności od potrzeb i sytuacji, nauczyciele mogą dostarczać słuchaczom kolejne warstwy potrzebnych informacji.

Każdy doświadczony glottodydaktyk wie, że brak podręczników do nauki jakiegoś języka specjalistycznego nie znaczy, iż tej odmiany języka się nie uczy bądź też nie informuje się studentów o konkretnych sprawach z tym obszarem związanych. Świadczy o tym m.in. fakt, że na polskich uczelniach wyższych

---

\*p.kajak@uw.edu.pl, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, 00-927 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28.

proceeds (very good!) courses preparing for studies also in the fields of political science (or more broadly: social). Teachers use their own didactic materials, thanks to which students successfully undertake learning in the selected directions. Of course, preparing political science courses is different. In the case of the University of Warsaw, it was decided that the specialist courses in the Polish language will be conducted in the second semester by an employee of the Department of Political Science and International Studies. His work is supported by lecturers, who, in addition to their own courses in general language, from the first semester, select topics that broaden the student's vocabulary and allow them to deal more fully with interesting issues, in particular those that are current, requiring an immediate reaction and commentary. Thanks to such a connection, it was possible to obtain very interesting, as it seems, „mixed” knowledge of the language, of the reality of political/scientific and, which is unusually important, of the specifics of learning in a specific unit of UW.

As it seems, the lack of textbooks and, in principle, the primacy of materials didactic prepared *ad hoc*, in the case of Polish studies, is good for our discipline. The Polish political landscape is changing so quickly and drastically, that most of the published and outdated would be in principle already several months after publication. It is not about changes in the highest positions in the country (these are somewhat normal in a democracy), but rather those resulting from changes in the identity (identities) of citizens, to whom it has come to live in the era of crisis in the narrative, in addition in a society affected by the trauma of a great change (Sztompka 2000).

The multiplicity of identity of the unit and the problems related to the choice, determination, discovery etc. were also described by many researchers around the world. It is not my goal to repeat this discussion and all the conclusions from it. I accept as Anthony Giddens, that the identity is a difficult task of self-definition in a situation, when the human being is faced with uncertainty, risk and many choices. The complexity of social identity, „I” does not mean – as Premyslaw Czaplinski (2009, p. 353), that this multiplicity leads to unity. Specific aspects of identity (e.g. nationality, gender, sexuality) do not have to be related.

In another place and time, the struggle with identity, with the connection, stitching, the construction of specific aspects of it, would be an interesting study of the existence of a contemporary unit. In the case of Poland, it is the feeling of chaos in the construction of 21st-century identity in society, which – as Premyslaw Czaplinski – „violently seeks the narrative that helps to integrate the scattered elements of the historical experience” (2009, p. 104).

W momencie upadku komunizmu zniknęła „podstawowa zdobycz życia powojennego – jednolitość”, którą zawdzięczaliśmy wojnie<sup>1</sup>. To wojna właśnie „wytworzyła w społeczeństwie zgodę na elementarne wymogi industrialnej fazy modernizacji: porzucenie solidarności sąsiedzkiej charakterystycznej dla małej ojczyzny, powierzenie państwu planu życia zawodowego, zachowanie zdyscyplinowanej jedności”. To wojna „przekazała Kościołowi i komunistom społeczeństwo, które po traumatycznym osiągnięciu identyczności wyznaniowej oraz etnicznej było przygotowane do życia w schizofrenicznym świecie katolicyzmu i komunistycznego egalitaryzmu” (Czapliński 2009, s. 102–103).

Upływu lat nie przetrwała także inna wielka narracja: emancypacyjna narracja solidarnościowa. Do jej zagubienia, jak się zdaje, musiało dojść, bo została ona zrodzona w wyniku działań legendotwórczych, nieuwzględniających pewnych zjawisk, postaw, grup. P. Czapliński zauważa, że „wspólna historia przesunęła je na margines; nadano im status uboczny lub wykluczono je – nie dlatego, że były mniej ważne, ale dlatego, że nie dawały się dopasować do wersji jednolicie antykomunistycznej, powszechnej i wysokiej” (Czapliński 2009, s. 216)<sup>2</sup>.

Dzieli Polaków oraz zakłóca odnalezienie wspólnych tożsamościowych mianowników przekonanie o tym, co stało za Przełomem: czy opcja „modernizacyjna”, czy „tradycjonalistyczna”<sup>3</sup>. W gorącym sporze obie strony sięgają po stereo-

---

<sup>1</sup> Pojawienie się nowych narracji w latach dziewięćdziesiątych zaburzyło – zdaniem P. Czaplińskiego – możliwość „reprodukcji tego wzorca jedności i spowodowało, że stanęliśmy w obliczu zupełnie innej opowieści założycielskiej o powojennym społeczeństwie polskim. W miejsce narracji o zbiorowości, która powojenną spoiłość zawdzięczała solidarności czasów wojny i okupacji, weszła przerażająca narracja o społeczności, która osiągnęła jedność etniczną i religijną w wyniku niemieckiej zbrodni ludobójstwa, sowieckiego zaboru Kresów, lecz także w wyniku niesolidarnych zachowań zbiorowych” – procesy zapoczątkowane w czasie okupacji i dokończone w okresie PRL-u (2009, s. 100).

<sup>2</sup> Przywoływany autor wymienia np. następujące „zagubione ogniwa”: 1) zbiorowy udział kobiet w „S” (dziś wydaje się, że byli tam tylko mężczyźni. Por. Shana Penn, *Podziemie kobiet*, Warszawa 2003; Agnieszka Graff, *Świat bez kobiet*, Warszawa 2003 – w tym: *Patriarchat po Seksmisji*); 2) doświadczenia „demokracji ulicznej” i masowe upolitycznienie (Czapliński 2009, s. 216).

<sup>3</sup> „Jeśli bowiem ktoś twierdzi, że Polska w 1989 roku odzyskała niepodległość dzięki zbiorowym pragnieniom wolności, kapitalizmu, Europy i tolerancji, wówczas będzie on uważał, że odtąd każdy powinien swoje życie projektować – i opowiadać samodzielnie (...). I na odwrót: jeśli ktoś uważa, że odzyskałszy wolność dzięki katolicyzmowi, dzięki walce o państwo bardziej polskie niż PRL i dzięki silnej więzi społecznej, wówczas wartości te zyskują mocniejsze prawo obywatelstwa, a opowieść o nich nabiera charakteru wielkiej narracji. Tymczasem po roku 1989 zdecydowana dominacja w sferze publicznej – a więc polu walki o znaczenie wspólnych symboli, o prawo dysponowania nimi i włączania ich w nowe konfiguracje, o społeczny prestiż i szacunek – przypadła orientacji, którą można nazwać „modernizacyjną” (...). Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie polityka symboliczna przez tę stronę stosowana. Mówiła ona bowiem wyobrażonym tradycjonalistom mniej więcej tyle: „Wasz patriotyzm wspiera się na nacjonalizmie, a zakrytym fundamentem tego nacjonalizmu jest nienawiść wobec obcych; wasza religijność jest obrzędowa, płytka, nieoświecona, a jej mrocznym podłożem jest mentalność ofiarnicza; wasza kompetencja polityczna jest niewielka,

typy. Poszukują odmieńców, których dalej będzie się dało przeobrazić w obcych<sup>4</sup>, w opozycji do których będzie można określić własne odcienie „naszości”, „swojskości”.

Za głębokimi przeobrażeniami współczesnej kultury nie nadąża większość naszych polityków, nie nadążają także instytucje państwowe oraz Kościół. Wszyscy wymienieni zdają się lekceważyć to, co zrobiło z nami zniesienie barier komunikacyjnych (i tych wynikających z odległości w podróży, i tych związanych z dostępem do kanałów wymiany myśli i opinii) oraz dopuszczenie do uczestnictwa we współczesnej, antropologicznie postrzeganej, kulturze. Nie czas tu i miejsce, by snuć rozważania na temat kultury uczestnictwa w wieloplemiennym świecie konwergujących mediów. Warto natomiast, zwłaszcza edukując słuchaczy cudzoziemskich, wypowiedzieć kilka uwag na temat zderzenia nowoczesności (pozbawionej prefiksu czy też oznaczenia wartościującego) z paradygmatami polskiej kultury, m.in.: sarmatyzmem, romantyzmem, katolicyzmem, patriotyzmem czy kosmopolityzmem. Paradygmaty te, porządkujące dzieje Polski, uzmysławiające ciągłość pewnych sporów i tradycji, trzeba konfrontować ze współczesnymi ujęciami metodologicznymi humanistyki. Najpopularniejsze z nich wymieniała już przed laty Elwira Grossman (2010), m.in.: studia postkolonialne, studia genderowe oraz *queer studies*, studia o tożsamości, studia o performatywności, studia o pamięci, ekokrytyka (w tym ekofeminizm).

Tego typu działania, pozwalające zastosować nowoczesne humanistyczne trendy i inspiracje w odniesieniu do polskości i jej składowych, dają szansę na uzmysłowienie naszym podopiecznym, jak skomplikowane jest życie społeczeństwa doświadczonego w ostatnich wiekach tyłoma katastrofami dziejowymi. Umożliwiają uzmysłowienie młodym humanistom, jak istotne jest krytyczne podejście do analizowanych zjawisk i postaw. I jak ważne jest poznanie polszczyzny politycznej. Wielu znakomitych badaczy (m.in. Jerzy Bralczyk i Elżbieta Sękowska) opisywało ją wychodząc z założenia, że politycy mogą „użyć słów i połączeń frazeologicznych ze wszystkich rejestrów języka, a w szukaniu popularności z jednej strony czy w nagłaśnianej przez media niezręczności z drugiej wpadać muszą na sformułowania oryginalne (...). Ale w świadomości użytkowników języka istnieje poczucie specyficzności mówienia o polityce i w polityce. I specyficzności funkcjonowania politycznych pojęć, terminów i nazw” (Bralczyk 2009, s. 5–6).

---

wasza znajomość reguł modernizacji – żadna, a wasze umiejętności rynkowe – żalodne” (Czapliński 2009, s. 244–245).

<sup>4</sup> Wg P. Czaplińskiego od 200 lat (tj. od kiedy trwa spotkanie kultury polskiej z nowoczesnością) polskie imaginarium wytwarza niemal identyczne fantazmaty obcych. Matryca wytwarzająca obcych składa się z tych samych parametrów: nacjonalistycznego; patriotycznego (czy współpracowaleś?); tradycjonalistycznego (czy uznajesz wyższość tradycji nad zmianą?); płciowego; religijno-obyczajowego (2009, s. 104).

Jeśli zgodzimy się z wielokrotnie wypowiedzianym przez J. Bralczyka stwierdzeniem, że polityk istnieje przez język, musimy za kluczowe uznać ujęcie lingwakulturowe. Dla glottodydaktyka niezwykle interesująca (i potrzebna) będzie przede wszystkim warstwa leksykalna, mechanizmy leksykalne tej właśnie odmiany specjalistycznej. Słuchaczom przydadzą się specyficzne dla naszej kultury definicje, rozumienia słów, zdań oraz konteksty (historyczne, społeczne, obyczajowe), w których doszło do ich powstania. W nich zakodowane są stosunek i emocje Polaków do/wobec poszczególnych spraw, ale także dziedzictwo kultury lokalnej i pewna tradycja – przede wszystkim polityczna.

Niezwykle ciekawym przewodnikiem będzie tutaj Rafała Zimnego i Pawła Nowaka *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989* (2009), zawierający nie tylko hasła przedmiotowe (materiałowe) – rejestrację i analizę najciekawszych językowych symboli politycznych, najbardziej zapadających w pamięć, które na stałe przeniknęły do polszczyzny ogólnej, ale i 26 haseł problemowych, informujących o najistotniejszych mechanizmach językowych i językowo-kulturowych, używanych przez polityków.

Pracę R. Zimnego i P. Nowaka można potraktować jako kolekcję skrzydlatych słów i fraz, kultowych tekstów, *punchline'ów* – czyli wszystkiego tego, co wpisuje się w postrzeganie kultury i jej kanonu (kanonów) jako zbioru fragmentów (a nawet fragmentów w wersji *instant*), budujących słownik żyjących współcześnie rodaków na takich samych prawach, co kultowe teksty z filmów, seriali, reklam etc. Nic więc dziwnego, że autorów-polityków zaczęto traktować jak regularnych celebrytów. Czas, w którym do tego doszło, świetnie opisuje Tomasz Olczyk w książce *Politrozrywka i popperswazja. Reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI wieku* (2009). Autor ten przyjrzał się wyborom i kampaniom przedwyborczym z roku 2004 (do Parlamentu Europejskiego), z 2005 (wybory parlamentarne i prezydenckie), a także zweryfikował swoje tezy przy pomocy tego, co działo się w 2007 (wybory parlamentarne). Szczególnie interesowały go zmiany, które nastąpiły na skutek wkroczenia rzeczywistości reklamy<sup>5</sup> w dziedzinę polityki. Wojciech J. Burszta zauważył, że w tego typu sytuacji to polityka musi się przystosować do dyktowanych realiów, nigdy odwrotnie. Tak rodzą się „politrozrywka i popperswazja. To zupełnie nowa sytuacja, wymuszająca zasadniczą rewizję podejścia do skuteczności przekazu, przenosząc politykę w sferę wirtualnej konstrukcji preferowanych obrazów świata” (2009, s. 16).

T. Olczyk w bardzo ciekawy sposób opisał mediatyzację polityki (i wszelkich aspektów jej rzeczywistości), jej spektakularyzację, urozrywkowanie. Nastąpiło to, oczywiście, na skutek wpływu mediów, o których mówi się rozmaicie: że albo kolonizują politykę, albo że transformują czy konstruują. Przy czym przywoływany badacz skupił się w swojej pracy na mediach „tradycyjnych” (głów-

<sup>5</sup> Reklamy już w jej nowoczesnej postaci, w której reklamom nadaje się wartości rozrywkowe za pośrednictwem videoklipowej techniki komunikowania.

nie telewizji, choć w kontekście 2007 roku wspominał o *youtubizacji* polityki). Włączenie do badań nowszych kampanii i sprawdzenie działania tzw. mediów społecznościowych na pewno przeniosłyby wnioski autora w nowe, interesujące przestrzenie analizy.

Nie zmienia to faktu, iż spostrzeżenia T. Olczyka są wciąż inspirujące, bo nasza scena polityczna, mimo że otwarcie korzysta z inspiracji i wzorów amerykańskich, to jednak ze względu na bardziej konserwatywne podejście wyborców do kanałów komunikacji wydaje się jednak mieć kilka lat spóźnienia. Zobaczmy, jak na kolejne działania rodzimych polityków wpłyną obserwacje poczynione np. w czasie kampanii prezydenckiej w USA w 2016 r.

Opis T. Olczyka jest niezwykle przydatny także z innego powodu. Otóż uchwycony został moment, w którym po latach tabloidyzacji polityki (i polityków) okrzepł w Polsce model polityka-celebryty. Polityczni liderzy zaczęli zmieniać się w celebrytów wcześniej, jednakże status ów ugruntował się, objawił w dojrzałej formie właśnie w okresie badanym przez Olczyka<sup>6</sup>. Moim zdaniem przełomowym momentem tego procesu było utworzenie kanału TVN24, który emitując przez całą dobę wiadomości, sam skazał się na *infotainment*.

Potrzeba utrzymania widzów przed odbiornikami spowodowała, że rozpoczęto kreowanie własnych faktów, sensacji, konfliktów i emocji. Stworzono przestrzeń idealnie dopasowaną do potrzeb polityka-celebryty. Symbolicznym zaakceptowaniem istnienia takiego wzorca postaci (archetypu?) było włączenie w 2010 roku polityków do rankingu najcenniejszych gwiazd polskiego show-biznesu, przygotowywanego przez polską redakcję „Forbesa”. Ranking ów powstawał na podstawie dostarczonych przez agencje reklamowe informacji, ile byłyby one skłonne zapłacić za udział polskiego celebryty w przygotowywanej przez siebie kampanii<sup>7</sup>. Towarzysząca rankingowi wycena (w złotych) pozwalała dowiedzieć się, kto w danym momencie uznawany był za najbardziej zyskownego

<sup>6</sup> Tak się złożyło, że w tym samym czasie (2001–2006) odbywałem studia politologiczne w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, m.in. pod okiem prof. dr hab. Anieli Dylus i ks. prof. dr. hab. Helmuta Jurosa – znakomitych politologów, etyków. Krytycznej analizie „przepoczwarzania się” polityków poświęciliśmy bardzo dużo czasu.

<sup>7</sup> Por. <http://100najcenniejszychgwiazd.forbes.pl/>. Korzystałem z tych notowań, śledząc losy polskich celebrytów na potrzeby prowadzonych przez siebie konwersatoriów nt. współczesnej kultury polskiej. Ostatnie zestawienie w interesującej mnie formie opublikowano w 2014 r. Top3 w latach 2007–2014 wyglądał następująco:

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	Marek Kondrat	Marek Kondrat	Robert Kubica	Marek Kondrat	Szymon Majewski	Agnieszka Radwańska	Robert Lewandowski	Robert Lewandowski
2	Tomasz Lis	Robert Kubica	Marek Kondrat	Robert Kubica	Kuba Wojewódzki	Marek Kondrat	Marek Kondrat	Jerzy Owsiak
3	Kamil Durczok	Artur Boruc	Monika Olejnik	Lech Wałęsa	Jerzy Owsiak	Robert Lewandowski	Jerzy Owsiak	Kamil Stoch



celebrytę. We wspomnianym już 2010 roku na listę trafili (podaję tylko pierwszą dziesiątkę): Lech Wałęsa (3. miejsce), Leszek Balcerowicz (4. miejsce), Donald Tusk (5. miejsce). Niestety, w kolejnych latach i rankingach zrezygnowano z polityków, co nie zmienia faktu, że ludzie związani z tzw. światem polityki z list nie wypadli. Od samego początku obecni byli w zestawieniach „Forbesa” dziennikarze: Monika Olejnik, Tomasz i Hanna Lisowie, Kamil Durczok, Justyna Pochanke, Jacek Żakowski i inni.

W mojej pracy nauczyciela jpjo, aka-fana (m.in. Jenkins 2006) zajmującego się kulturą bliską ciału (Jenkins, McPherson, Shattuc 2008), polszczyzna polityczna zajmuje ważne miejsce. Nie tylko dlatego, że jestem z wykształcenia (także politologiem i za konieczne uważam objaśnianie cudzoziemskim podopiecznym mechanizmów zawiadujących sceną polityczną i państwem, a także większości zachowań polityków próbujących funkcjonować we współczesnej, dynamicznej pod względem kulturowym rzeczywistości. Również dlatego, że wiele moich ulubionych tematów (z perspektywy fana), badanych z perspektywy kulturoznawstwa glottodydaktycznego, istnieje w swoistym „sosie”, składającym się z przedziwnej mieszanki historyczno-politycznej, okraszonej popkulturowymi i rozrywkowymi elementami. Współczesnej kultury miejskiej, w moim przypadku warszawskiej, nie można zrozumieć bez analizy m.in. doświadczenia Powstania Warszawskiego, (sub)kultury kibicowskiej, (sub)kultury hiphopowej, wraz z towarzyszącymi im modą i językiem (slangiem). Wszystkie wymienione elementy należy badać w odniesieniu do wymienionych wyżej paradygmatów, porządkujących polskie dzieje i kulturę. A u podstaw takich rozważań i tak leży pytanie, na które próbujemy sobie odpowiedzieć od dekad: gdzie przebiega granica między nacjonalizmem a patriotyzmem?

## BIBLIOGRAFIA

- Bralczyk J., 2009, *Przedmowa*, w: R. Zimny, P. Nowak, *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*, Warszawa, s. 5–6.
- Burszta, W. J., 2009, *W objęciach postkultury politycznej*, w: T. Olczyk, *Politrozrywka i popperswazja. Reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI wieku*, Warszawa, s. 11–18.
- Czapliński P., 2009, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa.
- Grossman E., 2010, *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, w: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic. Tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków, s. 489–502.
- Jenkins H., 2006, *Introduction: Confessions of an Aca/Fan*, w: Jenkins H., *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*, New York–London, s. 1–6.

- Jenkins H., McPherson T., Shattuc J., 2008, *Kultura bliska ciału*, przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak, „Kultura Popularna”, nr 1, s. 109–132.
- Kajak P., 2010, „*O polityce po polsku*” – treści politologiczne na zajęciach JPJO, „Acta Universitatis Lodziensis – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 137–144.
- Olczyk T., 2009, *Politrozrywka i popperswazja. Reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI wieku*, Warszawa.
- Sztompka P., 2000, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa.
- Zimny R., Nowak P., 2009, *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*, Warszawa.

*Piotr Kajak*

### **POP-HISTORY, POP-POLITICS, AND POLI-ENTERTAINMENT AS A PART OF HUMANITIES' TRAINING FOR FOREIGNERS**

**Keywords:** cultural studies in SLA/FLA, culture pedagogy, political sciences, Polish language in political context

**Summary.** Teaching Polish language and culture to foreigners, we attempt to prepare our learners to the possibly most comfortable life in new culture. We explain, among others, several historical and political topics, which take part in building our national identity. These elements are present in the Polish discourse and Polish cultural paradigms as myths and imaginations, surrounded by meanings and interpretations. This article consists of several thoughts of an experienced teacher who builds a brand of Poland through the instruction blending historical and political elements in the pop-cultural context.

*Edyta Gałat, Michalina Rittner\**

## NAUCZANIE LEKSYKI SPECJALISTYCZNEJ W MIĘDZYNARODOWYM CENTRUM KSZTAŁCENIA POLITECHNIKI KRAKOWSKIEJ W GRUPACH NA POZIOMACH PODSTAWOWYCH A1 I A2 (NA PRZYKŁADZIE SŁOWNICTWA Z DZIEDZINY ARCHITEKTURY I HISTORII SZTUKI)

**Słowa kluczowe:** słownictwo specjalistyczne, poziom podstawowy A1 i A2, architektura, historia sztuki

**Streszczenie.** Artykuł prezentuje „model” nauczania słownictwa specjalistycznego w grupach na poziomie podstawowym A1 i A2, wypracowany w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej<sup>1</sup>. Został on przedstawiony na podstawie kursów leksyki architektonicznej oraz leksyki z dziedziny historii sztuki. Najważniejsze informacje dotyczące ich organizacji przedstawiono w pierwszej części tekstu. Dalsze fragmenty zostały poświęcone roli tekstu na zajęciach specjalistycznych, wykorzystywanym technikom nauczania oraz przykładowym zadaniom. Artykuł kończy opis trudności pojawiających się w czasie nauczania wspomnianego typu słownictwa w grupach początkujących oraz krótki opis sukcesów absolwentów kursu przygotowującego obcokrajowców do podjęcia studiów w Polsce, realizowanego w MCK PK.

Niniejszy artykuł poświęcony jest nauczaniu słownictwa specjalistycznego w grupach początkujących (na poziomach podstawowych A1 i A2) w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej<sup>1</sup>. Prezentuje model nauczania studentów cudzoziemców polskiej leksyki specjalistycznej na przykładzie słownictwa architektonicznego i słownictwa z dziedziny historii sztuki<sup>2</sup>.

---

\* [egalat@pk.edu.pl](mailto:egalat@pk.edu.pl), [mrittner@pk.edu.pl](mailto:mrittner@pk.edu.pl), Międzynarodowe Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej, 31-866 Kraków, ul. Skarżyńskiego 1.

<sup>1</sup> Dalej MCK PK.

<sup>2</sup> MCK PK zostało utworzone w 1985 r. i początkowo przygotowywało studentów tylko do studiów na kierunku architektura i urbanistyka. Z czasem program jednostki zmienił się, został

## 1. PROGRAM KSZTAŁCENIA SPECJALISTYCZNEGO W MCK PK

Zajęcia ze słownictwa specjalistycznego stanowią tylko jeden z elementów składających się na cały obowiązujący studentów MCK PK program kształcenia. Wszyscy studenci deklarujący chęć studiowania na kierunkach architektonicznych od samego początku kursu uczestniczą także w zajęciach z matematyki – niezależnie od poziomu swojej kompetencji językowej. Ponadto obowiązkowe są dla nich zajęcia z budownictwa oraz elementów grafiki inżynierskiej. Osoby kształcące się na profilu architektonicznym biorą też udział w zajęciach z rysunku odręcznego oraz w plenerze rysunkowym w Lanckoronie. Jest to tygodniowy wyjazd studentów wraz z nauczycielami rysunku zakończony wernisażem prac studenckich. Wspomniane wyżej zajęcia prowadzone są przez osoby posiadające specjalistyczne przygotowanie.

W MCK PK słownictwo specjalistyczne wprowadzane jest dla grup z poziomów B1, B2, C1 i C2 od samego początku kursu, tj. od października. W przypadku poziomów A1 i A2 zajęcia ze słownictwa specjalistycznego rozpoczynają się w drugim semestrze. W zależności od liczebności grupy kurs słownictwa specjalistycznego liczy 30 lub 60 godzin – jest to (odpowiednio) jedno spotkanie w tygodniu lub dwa spotkania tygodniowo, każdorazowo po 90 minut. Nieodłączną część zajęć stanowią wycieczki do muzeów, także lekcje muzealne organizowane przez Muzeum Narodowe w Krakowie. Zajęcia ze słownictwa specjalistycznego powierzane są lektorom języka polskiego jako obcego, jednak tylko tym, którzy posiadają przynajmniej podstawową wiedzę z danej dziedziny<sup>3</sup>.

Tradycja nauczania słownictwa z dziedziny historii sztuki jest w MCK PK znacznie krótsza niż tradycja nauczania słownictwa architektonicznego. Kurs historii sztuki jest regularnie organizowany dla grup na poziomie A od 2013 r. Liczba studentów biorących udział w tychże zajęciach jest znacznie mniejsza w porównaniu do liczby osób uczących się na profilu architektonicznym – w roku akademickim 2014/2015 grupa składała się z 6 osób i była (jak do tej pory) najliczniejsza<sup>4</sup>. W konsekwencji zajęcia z historii sztuki odbywają się raz w tygodniu (kurs trzydziestogodzinny). Osoby wybierające ten profil kształcenia w większości rozpoczynają naukę na kierunku konserwacji zabytków lub grafiki. Pochodzą głównie z Mongolii oraz z Ukrainy. W zależności od wybranego przyszłego kierunku studentom oferowane są również inne zajęcia (analogicznie do tego, jak

---

dostosowany do realnego zapotrzebowania rynku edukacyjnego i rynku pracy. Obecnie Centrum przygotowuje obcokrajowców do studiów na uczelniach o wielu profilach naukowych.

<sup>3</sup> Przykładowo zajęcia ze słownictwa architektonicznego na poziomach A1, A2 prowadzone są przez Edytę Gałat, neofilologa, absolwentkę kursu przewodników po Krakowie odbytego pod kierunkiem prof. Józefa Krasnowolskiego. Na poziomach B i C zajęcia ze słownictwa architektonicznego prowadzone są przez dyrektora Centrum – architekta z wykształcenia.

<sup>4</sup> W tym samym roku na kurs słownictwa architektonicznego uczęszczało 27 studentów.

wygląda kształcenie w obrębie profilu architektonicznego), np. dla przyszłych studentów konserwacji zabytków są to chemia i słownictwo chemiczne.

W celu zaliczenia kursu ze słownictwa specjalistycznego student zobligowany jest do uzyskania pozytywnej oceny z odpowiedzi ustnej, testów cząstkowych, egzaminu połówkowego i końcowego. Prowadzący zajęcia może te wymagania nieznacznie modyfikować – przykładowy końcowy test zaliczeniowy<sup>5</sup> znajduje się w aneksie.

## 2. NAUCZANIE JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO VS NAUCZANIE SŁOWNICTWA SPECJALISTYCZNEGO

Należy zwrócić uwagę na to, że w MCK PK naucza się nie danego języka specjalistycznego<sup>6</sup>, ale specjalistycznej leksyki. Takie rozwiązanie może zostać uznane za dyskusyjne, podyktowane jest jednak względami praktycznymi. Otóż wydaje się, że z punktu widzenia pełnego przygotowania studenta do podjęcia studiów w języku polskim korzystniejsze od nauczania „całego” wybranego języka specjalistycznego (w dużym wymiarze godzin) jest nauczanie większej liczby przedmiotów (w mniejszym wymiarze godzin). Wiąże się to w oczywisty sposób z tym, iż w czasie pierwszego roku studiów studenci muszą uczestniczyć w różnego typu zajęciach, nie tylko w tych, które wykorzystują jako medium komunikacji jeden język specjalistyczny. Należałoby raczej powiedzieć, że już od początku student jest zobligowany do posługiwania się wieloma językami specjalistycznymi. Można więc stwierdzić, że nauczanie słownictwa, nie zaś języka specjalistycznego, ma w tym przypadku swoje uzasadnienie.

Nie tylko argument natury praktycznej przemawia za nauczaniem wyłącznie leksyki specjalistycznej. Niezwykle istotne jest także to, iż niedostateczne opanowanie przez studenta chociażby konstrukcji składniowych właściwych danemu językowi specjalistycznemu (przy założeniu oczywiście, iż w przypadku tegoż języka zasadne jest ich wyodrębnienie<sup>7</sup>) nie uniemożliwia komunikowania się

---

<sup>5</sup> Ze względu na ograniczone ramy niniejszego tekstu zaprezentowany został jedynie jeden końcowy test zaliczeniowy – ze słownictwa architektonicznego.

<sup>6</sup> Na temat najważniejszych dotychczasowych typologii odmian współczesnego języka polskiego zob. Zdunkiewicz-Jedynak 2013, s. 30–35 (tam też literatura dotycząca tego zagadnienia). Z nowszych publikacji zob. też Malinowska i in. 2013. O języku specjalistycznym szczegółowo piszą Ligara, Szupelak 2012, s. 21–40, a także Gajewska, Sowa 2014, s. 17–26.

<sup>7</sup> Należy podkreślić, iż trudno mówić o wyróżnikach danego języka specjalistycznego w sytuacji, w której brak jest prac językoznawczych opisujących tenże język. Wydaje się, że w zakresie składni języki specjalistyczne po prostu zbliżają się do składni języka naukowego. Zob. jednak np. artykuł M. Chłopickiej-Wielgos, D. Pukas-Palimąki, w którym mowa jest o „składni języka medycznego” (Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996, s. 75, 76).

w nim. Inaczej w przypadku nieopanowania leksyki – jak zauważa się w literaturze przedmiotu (Seretny, Lipińska 2005, s. 75), braki leksykalne stanowią w komunikacji barierę, którą niezwykle trudno jest pokonać. Wreszcie to właśnie słownictwo często uznawane jest za jeden z najważniejszych elementów odróżniających język specjalistyczny od języka ogólnego (Ligara, Szupelak 2012, s. 51). Trzeba na koniec dodać, że dla lektora prowadzącego zajęcia specjalistyczne łatwiejsze jest i co ważne – szybsze opracowanie korpusu słów charakterystycznych dla danej dziedziny niż opracowanie wszystkich tych elementów językowych, które stanowią wyróżnik danego języka specjalistycznego.

### 3. WYKORZYSTANIE TEKSTU NA ZAJĘCIACH ZE SŁOWNICTWA SPECJALISTYCZNEGO

Zajęcia ze słownictwa specjalistycznego mają na celu nie tylko nauczanie leksyki właściwej dla danej dziedziny, ale także przekazanie podstawowej wiedzy z tejże dziedziny. Zajęcia koncentrują się wokół czytania, wyjaśniania i komentowania tekstu, choć studentom proponowane są także inne formy aktywności, takie jak: samodzielne studiowanie opracowanych przez prowadzącego skryptów, materiałów dostępnych na platformie PK Moodle (<http://elf2.pk.edu.pl/course/view.php?id=736>), przygotowanie prezentacji multimedialnej, uczestnictwo w grach autorskich. Tekst stanowi jednak niezwykle istotny element każdego zajęcia, co wynika z traktowania go jako bazy form leksykalnych i podstawy informacji z danej dziedziny – zarówno do słów, jak i do wiadomości student może wrócić. Mówiąc inaczej, jest on „śladem” pozostawianym studentowi po każdym zajęciu. Istotną rolę tekstu wynika także z tego, iż kształcenie się na danym kierunku oznacza w dużej mierze kontakt z tekstem. Stwierdzenie to może wydać się oczywiste, jednak praktyka pokazuje, że nie wszyscy uczący się są tego świadomi.

Proponowane studentom teksty powstają często na podstawie tekstów internetowych<sup>8</sup>. Wiąże się to przede wszystkim z ich dostępnością nie tylko dla prowadzących zajęcia, ale także dla studentów, niejednokrotnie nieposiadających nawyku korzystania ze źródeł książkowych. Nie bez znaczenia jest też stosunkowo duża łatwość językowa i pojęciowa tekstów internetowych (poruszają podstawowe dla dziedziny zagadnienia), co stanowi konsekwencję popularnonaukowego, nie zaś ściśle naukowego ich charakteru<sup>9</sup>. Ważną rolę odgrywa wreszcie

<sup>8</sup> Strony internetowe, z których czerpane są informacje, to np. [www.wikipedia.pl](http://www.wikipedia.pl), [www.historiasztuki.com.pl](http://www.historiasztuki.com.pl), [www.portalwiedzy.onet.pl](http://www.portalwiedzy.onet.pl). Wykorzystywany w MCK PK skrypt do nauczania słownictwa architektonicznego w grupach początkujących opiera się ponadto na podręcznikach do historii oraz do historii sztuki na poziomie polskiego gimnazjum.

<sup>9</sup> A. Starzec wskazuje na takie cechy stylu popularnonaukowego jak: hybrydyczny charakter tekstów go reprezentujących, polegający na łączeniu cech stylu naukowego, publicystycznego i po-

wykształcenie osoby prowadzącej zajęcia, która nie zawsze ukończyła studia wyższe z dziedziny, której dotyczy kurs. Wydaje się jednak, że w przypadku zajęć ze słownictwa specjalistycznego dla grup na poziomie podstawowym istotniejsza jest odpowiednia kompetencja w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego niż gruntowne przygotowanie z zakresu danej dziedziny wiedzy. Pozwala to bowiem na dopasowanie nauczanego materiału oraz stosowanych technik nauczania do możliwości studentów początkujących<sup>10</sup>.

Mówiąc o tekstach wykorzystywanych na zajęciach z leksyki specjalistycznej, warto także dodać, że zwykle mają one objętość około jednej strony komputeropisu (mniej więcej 320 słów) i dotyczą zagadnień związanych z architekturą (w przypadku kursu słownictwa architektonicznego) lub z architekturą, rzeźbą, malarstwem danej epoki (w przypadku kursu słownictwa z dziedziny historii sztuki). W miarę możliwości (dostępności) wprowadzane są także oryginalne teksty książkowe. Ich pojawienie się na zajęciach ma na celu przede wszystkim pokazanie studentowi, z czym będzie się musiał zmierzyć w czasie swoich studiów. Nie ulega jednak wątpliwości, że zarówno teksty przygotowane przez prowadzącego zajęcia ze słownictwa specjalistycznego, jak i teksty oryginalne są dla studenta na tym etapie nauki języka polskiego trudne<sup>11</sup>.

Poniżej przedstawione zostały dwa przykładowe teksty (oryginalny i przygotowany przez prowadzącego) wykorzystywane w czasie kursu słownictwa specjalistycznego z dziedziny historii sztuki. W tekstach zaznaczone zostały te słowa, które zwykle były dla studentów niezrozumiałe. Pierwszą grupę (słowa wytłuszczone) stanowi leksyka o charakterze terminologicznym, uznana za mieszczącą się w obrębie danej dziedziny<sup>12</sup>. W drugiej grupie (wyrazy podkreślone)

---

tocznego, przystępność, informacyjna sekundarność (Starzec 2013, s. 85, 86–87). Z kolei U. Żydek-Bednarczuk zwraca uwagę na obecność leksyki współnoodmianowej i potocznej w tekstach internetowych (Żydek-Bednarczuk 2013, s. 353).

<sup>10</sup> Na temat tego, jakie przygotowanie powinna posiadać osoba nauczająca języka specjalistycznego, zob. Lesiak-Bielawska 2015, s. 76.

<sup>11</sup> Przez trudność tekstu rozumie się tutaj przede wszystkim nasycenie tekstu nowymi, a dodatkowo specjalistycznymi (czyli skomplikowanymi pod względem pojęciowym) słowami. Por. Seretny, Lipińska 2005, s. 99–100, Kic-Drgas 2015. Osobne zagadnienie stanowią pojawiające się w tekście te elementy gramatyki, składni, które nie są przewidziane programem nauczania na poziomie A, ale które pojawiają się w tekstach „specjalistycznych”. Za przykład mogą posłużyć formy bezosobowe czasownika czy imiesłowy przymiotnikowe bierno.

<sup>12</sup> Mówienie o „słownictwie o charakterze terminologicznym”, nie zaś o terminologii jest tutaj celowe. Wiąże się ono bowiem z zagadnieniem wyodrębnienia tych słów, które można by uznać za terminy. Wobec braku literatury językoznawczej, która charakteryzowałaby „język architektury” i „język historii sztuki” (jedyną znaną autorkom pracą bezpośrednio odnoszącą się do „języka architektury” jest praca magisterska M. Przybylskiej (2011), poświęcona jednak nie tyle „językowi architektury” czy słownictwu architektonicznemu, ile programowi nauczania języka specjalistycznego) oraz wobec braku korpusów słownictwa specjalistycznego (por. Przybylska 2008) wyznaczanie zasobu słów, które musi opanować osoba ucząca się, dokonuje się w praktyce w sposób „chałupniczy” – polega ono na wychwytywaniu przez lektora prowadzącego zajęcia tych słów, które często

mieszczą się słowa nieodnoszące się co prawda bezpośrednio do danej dziedziny, a więc „nieterminologiczne”, zazwyczaj jednak niezrozumiałe<sup>13</sup>.

Klasyczne świątynie starożytnej Grecji budowano zgodnie z wiarą, że pewne kształty i proporcje są miłe bogom. Istnieją trzy główne antyczne **porządki** architektoniczne, które różnią się **ornamentyką** i proporcjami **kolumn**, **głowic (kapiteli)** i **belkowania**, czyli konstrukcji opierającej się na głowicach. Najstarszy jest porządek **dorycki**, który powstał w VII wieku p.n.e. i występował głównie w Grecji i koloniach zachodnich, na przykład na Sycylii i w południowej Italii. Pokazana poniżej świątynia Posejdona to charakterystyczny przykład tego porządku. Jest ona **hypetralna** (nieposiadająca dachu) i **perypetralna** (otoczona pojedynczym rzędem kolumn). Około stu lat później na wyspach Morza Egejskiego wykształcił się bardziej dekoracyjny porządek **joński**. Jego charakterystyczne cechy to **woluty** (śliznacznice) na głowicach oraz **akroteria** (dekora-cje **frontonu**). Porządek **koryncki** powstał w Atenach w V wieku p.n.e. Można go łatwo rozpoznać po liściach **akantu** na głowicach. Ten porządek był następnie często stosowa-ny w architekturze starożytnego Rzymu.

(Architektura, seria *Ilustrowane słowniki* 1994)

Tak samo jak architektura rzeźba klasycystyczna była inspirowana sztuką starożytną. Czasami trudno jest zobaczyć różnicę między rzeźbami starożytnymi a klasycystycz-nymi. Rzeźba klasycystyczna to rzeźba spokojna i idealistyczna, inspirowana antyczną koncepcją piękna. Dominują kierunki pionowe i poziome. Częstymi rzeźbami są **po-piersia**, **nagrobki**, **pomniki konne**, **kolumny**, łuki triumfalne. Pojawiały się postacie mitologiczne i alegoryczne. Głównym materiałem rzeźbiarskim był biały **marmur**, po-wierzchnia rzeźby była gładka.

Ważnymi rzeźbiarzami dojrzałego klasycyzmu byli Antonio Canova (*Tancerka, Napo-leon, Psyche budzona pocałunkiem* Kupidyndy, *Henryk Lubomirski jako Amor*) i Bertel Thorvaldsen (*Ganimed*, nagrobek Włodzimierza Potockiego na Wawelu, *Trzy Gracje i Amor*, pomnik Mikołaja Kopernika, pomnik księcia Józefa Poniatowskiego). Canova rzeźbił w marmurze, pokazywał postacie mitologiczne i realne, jednak nawet prawdzi-we postacie często nosiły starożytne stroje. Dzięki niemu popularny stał się nowy typ nagrobka – grecka **stela** i **plaskorzeźba** osoby placzącej przed **cokołem**, na którym znajduje się popiersie zmarłego. Thorvaldsen był nazywany skandynawskim Michałem Aniołem. Jest autorem dzieł mitologicznych, historycznych, religijnych, **rzeźb plene-rowych**, **pomników** i **grobowców**. Jego twórczość wywarła duży wpływ na rzeźbę XIX w.<sup>14</sup>.

pojawiają się w tekstach dotyczących danej dziedziny i które, niejednokrotnie intuicyjnie, uznaje się za odnoszące się do „objektów specyficznych (zarówno obiektów materialnych, jak i pojęć) dla tej dziedziny w sposób – w założeniu – ścisły i jednoznaczny” (Polański 2003, s. 602). Wydaje się zatem, że określenie „słownictwo o charakterze terminologicznym” jest tutaj „językoznawczo bez-pieczniejsze”. Por. także Ligara, Szupelak 2012, s. 51–75.

<sup>13</sup> W MCK PK zajęcia z języka polskiego ogólnego, na każdym poziomie zaawansowania, pro-wadzone są z uwzględnieniem obowiązującego w jednostce minimum programowego. W związku z tym warto dodać, że znając je, osoba prowadząca po raz pierwszy kurs danego słownictwa specja-listycznego może przypuszczać, które z wyrazów uczący się prawdopodobnie opanowali, a których nie. Dodatkowo wcześniejsze niepojawienie się słowa w czasie zajęć z leksyki specjalistycznej zwiększa prawdopodobieństwo jego nieznamości (niezrozumiałości) przez studentów.

<sup>14</sup> Tekst powstały na podstawie: B. Osińska, *Sztuka i czas. Od klasycyzmu do współczesno-ści*, Warszawa 2015; S. K. Stopczyk, *Bliżej sztuki*, Warszawa 2015; <http://eszkola.pl/język-polski/>



Ze względu na trudność<sup>15</sup> pojawiających się na zajęciach ze słownictwa specjalistycznego tekstów kluczowe znaczenie mają zadania, które tym tekstom towarzyszą. Powinny one być tak skonstruowane, aby po ich wykonaniu student mógł otrzymać swojego rodzaju „bank słów”, których opanowanie jest od niego wymagane. Ponadto powinny umożliwić studentowi kolejne przeczytanie tekstu z dużo większym stopniem jego zrozumienia. Niewątpliwie jednak także praca indywidualna i wiedza na temat danej dziedziny wyniesiona przez studenta z jego rodzimego systemu edukacji odgrywają istotną rolę w przyswajaniu fachowej leksyki.

#### 4. TECHNIKI NAUCZANIA SŁOWNICTWA SPECJALISTYCZNEGO

Na etapie prezentowania nowego słownictwa wykorzystywane są przede wszystkim następujące techniki: pokazanie ilustracji/konkretnego przedmiotu, przywołanie synonimu lub antonimu (jeśli to możliwe – internacjonalizmu), przywołanie definicji, kontekstowe objaśnienie znaczenia słowa, zilustrowanie znaczenia słowa za pomocą gestów/mimiki (Seretny, Lipińska 2005, s. 86). Wśród technik, które znajdują mniejsze zastosowanie w odniesieniu do zajęć z dziedziny architektury i historii sztuki, znajdują się: usytuowanie słowa na skali, podanie rodzimego odpowiednika, podanie definicji ze słownika. To, że prezentowanie obrazka lub konkretnego obiektu pojawia się tutaj na pierwszym miejscu, uwarunkowane jest „naturą” nauczanego słownictwa. Słownictwo architektoniczne i słownictwo z dziedziny historii sztuki mają w dużym stopniu charakter konkretny, w drugiej kolejności dopiero pojawia się słownictwo abstrakcyjne (zob. Przybylska 2003, s. 211–212). Nie ulega wątpliwości, iż jest to coś, co ułatwia nauczanie słownictwa specjalistycznego na tym poziomie zaawansowania językowego. Trzeba ponadto dodać, że ze względu na narodowość studentów uczących się słownictwa architektonicznego i słownictwa z dziedziny historii sztuki często niemożliwe jest odwołanie się do ich rodzimego, z polskiej perspektywy egzotycznego języka, nierzadko także do języka angielskiego w dużej mierze nieznanego przez studentów. Z drugiej strony należy zauważyć, że nawet w przypadku istnienia możliwości odwołania się do języka pośredniego nie zawsze jest to efektywna strategia – student może nie znać danego słowa w języku ojczystym czy też w języku angielskim, nawet jeśli wykazuje się zaawansowaną kompetencją językową. Odesłanie studenta do słownika w odniesieniu do słownictwa specjalistycznego także nie wydaje

---

rzezba-klasycystyczna-842.html; [http://portalwiedzy.onet.pl/36139,,,canova\\_antonio,haslo.html](http://portalwiedzy.onet.pl/36139,,,canova_antonio,haslo.html);  
<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Thorvaldsen-Bertel;3987196.html>.

<sup>15</sup> Por. przyp. 11.

się skuteczną metodą ze względu na stopień skomplikowania językowego i pojęciowego słownikowych definicji<sup>16</sup>.

Utrwalaniu i powtarzaniu leksyki służą następujące techniki nauczania: dopasowywanie wyrazów do definicji, podawanie synonimów, dopełnianie połączeń (Seretny, Lipińska 2005, s. 91, 94–96). Ponadto, ze względu na to, że ważny element zajęć stanowi czytanie ze zrozumieniem, w czasie kursu słownictwa architektonicznego i słownictwa z dziedziny historii sztuki stosowane są również takie techniki nauczania czytania jak: odpowiadanie na pytania, prawda/fałsz, kończenie zdań, wybór poprawnej odpowiedzi (Seretny, Lipińska 2005, s. 200–203).

Poniżej przedstawione zostały przykładowe zadania będące realizacją wymienionych technik.

Jak to się nazywa? Proszę napisać odpowiednie słowo.

1. relacja między światłem i cieniem na obrazie → *światłocień*
2. obraz prezentujący naturę → \_\_\_\_\_
3. technika łagodnego przechodzenia od ciemniejszych kolorów do jasnych z jednoczesnym efektem „zamglenia” → \_\_\_\_\_

Co to jest? Proszę napisać definicję.

1. chrzyzolefantyna → *technika rzeźbiarska, w której części ciała były robione z kości słoniowej, a szaty, włosy i akcesoria ze złota inkrustowanego szlachetnymi kamieniami*
2. kontrapost → \_\_\_\_\_
3. laserunek → \_\_\_\_\_

Podkreślone słowa proszę zastąpić słowami z ramki (wyrazy o podobnym znaczeniu).

mniejsze, masywnych, strzeliste, <u>wznosił</u> , uformował się
---

W średniowiecznej Europie ludzie budowali wiele kościołów.

W średniowiecznej Europie ludzie *wznosili* wiele kościołów.

Sklepienia kościołów opierały się na ciężkich i grubych filarach i kolumnach.

Kościoły gotyckie to budowle „wysokie i szczupłe”.

Mury kościołów gotyckich są zredukowane.

Styl gotycki uksząłtował się ze stylu romańskiego we Francji.

Słowa z kolumny A proszę połączyć ze słowami z kolumny B (wyrazy o podobnym znaczeniu).

A	B
1. świecki 2. linearny 3. pozorny 4. blady 5. barwa	a. kolor b. nieprawdziwy c. niereligijny d. nieintensywny e. zbieżny

<sup>16</sup> Na temat definicji słownikowych zob. np.: Apresjan 2000, s. 99–109, Grochowski 1982, s. 122–124, Grochowski 1988, Bartmiński, Tokarski 1993, Bednarek, Grochowski 1997, s. 36–38. Literatura poświęcona definiowaniu i definicjom słownikowym jest niezwykle bogata, stąd też przywołano tutaj jedynie kilka przykładowych prac dotyczących tego właśnie zagadnienia.

1	2	3	4	5
c				

Co pasuje? Do poniższych słów proszę dopisać słowa z ramki.

mitologiczne, świeckie, rodzajowe, linearna, eksperymentalne
--

1. malarstwo *eksperymentalne*
2. perspektywa \_\_\_\_\_
3. sprawy \_\_\_\_\_
4. sceny \_\_\_\_\_
5. motywy \_\_\_\_\_

Proszę odpowiedzieć na pytania.

Jak nazywają się trzy najważniejsze porządki architektoniczne starożytnej Grecji?

*Są to: porządek dorycki, joński, koryncki.*

Co to były megarony?

.....

Gdzie narodziła się technika malarstwa olejnego?

.....

Proszę zdecydować, czy podane zdania są prawdziwe czy fałszywe.

	Prawda	Falsz
Antyk trwał od XIII w. p.n.e. do V w. n.e.		X
Za koniec antyku uważamy datę urodzenia Chrystusa.		
Okres największego rozwoju cywilizacji greckiej to okres klasyczny.		
Imperium Rzymskie zostało podzielone na dwie części (zachodnią i wschodnią) w 390 r.		
Podstawą wierzeń starożytnych Greków i Rzymian była mitologia.		

Proszę dokończyć zdania.

Dzisiaj mało wiemy o starożytnym malarstwie, bo *zachowały się tylko nieliczne starożytne dzieła malarskie.*

Mozaika nie była popularna w średniowieczu, bo...

Popularnymi scenami w średniowiecznej rzeźbie były... \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_.

Proszę wybrać dobrą odpowiedź.

1. Styl romański narodził się w:

a. XII w. b. XI w. c. X w.

2. Styl romański bazował na koncepcjach architektonicznych:

a. starożytnego Rzymu i wczesnego chrześcijaństwa b. starożytnej Grecji i wczesnego chrześcijaństwa c. starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu

3. Kościół w Bagnaux to przykład:

a. stylu romańskiego b. stylu gotyckiego c. połączenia stylu romańskiego i gotyckiego

Proszę zaznaczyć dobrą odpowiedź.



Elementem kończącym materiały przedstawiane studentowi jest lista słów „do zapamiętania”, przykładowo:

ARCHITEKTURA	GRUNT
BUDOWLA	INŻYNIERIA
BUDOWNICTWO	PAPA
BUDYNEK	RURALISTYKA
CYWILIZACJA	RZEMIOSŁO
DACHÓWKA	SZTUKA
ETERNIT	TECHNIKA
FUNDAMENT	TECHNOLOGIA

## 5. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z NAUCZANIEM SŁOWNICTWA SPECJALISTYCZNEGO

Nauczanie leksyki specjalistycznej w grupach na poziomie podstawowym A1 i A2 wiąże się z koniecznością zmierzenia się z różnego typu trudnościami. Przede wszystkim w obrębie danej grupy spotykają się studenci pochodzący z różnych krajów. W rezultacie grupa jest zróżnicowana pod względem „zaplecza” kulturowego. Pociąga to za sobą nieznaną pewnych treści z zakresu kultury, które w trakcie edukacji przyswajają polscy uczniowie (przykładowo kultury starożytnych Grecji i Rzymu). Kolejną trudnością jest stopień opanowania języka polskiego. Mimo iż wszyscy uczą się na poziomie A1 lub A2, ich poziom znajomości języka jest zróżnicowany (np. studenci ukraińscy vs. studenci mongolscy). Nauczania słownictwa specjalistycznego nie ułatwia też

nieznajomość leksyki tematycznej w rodzimych językach studentów. Trzeba jednak podkreślić, że nie zawsze jest to ich „wina”. Przyczyną bywają chociażby różnice między systemami edukacyjnymi, w których realizowane są niejednolite (nie zawsze zgodne z polskimi oczekiwaniami) treści nauczania. W konsekwencji jednak niemożliwe staje się takie nauczanie słownictwa specjalistycznego, w którym część zasobu leksykalnego mogłaby zostać opanowana za zasadzie nadawania polskich „etykietek” obiektom i pojęciom specjalistycznym znanym już studentowi z języka ojczystego.

Inną trudnością, o której trzeba tutaj wspomnieć, jest brak kompetencji „językowo-intelektualnych”. Chodzi mianowicie o kłopoty związane z definiowaniem, wyciąganiem wniosków, syntetyzowaniem tekstu, a więc o te kompetencje, które uwarunkowane są znajomością języka, ale także wykraczają poza jego opanowanie. Wśród trudności o podobnej naturze znajdują się problemy związane z interpretowaniem tekstu (czy raczej „radzeniem sobie” z tekstem), ponadto z uczeniem się języka obcego „w ogóle”. Osobno należy wymienić trudności takie jak: brak zainteresowania tematem, brak motywacji, wreszcie brak koncentracji. Wszystko to sprawia, że realne efekty nauczania słownictwa specjalistycznego w grupach A nie zawsze pokrywają się z efektami oczekiwanymi. Za ilustrację niech posłużą tutaj poniższe autentyczne przykłady.

*W jakim stylu został zbudowany kościół Mariacki w Krakowie?* – Późny barok (student z Ukrainy).

*Co to znaczy p.n.e. i od jakiego momentu datujemy n.e.?* – Przed naszą erą, od urodzenia Kolumba (student z Angoli).

*Proszę podać dwóch filozofów epoki antyku.* – Leonardo da Vinci (student z Mongolii).

*Jaka jest różnica między architekturą romańską i gotycką?* – Duży kolor, mały kolor (student z Mongolii).

## 6. PODSUMOWANIE

Kończąc rozważania, warto krótko zarysować losy niektórych absolwentów, choć niewątpliwie nie przesądzają one o pozytywnej ocenie samego kursu. I tak Wojtek Ogunsote (Nigeria) założył prywatne studio architektoniczne w Krakowie – „Ogunsote Studio”. Iman Kimiaie (Iran) jest laureatem wielu polskich nagród architektonicznych, współpracuje też z prywatnymi firmami oraz z samą Politechniką Krakowską. Marina Polets (Kazachstan) uczestniczyła w licznych warsztatach w Polsce i za granicą (m.in. w Rosji, na Ukrainie, we Włoszech, w Szwajcarii), brała udział w konkursach międzynarodowych (m.in. w Turcji, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie), pracuje w Mediolanie w biurze architektonicznym

„RRC studio”. Marina Grishel (Białoruś) po studiach otrzymała pracę w jednym z krakowskich biur architektonicznych, wraz z koleżanką założyła także firmę graficzno-dekoracyjną „Przepis na Dizajn”.

Podsumowując, należy powiedzieć, że nauczanie studentów obcokrajowców słownictwa z danej dziedziny wiedzy stanowi w MCK PK jeden z elementów całościowego kształcenia o charakterze specjalistycznym. W ramach zajęć leksykalnych uczący się przyswajają nie tylko poszczególne wyrazy, ale także wiedzę, co jest związane ze specyfiką kursu, w którym uczestniczą. Ma on językowo i często także merytorycznie (ze względu na egzaminy wstępne) przygotować ich do studiowania na polskiej uczelni wyższej. Najważniejszym narzędziem dydaktycznym służącym realizacji tego celu jest tekst. Ćwiczenia, które mu towarzyszą, ilustrują wykorzystanie technik stosowanych w nauczaniu języka polskiego ogólnego.

Kurs słownictwa specjalistycznego to także różnego rodzaju trudności dydaktyczne. Wypracowanie skutecznych strategii radzenia sobie z nimi jest ważnym zadaniem stojącym przed zespołem nauczającym w jednostce. Podobnie jak rzetelna ocena skuteczności nauczania w odniesieniu do zajęć z leksyki architektonicznej i zajęć z dziedziny historii sztuki.

## BIBLIOGRAFIA

- Apresjan J. D., 2000, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Bartmiński J., Tokarski R. (red.), 1993, *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
- Bednarek A., Grochowski M., 1997, *Zadania z semantyki językoznawczej*, Toruń.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, s. 69–80.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gałyga D., 2015, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- Grochowski M., 1988, *Podstawowe zasady definiowania wyrażeń w słowniku jednojęzycznym*, w: W. Lubaś (red.), *Wokół słownika współczesnego języka polskiego*, Wrocław, s. 45–62.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego: poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kic-Drgas J., 2015, *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*, „e-mentor”, nr 3, s. 17–22.
- Komorowska H. (red.), 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Lesiak-Bielawska E., 2015, *Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 75–79.

- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. (red.), 2013, *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Przybylska M., 2011, *Zarys programu nauczania cudzoziemców języka specjalistycznego na przykładzie polskiego języka architektury*, [praca magisterska], Kraków.
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków.
- Przybylska R., 2008, *O potrzebie tworzenia korpusów tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 31–34.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Starzec A., 2013, *Styl popularnonaukowy – styl dyskursu popularnonaukowego*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 71–110.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2013, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2013, *Dyskurs internetowy*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 347–379.
- <http://elf2.pk.edu.pl/course/view.php?id=736> [13.03.2017].

## ANEKS

Słownictwo architektoniczne – końcowy test zaliczeniowy

Imię i nazwisko: \_\_\_\_\_

Liczba punktów: \_\_\_\_ / 30 p.

### I. Proszę odpowiedzieć na pytania.

0. Co to jest architektura i czym się zajmuje?

*Architektura jest dyscypliną, która zajmuje się organizowaniem i kształtowaniem przestrzeni oraz jej dostosowywaniem do danych funkcji.*

1. Co to jest budownictwo i czym się zajmuje?

.....

\_\_\_\_ / 2 p.

2. Od kiedy i do kiedy datujemy barok i renesans?

barok – .....

renesans – .....

\_\_\_\_ / 1 p. (2 x 0,5 p.)

3. Czym może być pokryty dach?

- *dachówką*
- .....
- .....

\_\_\_/ 1 p. (2 x 0,5 p.)

4. Jakie cechy charakterystyczne ma kolumna jońska?

- *żłobkowany trzon z 24 kanelami*
- .....
- .....
- .....
- .....

\_\_\_/ 4 p. (4 x 1 p.)

5. Jakie dwa style architektoniczne rozwinęły się w średniowieczu?

- *styl romański*
- .....

\_\_\_/ 0,5 p. (1 x 0,5 p.)

6. Jakie budowle najczęściej budowano w antyku (Grecja i Rzym)?

- *świątynie*
- .....
- .....
- .....

\_\_\_/ 1,5 p. (3 x 0,5 p.)

7. Czym różni się architektura gotycka od architektury romańskiej?

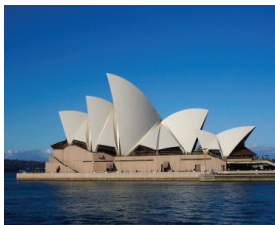
<p>architektura gotycka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kamień i cegła jako główny materiał budowlany</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>	<p>architektura romańska:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kamień jako główny materiał budowlany</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>
---	--

\_\_\_/ 6 p. (6 x 1 p.)



8. Jaki to styl?

0. *modernizm*



1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.

\_\_\_ / 4 p. (8 x 0,5 p.)

II. Proszę wymienić trzy cechy charakterystyczne dla baroku.

- *monumentalne budowle*
- .....
- .....
- .....

\_\_\_ / 3 p. (3 x 1 p.)

III. Proszę wymienić trzy style architektoniczne XX wieku.

- *kubizm*
- .....
- .....
- .....

\_\_\_ / 1,5 p. (3 x 0,5 p.)

**IV. Proszę wymienić trzy typy dachów.**

- *polski*
- .....
- .....
- .....

\_\_\_ / 1,5 p. (3 x 0,5 p.)

**V. Proszę wymienić trzy materiały budowlane.**

- *cegła*
- .....
- .....
- .....

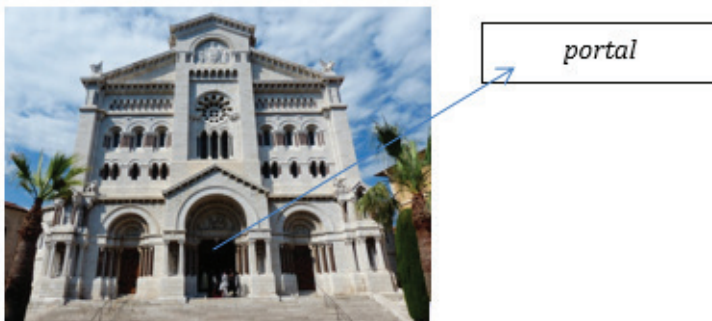
\_\_\_ / 1,5 p. (3 x 0,5 p.)

**VI. Proszę zaznaczyć na rysunku: schody, ścianę działową, ścianę nośną.**



\_\_\_ / 1 p. (2 x 0,5 p.)

**VII. Proszę zaznaczyć na fotografii: portal, rozetę, archiwoltę, biforia.**



\_\_\_ / 1,5 p. (3 x 0,5 p.)

Rozwiązanie testu

I.

1. Dziedzina działalności człowieka związana ze wznoszeniem obiektów budowlanych. Zajmuje się też ich przebudową, odbudową i modernizacją.
2. Barok – od końca XVI, XVII i pierwszej połowy XVIII wieku, renesans – od XIV do XVI wieku.
3. Eternitem, gontem.
4. Smukła kolumna, woluta, lekkie, smukłe proporcje, baza oparta na plincie.
5. Styl gotycki.
6. Akwedukty, teatry, łaźnie.
- 7.

architektura gotycka: strzeliste budynki duże okna z witrażami sklepienie krzyżowo-żebrowe	architektura romańska: masywne budynki małe okna niewpuszczające światła sklepienie kolebkowe
---	--

8. Antyk, renesans, barok, secesja, gotycki, romański, secesja, renesans/barok.

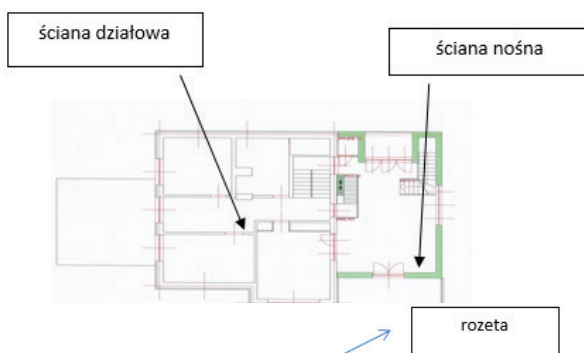
II. Dynamizm, bogata sztukateria, ciężkie proporcje, dynamika budynku.

III. Socrealizm, modernizm, surrealizm.

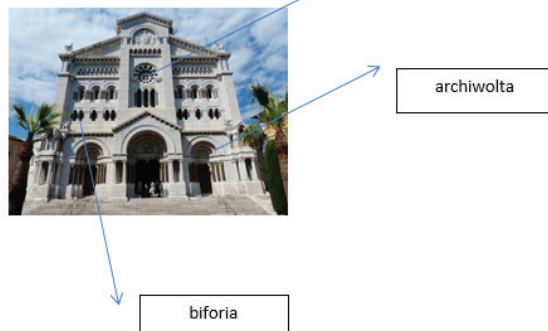
IV. Mansardowy, czteropółciowy, dwupółciowy, kopertowy.

V. Drewno, szkło, beton.

VI.



VII.



Rozwiązanie ćwiczeń

Ćw. 1: Pejzaż, sfumato.

Ćw. 2: Poza, w której postać opiera się na jednej nodze, a ciężar ciała jest równoważony wygięciem sylwetki w kształcie litery „S”; transparentna lub półtransparentna warstwa farby, która zmienia kolor niższych warstw obrazu, przede wszystkim olejnego.

Ćw. 3: Masywnych, strzeliste, mniejsze, uformował się.

Ćw. 4: 2e, 3b, 4d, 5a.

Ćw. 5: Perspektywa linearna, sprawy świeckie, sceny rodzajowe, motywy mitologiczne.

Ćw. 6: Budowla na planie prostokąta, z przedsionkiem, bez okien, z drewnianymi słupami, które podtrzymywały strop, podstawa rozwoju starożytnej architektury greckiej; w Niderlandach.

Ćw. 7: Fałsz, prawda, fałsz, prawda.

Ćw. 8: ... bo była techniką czasochłonną i zbyt droga; ... Zesłanie Ducha Świętego, Wniebowstąpienie, Sąd Ostateczny, sceny z ksiąg Starego i Nowego Testamentu, Chrystus z ewangelistami.

Ćw. 9: Dekoracja frontonu.

Ćw. 10: 1c, 2a, 3c.

*Edyta Gałat, Michalina Rittner*

**TEACHING SPECIALIZED LEXIS AT THE INTERNATIONAL CENTRE  
OF EDUCATION OF THE CRACOW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY  
TO THE GROUPS OF ELEMENTARY LEVEL A1 AND A2  
(BASED ON THE ARCHITECTURE AND HISTORY OF ART VOCABULARY)**

**Keywords:** specialized vocabulary, elementary level A1 and A2, architecture, history of art

**Summary.** The article presents the “model” of teaching specialized vocabulary in elementary (A1 and A2) level groups, which has been developed at the International Centre of Education of the Cracow University of Technology. As the example illustrating this „model“ served the courses in architecture and history of art vocabulary. The first part of the text presents the most important information concerning the organization of the specialized vocabulary course. The rest of the article is devoted to the role of the text in the specialized vocabulary class at the MCK PK. It shows teaching techniques used in courses and cites examples of exercises. The text ends with a brief description of the difficulties which may arise during the teaching of specialized vocabulary in A level groups and description of successful graduates of the course carried out in the MCK PK.

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W KRAJACH SŁOWIAŃSKICH

*Marta Pančíková\**

### NAUCZANIE TERMINOLOGII POLSKO-SŁOWACKIEJ I POLSKO-CZESKIEJ

**Słowa kluczowe:** specjalizacje translatologiczne, podręczniki i słowniki, terminologia, fałszywi przyjaciele / pułapki, dokumenty unijne i terminologia prawnicza.

**Streszczenie.** Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera informację o poszczególnych ośrodkach polonistycznych ze specjalizacją translatologiczną. Są tutaj przytoczone podręczniki i słowniki, z którymi pracują studenci translatologii. Znajduje się tutaj informacja o tłumaczeniu ustnym i pisemnym, a także informacja o tym, co jest ważne w poszczególnych technikach tłumaczenia.

Druga część ma charakter praktyczny. Omawiane są tu problemy i pułapki, które mogą pojawić się w tłumaczeniu, oraz podobieństwa leksyki języków słowiańskich. Analizowane są „*wyrazy zdradliwe/fałszywi przyjaciele/pułapki*” w tekstach specjalistycznych. Do ilustracji służą wybrane terminy specjalistyczne z tekstów dokumentów unijnych oraz z terminologii prawniczej.

Terminologia jako dyscyplina naukowa rozumiana jest jako część leksykologii. Terminologia to nauka o pojęciach i nazwach w dziedzinie naukowej, technicznej i należy do języka specjalistycznego. Ten składa się z wielu rozmaitych dyscyplin i jego słownictwo jest bardzo bogate. Tego ogromnego bogactwa słownictwa nie można na zajęciach pięcioletnich studiów translatologicznych objąć. Należy sobie uświadomić, że na studia translatologiczne z polonistyki, kroatystyki czy bułgarystyki przychodzą studenci nie znający tych języków, zaczynający prawie od zera. Oczywiście, jest im łatwiej niż studentom nie-Słowianom. Inna sytuacja panuje na anglicystyce lub germanistyce, gdzie są studenci lepiej przy-

---

\* [pancikova@chello.sk](mailto:pancikova@chello.sk); Katedra slawistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Ostrawski, 701 03 Ostrava, ul. Reální 5, Česká republika.

gotowani, bo są po maturze z tych języków. Tak wygląda sytuacja na Słowacji i w Czechach, ale nie na Uniwersytecie Ostrawskim, bo tam język polski dla wielu studentów polonistyki to język ojczysty, z którego zdali maturę.

O terminach mówimy głównie na zajęciach z leksykologii, na zajęciach ze stylistyki i na specjalnych zajęciach praktycznych dotyczących tłumaczenia ustnego i pisemnego (tłumaczenie konsekutywne i symultaniczne). Nawet te przedmioty nie wystarczają na opanowanie terminologii ze wszystkich dziedzin specjalistycznych. Liczba godzin jest za mała i dlatego można studentom pokazać jedynie najważniejsze techniki, najczęściej spotykane problemy i uczulić ich na pułapki, których mogą się spodziewać. Największa praca czeka ich dopiero po zakończeniu studiów, kiedy będą musieli wybrać dziedzinę swoich tłumaczeń.

Spotkania i konferencje organizowane przez Komisję Unii Europejskiej (w Warszawie i na jesieni roku 2009 w Bratysławie) przekonują nas o tym, jak ważną rolę odgrywają języki słowiańskie we wszystkich krajach i instytucjach UE. To powoduje, że wybór tekstów do tłumaczenia ustnego i pisemnego na specjalizacjach translologicznych jest dostosowany do tej sytuacji. Istnieje kilka przedmiotów dotyczących praktycznego posługiwania się językiem polskim i tłumaczenia na czeski, słowacki albo odwrotnie. Na studiach licencjackich to tłumaczenie konsekutywne ustne i tłumaczenie tekstów specjalistycznych z konkretnej dziedziny (prawo, medycyna, polityka, turystyka, sport) z języka polskiego na słowacki. Na studiach magisterskich na Słowacji do ustnego tłumaczenia konsekutywnego dochodzi ustne tłumaczenie symultaniczne i przekład artystyczny (utwory literatury polskiej oraz przekłady na język słowacki i odwrotnie).

Jeśli chodzi o tłumaczenia z języka angielskiego i na angielski, to nawet na medycynie czy kierunkach technicznych, ekonomicznych studenci mają ćwiczenia językowe. Jest im łatwiej, bo znają lepiej terminologię niż studenci filolodzy.

Wymagane środki językowe (do egzaminu):

1. Posługiwanie się terminologią specjalistyczną danej dziedziny.
2. Posługiwanie się leksyką ogólną i leksyką typową dla danej dziedziny.
3. Posługiwanie się wybranymi strukturami gramatycznymi, typowymi dla komunikacji (jw.).

Ogólnie panuje opinia, że tłumaczenie tekstu specjalistycznego jest łatwiejsze niż tłumaczenie beletrystyki. Przekonanie takie jest możliwe i dlatego, że słownictwo literatury naukowej jest prostsze, nie ma tutaj konotacji i ekspresywności, składnia jest pozornie prostsza i przejrzysta. I dlatego wydaje się, że wystarczą podstawowe informacje językowe z języka oryginału i języka tłumaczenia – docelowego. Jest to rzeczywistość pozorna, bo tekst specjalistyczny jest o wiele mniej dostępny i zrozumiały niż tekst beletrystyczny. Potwierdzają to też wypowiedzi B. Grygowej, czeskiej tłumaczki i teoretyka tłumaczenia specjalistycznego: „Obecně panuje názor, že překlad odborného textu je snažší než překlady krásné literatu-

ry... Zdá se tedy, že postačí jen základní znalost jazyka originálu i jazyka překladu. Skutečnost je však poněkud jiná. Jednoduchost jazyka je jen zdánlivá, odborný text je daleko méně dostupný a srozumitelný než text krásné literatury. Překlad odborného textu vyžaduje stejně dokonalou znalost obou jazyků, navíc klade na překladatele nároky, pokud jde o obsah – překladatel odborného textu musí mít nutně alespoň základní vědomosti v oboru, z něhož překládá...” (Grygová 2010, s. 203). Wynika z tego, że tłumacz powinien współpracować z fachowcem w danej dziedzinie i tekst regularnie konsultować. Jeżeli tak nie robi, to często dochodzi do niezrozumienia i zastosowania w tłumaczeniu wyrazów *faux-amis*.

Tłumaczenie specjalistyczne to obcojęzyczne przetłumaczenie tekstu z dziedziny techniki i nauki. Wyrażone jest w pojęciach, terminach i definicjach, dlatego tłumacz powinien znać terminologię danej dziedziny i być w niej zorientowanym. Nie jest zobowiązany uwzględniać indywidualny styl autora i zachowywać jego walory estetyczne, ale to nie oznacza, że styl specjalistyczny miałby być niezręczny. Powinien być zrozumiały. Często jednak spotykamy się, zwłaszcza w instrukcjach przyrządów elektrycznych, z niezrozumiałym tekstem.

Do tekstów specjalistycznych (fachowych) należą dokumenty różnego rodzaju: dokumenty poświadczające wykształcenie (świadectwo, dyplom, certyfikat), dokumenty osobiste (dowód osobisty, metryka, paszport, prawo jazdy), potwierdzenia (o ubezpieczeniu, roczne rozliczenie podatkowe), umowy, statusy, dokumenty sądowe, handlowe, techniczne, instrukcje obsługi itp. Zwłaszcza z dziedziny prawa, ekonomii, handlu, gospodarki rolnej, techniki, ochrony środowiska, informatyki, stron WWW, medycyny, biologii, farmakologii i in.

Jeśli chodzi o tłumaczenia tekstów unijnych, to najbardziej charakterystycznym znakiem słowackiej terminologii jest brak ściśle ustalonych terminów. Wiele terminów bezpośrednio związanych z UE nie istniało. Tłumacz ma więc za zadanie znaleźć odpowiednik i nie zawsze mu się to od razu udaje. Często bywa tak, że słowacki ekwiwalent nie odpowiada dokładnie ekwiwalentowi w języku obcym. W tej dziedzinie są wielkie możliwości dla słowackich, czeskich i polskich tłumaczy dokumentów unijnych. Powinni pracować razem, każdy termin i jego tłumaczenie powinni skonsultować i starać się usunąć wszelkie pułapki.

Jako przykład mogą posłużyć terminy związane ze strukturami społecznymi, dla których należy znaleźć odpowiednie ekwiwalenty w 20 językach urzędowych. Z przystąpieniem naszych Państw do Unii związany jest wzrost zapotrzebowania na zawód tłumacza.

Problemy powodują skrótowce, zapożyczenia, internacjonalizmy, przeniesione znaczenia i homonimia międzyjęzykowa. Na zajęciach translatologicznych należy stosować niżej przytoczone reguły:

- a) zaznajomić się dokładnie z tekstem tłumaczenia i literaturą z danej dziedziny,

- b) zapoznać się z profesjonalnie sporządzonymi tłumaczeniami z podobnej tematyki,
- c) konsultować tekst z fachowcem, ewentualnie prosić go o przeczytanie przetłumaczonego tekstu,
- d) opracować słowniczek terminów i do oryginału dodać odpowiednie ekwiwalenty,
- e) starać się zachować treść, językowo poprawny i logiczny tekst.

Jeśli chodzi o literaturę, to istnieje ona dla języków takich jak angielski, niemiecki i rosyjski. W innych językach literatury jest o wiele mniej. Można korzystać z prac teoretycznych dla innych języków, w ostatnich latach w Czechach i na Słowacji pojawiły się następujące prace autorów: Gromová, Hrdlička, Vilímek (2003); Gromová (2009); Muglová (2010); Gallo (2010).

Jednak ważne jest, żeby opracować publikacje dwujęzyczne (monografie i słowniki). Istnieją one i omawialiśmy je w innych tekstach. Teraz interesują nas publikacje słowacko-polskie i czesko-polskie, autorami których są czescy i słowaccy badacze. Taka dwujęzyczna monografia istnieje dla języka polskiego i czeskiego (Lotko 1986). W ostatnich latach pojawiły się podręczniki – pomoce do ćwiczeń translologicznych czesko-polskich (Benešová, Rusin-Dybalska, Zako-palová, Jeništa, Pernická, Starzynska) i słowacko-polskich (Ciesielska, Pančíková, Vojteková) i dwujęzyczne słowniki terminologiczne (Bureš, Dobrotová, Chlebda, Olchowa, Pančíková, Račáková, Smoleń-Wawrzuszczyń, Vojteková). Wszystkie publikacje znajdują się w bibliografii.

Bardzo często zdarza się, że pozornie proste albo często używane wyrazy powodują największe nieporozumienia. Dla takich wyrazów istnieją różne nazwy, my mówimy o wyrazach zdradliwych (Pančíková 2005, s. 20). Istnieje dużo prac i artykułów na ten temat i dużo zebranego materiału.

Przykład zdradliwości leksykalnej:

*stan* – w JS<sup>1</sup> oznacza to ‘namiot’; *stan* – w JP to jest wyraz abstrakcyjny oznaczający ‘sytuację, położenie, warunki’, po słowacku i czesku to jest *stav* – a to następny wyraz zdradliwy – bo *stav* w JP to ‘zbiornik wody’ albo w drugim znaczeniu ‘termin anatomiczny, część ciała ludzkiego’ – w JS ‘położenie, sytuacja’; a w serbskim i chorwackim to ‘mieszkanie’;

*oprava* – w JS i JCz to rzeczownik oznaczający ‘czynność, remont’ (*oprava auta, oprava hodin*); *oprava* w JP już nie oznacza czynności, ale rzecz ‘ram, lemowanie’ (*oprava okularów, książki*, a w słoweńskim to jest ‘ubranie lub urządzenie’).

Do terminów unijnych należą:

*Kolektívna práca* – układ zbiorowy pracy  
*Implementácia politik* – wdrażanie polityk

<sup>1</sup> JS, JCz i JP to skróty oznaczające język słowacki, język czeski i język polski.



*Výkonná zložka EÚ – organ wykonawczy Unii*  
*Ženevský dohovor – Konwencja genewska*  
*Zmluva o založení Európskeho spoločenstva – Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*  
*Charta – Karta*  
*Európsky ombudsman – Europejski Rzecznik Praw Obywatelskich*  
*Európsky dozorný úradník pre ochranu údajov – Europejski Inspektor Ochrony Danych*  
*Európsky dohovor o ľudských právach – Europejska Konwencja Praw Człowieka*  
*Úradný postup – administrowanie*  
*Európa občanov – Europa Obywatelska.*

### Nazwy instytucji:

*Európske spoločenstvo – Wspólnota Europejska*  
*Európsky úrad pre výber pracovníkov (EPSO) – Europejski Urząd Doboru Kadr*  
*Agentúra Európskej únie pre základné práva (FRA) – Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej*  
*Európska chemická agentúra (ECHA) – Europejska Agencja Chemikaliów*  
*Európsky inštitút pre rodovú rovnosť – Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn*  
*Medzinárodný súdny dvor – Trybunał Sprawiedliwości*  
*Ministerstvo vnútra – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych*  
*Ministerstvo obrany – Ministerstwo Obrony Narodowej*  
*Výbor pre problémy modernej spoločnosti (CCMS) – Komitet do spraw Wyzwań Współczesnego Społeczeństwa*  
*Enviromentálna rada – Rada ds. Środowiska Naturalnego*

### Nazwy synonimiczne:

*Porozumienia gdańskie – Gdanská dohoda*  
*porozumienie międzyrządowe – medzivládna dohoda*  
*Układ Warszawski – Varšavská zmluva*  
*traktat akcesyjny – prístupová zmluva*  
*traktat założycielski – zakladajúca zmluva*  
*traktat konstytucyjny – ústavná zmluva*  
*umowa dwustronna – bilaterálna zmluva*  
*umowa międzynarodowa – medzinárodná dohoda*

Dla słowackich synonimów *dohoda*, *zmluva* w języku polskim istnieją cztery synonimy – *porozumienie*, *umowa*, *traktat*, *układ*.

Niektóre nazwy są w obu językach identyczne, inne mają w jednym języku połączenie dwu- albo wielowyrazowe.

Dwuwyrazowe nazwy w obu językach:

*ľudská dôstojnosť – godność człowieka*  
*petičné právo – prawo petycji*  
*pracovný deň – dzień pracy*  
*Súdny dvor – Trybunał Sprawiedliwości*  
*vlastnícke právo – prawo własności*  
*zasadacia miestnosť – sala obrad*

### Dwuwyrazowe połączenie w JS:

*obywatelstvo – štátna príslušnosť*  
*PESEL – rodné číslo*  
*právodawstvo – právne predpisy*  
*traktat – zakladajúca zmluva*  
*wygasnąć – stratiť platnosť*

### Dwuwyrazowe połączenie w JP:

*mýto – oplata drogowa*  
*odbory – zväzky zawodowe*  
*odsun – usunięcie z terytorium*  
*pokutovať – ukarać mandatem/grzywną*  
*reformovať – wprowadzać reformy*  
*schváliť – przyjąć wniosek*  
*zriadiť – powołać do życia*

### Nazwy wielowyrazowe w JP:

*diaľničný poplatok – oplata za przejazd autostradą*  
*kolektívna zmluva – układ zbiorowy pracy*  
*ombudsman – rzecznik praw obywatelskich*  
*podnikanie – prowadzenie działalności gospodarczej*  
*úrazové poistenie – ubezpieczenie od nieszczęśliwych wypadków*  
*úverová poukážka – blankiet / druczek / druk / spłaty kredytu.*

Jak już wyżej wspomniano, problemy powodują też skrótowce. W dokumentacji unijnej jest ich mnóstwo. Najlepiej by było, żeby był podany skrótowiec również w języku angielskim, bo to duża pomoc dla tłumacza.

#### Przykłady:

##### Identyczne nazwy:

*FRA Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej – Agentúra Európskej únie pre základné práva*  
*ENISA Europejska Agencja ds. Bezpieczeństwa Sieci i Informacji – Európska agentúra pre bezpečnosť sietí a informácií*  
*EMA Europejska Agencja ds. Leków – Európska agentúra pre lieky*  
*EDA Europejska Agencja Obrony – Európska obranná agentúra*  
*EEA Europejska Agencja Ochrony Środowiska – Európska agentúra životného prostredia.*

##### Inny szyk:

*UE – EÚ Unia Europejska – Európska únia*  
*PE – EP Parlament Europejski – Európsky parlament;*  
*EBI – EIB Europejski Bank Inwestycyjny – Európska investičná banka*  
*EBC – ECB Europejski Bank Centralny – Európska centrálna banka*  
*ESBC – ESCB Europejski System Banków Centralnych – Európsky systém centrálnych bánk.*

##### W JP obcy skrótowiec:

*CFCA – AKRHS Wspólnotowa Agencja Kontroli Rybołówstwa – Agentúra pre kontrolu rybného hospodárstva Spoločenstva*

*CFCA – AKRHS Wspólnotowa Agencja Kontroli Rybołówstwa - Agentúra pre kontrolu rybného hospodárstva Spoločenstva*

W JS obcy skrótowiec:

*EWWiS – ESUO Europejska Wspólnota Węgla i Stali – Európske spoločenstvo uhlia a ocele*

*KPiB – PSC Komitet Polityczny i Bezpieczeństwa – Politický a bezpečnostný výbor*

W obu językach rodzime skrótowce:

*EWWiS – ESUO Europejska Wspólnota Węgla i Stali – Európske spoločenstvo uhlia a ocele*

*EWG – EHS Europejska Wspólnota Gospodarcza – Európske hospodárske spoločenstvo*

*WE – ES Wspólnota Europejska – Európske spoločenstvo*

*EKES – EHSV Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny – Európsky hospodársky a sociálny výbor*

Pozwolę sobie przytoczyć fragment z przemówienia L. Orbana, komisarza UE ds. wielojęzyczności w r. 2009<sup>2</sup>: „Szacunek dla różnorodności jest w centrum integracji europejskiej. To, co nas różni, nie jest już postrzegane jako przeszkoda na drodze ku celom Wspólnoty i pogłębianiu Unii. Przeciwnie, różnice te doceniamy jako źródło bogactwa i potencjalnej przewagi Europy”. Właśnie zwracanie uwagi na te różnice nawet w językach pokrewnych jest celem zajęć. Studentom należy pokazywać to, co mamy identyczne i uczulać ich na to, co nas różni. Do tego są dobre teksty różnych informatorów i folderów unijnych.

Swój artykuł, w którym starałam się wskazać na problematykę tłumaczeń głównie tekstów związanych z Unią Europejską, z terminologią jej dokumentów, zakończę słowami L. Orbana: „Polityka wielojęzyczności niesie jasne przesłanie: każdy obywatel powinien mieć możliwość wypowiedzenia się i bycia zrozumianym we własnym języku.... Polityka wielojęzyczności przyczynia się do zwiększenia zamożności oraz sukcesu przedsiębiorstw, zbudowania najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy. Dostęp do literatury w innym języku jest kluczem do poznania szerszych aspektów obcej kultury i myśli. Dlatego też Komisja tak silnie podkreśla znaczenie tłumaczeń”.

---

<sup>2</sup> „Wpływ Europejskiej integracji na języki słowiańskie. Trendy w dziedzinie tłumaczeń i komunikacji wielojęzycznej”, konferencja 2. 12. 2009 r. w Bratysławie.

## BIBLIOGRAFIA

- Benešová M., Rusin-Dybalska R., Zakopalová L., 2013, *Tvůrčí překlad ve výukovém procesu na polsko-českém příkladu*, Praha.
- Burešová I., Dobrotová I., Bureš P., 2015, *Česko-polský a polsko-český slovník terminologie Evropské unie*, Olomouc.
- Ciesielska J., 2014, *Preklad právnych textov. Poľský a slovenský právny systém*, Bratislava.
- Dekanová E. (red.), 2010, *Nová koncepcia univerzitného vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov na Slovensku. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou Preklad a tlmočenie v kontexte zjednotenej Európy*, Nitra.
- Dobrotová I., Chlebdá W. a kol., 2015, *Tematický česko-polsko-ruský polsko-česko-ruský slovník pohraničí*, Opole.
- Gallo J., 2010, *Úvod do prekladateľskej analýzy*, Nitra.
- Gromová E., 2009, *Úvod do translatológie*, Nitra.
- Gromová E., Hrdlička M., Vilímecký V., 2010, *Antologie teorie odborného překladu, Výběr z prací českých a slovenských autorů*, III. vyd., Ostrava.
- Guldanová Z., 2010, *Teória a prax súdneho prekladu a tlmočenia*, Bratislava.
- Hrdlička M., Gromová E., 2010, *Antologie teorie odborného překladu*, Ostrava.
- Hrehovčík T., 2006, *Prekladateľské minimum*, Bratislava.
- Jeništa J., Pernická I., 2013, *Cvičebnice prekladu pro polonisty*, Olomouc.
- Knittlová D. a kol., 2010, *Překlad a překládání*, Olomouc.
- Kol., 2010, *Cvičebnica konzekutívneho tlmočenia*, Nitra.
- Krzyszowski T., 2000, *Falszywi przyjaciele, konie trojańskie i tymczasowi emigranci: o niektórych podstępnych zapożyczeniach językowych*, w: B. Kielar, T. Krzyszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: Lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa, s. 254–264.
- Lotko E., 1986, *Čeština a polština v prekladateľské a tlmočnické praxi*, Ostrava.
- Majewska-Wójcik A., Smoleń-Wawrzuszczyńska M., Račáková A., Olchowa G., 2016, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*, Lublin.
- Muglová D., 2009, *Komunikácia. Tlmočenie. Preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?*, Nitra.
- Orłowski T. Z., 2003, *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*, Kraków.
- Pančíková M., 1997, *Polsko-słowacka interferencja (swoistość nauczania języka polskiego Słowaków)*, w: W. T. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Kraków, s. 215–219.
- Pančíková M., 2004, *Pułapki dla tłumacza*, w: S. Dubisz, J. Porayski-Pomsta, E. Sękowska (red.), *Język – Polityka – Społeczeństwo*, Warszawa, s. 53–59.
- Pančíková M., 2005, *Zradnosti polskej a slovenskej lexiky*. Opole.
- Pernická I., Starzyńska A., 2014, *Cvičebnice prekladu pro polonisty II. – Obchodní korespondence*, Olomouc.
- Popovič A., 1977, *Preklad odborného textu*, Bratislava.
- Wojan K., 2010, *Wstęp do badań wieloznaczności leksemów w ujęciu kontrastywnym*, Gdańsk.
- Vojteková M., 2014, *Administratívno-právna komunikácia: vzory písomností v poľskom jazyku s prekladovými slovníčkami (el-verzia)*, Prešov.
- Vojteková M., 2015, *Latinsko-slovensko-poľský slovník anatomických terminov*, Prešov.

*Marta Pančíková*

## TEACHING THE POLISH-SLOVAK AND POLISH-CZECH TERMINOLOGY

**Keywords:** translation and interpretation study programmes, textbooks and dictionaries, terminology, false friends, the documents of the European Union, the legal terminology.

**Summary.** The following article consists of two parts. The first includes information about the individual departments of the Polish studies which have translation and interpretation study programmes. The text presents textbooks and dictionaries which are used by the students in these programmes. It also discusses oral and written translation, especially the important features of a number translation techniques. The second part of the article deals with terminology. It speaks about the vocabulary and various problems arising while translating or interpreting, about the difficulties with close Polish and Slovak lexis. It brings the topic of false friends in a specialized text and provides an analysis of selected specialized terms. The terms are chosen from the documents of the European Union and from the legal terminology.



*Maria Magdalena Nowakowska\**

## NAUCZANIE ASPEKTU CZASOWNIKÓW POLSKICH NA GRUNCIE SŁOWIAŃSKIM

**Słowa kluczowe:** aspekt czasownika, nauczanie języka polskiego jako obcego, nauczanie języka specjalistycznego, technolekt

**Streszczenie.** W artykule podjęto problematykę nauczania aspektu czasownika na gruncie słowiańskim. Zaprezentowano różnice, dotyczące tej kategorii językowej, w językach polskim, czeskim, słowackim i słoweńskim, a następnie pokazano wynikające z tego problemy w przyswajaniu tej kategorii przez Czechów, Słowaków i Słoweńców. Szczególną uwagę zwrócono na aspekt w nauczaniu języków specjalistycznych.

Aspekt czasownika to wyjątkowa kategoria językowa. Już samo jego definiowanie sprawia ogromne problemy językoznawcom, którzy nie do końca są zgodni, co do jej charakteru. Niektórzy uznają aspekt za kategorię gramatyczną (*Morfologia* 1999), inni za gramatyczno-semantyczną (por. Nagórko 2000) lub semantyczną (Bańko 2002), a jeszcze inni za kategorię kognitywną. Ten brak zdecydowania co do traktowania tejże opozycji odzwierciedlają choćby kolejne wydania *Gramatyki współczesnego języka polskiego* (Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel 1984), publikowanej pod auspicjami PAN: w pierwszym wydaniu przyjęto, że czasowniki, dla których różnica aspektu jest sygnalizowana za pomocą przyrostka, np. *wyłączyć – wyłączać*, odmieniają się przez aspekt, który w tym przypadku jest kategorią formalną, natomiast pozostałe pary czasownikowe, zróżnicowane przedrostkowo, np. *pisać – napisać*, uznawano za zestawione na podstawie opozycji słowotwórczej. W kolejnym wydaniu ci sami autorzy problem potraktowali już inaczej, mianowicie jako opozycję o charakterze formalno-semantycznym (Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel 1999).

---

\*majkanowakowska@gmail.com; Katedra středoevropských studií, Univerzita Karlova, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1 / Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

Aspekt jest kategorią występującą i w innych językach słowiańskich, także czeskim, słowackim i słoweńskim, które to języki w niniejszym artykule będą stanowiły kontekst słowiański omawianego zagadnienia. Warto podkreślić, że i w tych językach aspekt nie jest postrzegany jednakowo. Jednak nie o definicję aspektu tutaj chodzi, ale o jego nauczanie na gruncie tychże trzech języków, a w szerszym kontekście na gruncie słowiańskim.

Kategoria aspektu związana jest z kategorią czasu. Ogólnie mówiąc, aspekt dokonany przedstawia czynność jako zakończoną, wykonaną (cz: *dokonavá slovesa vyjadřují děj, který byl buď již ukončen, nebo bude završen*; sk: *dokonavý vid je vyjadrenie ohraničeného, teda neprebíhajúceho, deja*; sl: *dovršni glagoli izražajo omejenost v trajanju*), natomiast aspekt niedokonany nie przedstawia czynności jako zakończonej, lecz raczej jako trwającą lub powtarzającą się (cz: *nedokonavá slovesa vyjadřují děj, který není ohraničený*; sk: *nedokonavý vid je vyjadrenie neohraničeného, teda prebiehajúceho, deja*; sl: *nedovršni glagoli izražajo neomejenost v trajanju*).

Dokładne opisanie różnicy między aspektem dokonany a niedokonany jest bardzo trudne. Polacy, Czesi, Słowacy czy Słoweńcy rozumieją tę różnicę intuicyjnie, ponieważ aspekt jest jedną z podstawowych kategorii w ich językach ojczystych. W związku z tym ta właśnie kategoria sprawia ogromne trudności cudzoziemcom, uczącym się któregoś z tych języków. I zwykle ma się w tym momencie na myśli cudzoziemców niesłowiańskich. W praktyce okazuje się jednak, że aspekt jest także przyczyną wielu problemów w przyswajaniu tejże kategorii właśnie przez Słowian.

O aspekcie w nauczaniu języka polskiego jako obcego pisała m.in. Agnieszka Karolczuk, która w swym artykule *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, zamieszczonym w tomie referatów, będącym pokłosiem łódzkiej konferencji z roku 2009 *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* słusznie – zdaniem autorki – uznaje aspekt za kategorię gramatyczno-semantyczną (Karolczuk 2010, s. 254). Co jednak ważniejsze, Karolczuk podkreśla, iż problem z nauczaniem polskiego aspektu cudzoziemców leży nie tylko w jego nieregularnych wykładnikach gramatycznych, ale i w całej gamie zależności pomiędzy czasownikami o wspólnym (najczęściej) rdzeniu.

W przyswajaniu polskiego aspektu na gruncie słowiańskim przeszkadza ponadto język rodzimy, w którym to pary aspektowe czasowników o tożsamym znaczeniu ze znaczeniem polskim tworzy się za pomocą innych wykładników. Wystarczy tu przytoczyć pary aspektowe (cz. *vidové dvojice*, sk. *vidové dvojice*, sl. *glagolske dvojice*) niektórych czasowników:

pl. *robić – zrobić*, cz. *dělat – udělat* (jest też: *dělávat*), sk. *robit’ – urobit’*; sl. *delati – narediti*;

pl.  *tłumaczyć – przetłumaczyć*; cz. *překládat – přeložit*; sk. *prekladat’ – preložiť*; sl. *prevajati – prevesti*.



Uczącym się języka polskiego cudzoziemcom wspomnianej słowiańskiej proveniencji trudno jest stwierdzić, czy dany czasownik występuje w aspekcie niedokonanym, czy w dokonanym.

W języku polskim istnieją sposoby pozwalające odróżnić te dwie formy czasownikowe. Najważniejsza jest zasada mówiąca, że czasowniki niedokonane mają trzy formy czasowe: czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego, zaś dokonane tylko dwie: teraźniejszego (pełniące funkcję czasu przyszłego – tzw. czas przyszły prosty) i przeszłego.

Na gruncie czeskim czy słowackim ta reguła jest przydatna, bowiem ma zastosowanie i w tych językach. Nie dotyczy ona jednak języka słoweńskiego – tu bowiem formy czasu przyszłego (tzw. czas przyszły złożony) mogą być tworzone zarówno od czasowników niedokonanych, np. *bom delala, boš bral, bo pisal*, jak i od form dokonanych, np. *bom naredila, boš prebral, bo napisal*. Taki stan rzeczy ewidentnie utrudnia przyswojenie sobie kategorii aspektu Słoweńcom uczącym się języka polskiego.

Czechom, Słowakom i Słoweńcom, chcącym określić aspekt czasownika, różne gramatyki zalecają zestawianie go z tzw. czasownikami fazowymi, z którymi łączyć się mogą – podobnie jak w polszczyźnie – tylko formy niedokonane, np. cz: *začal číst*, sk: *začal čítať*, sl: *je začel brati*.

Problem z aspektem polega też na tym, że stosunkowo trudno czasami ustalić parę aspektowe, bowiem zdarza się, iż tworzenie takich par zależy od znaczenia czasownika wyjściowego, np. *malować – namalować* (obraz) lub *pomalować* (pokój). Podobnie jest w czeskim, słowackim i słoweńskim. We wszystkich tych językach istnieją też czasowniki niemające odpowiedników niedokonanych, tzw. perfectiva tantum, np. pl. *dojrzeć, owdowieć, uszczknąć, zmówić*; cz. *nadchnout, nastřílet, prospat, pozabíjet, zalyžovat si*; sk. *narobiť sa, pospať si*; sl. *počíti, pokniti, jekniti*; lub czasowniki występujące tylko w formie niedokonanej, tzw. imperfectiva tantum. Te ostatnie we wszystkich interesujących nas językach są głównie czasownikami modalnymi, np. pl. *być* (w większości swych znaczeń), *chcieć, musieć, móc*; cz. *byt, chtít, muset, moci*; sk. *byť, chcieť, musieť, môct*; sl. *biti, hoteti, morati, moči*; choć nie tylko, np. pl. *obowiazywać, potrafić, rozmawiać, uczyć*; cz. *klečēt, běžēt, přemýšlet*; sk. *dôverovať, predvídať, veriť*; sk. *správať sa, nešianať, potvárat, ponáhlat sa*; sl. *hojevati, ljubiti, plesti, videvati se*.

We wszystkich tych językach istnieją też czasowniki dwuaspektowe (cz. *slovesa obouvidá*, sk. *obojvidové slovesá*, sl. *dvovidski glagoli*), jednak ich liczba w przypadku czasowników rodzimych nie jest wielka. Dwuaspektowe są np. czasowniki:

pl. *amputować, aresztować, awansować, deportować, ekshumować, eksmitować, internować, koronować, mianować, ratyfikować, reaktywować*; cz. *dominovat, informovat, investovat, jmenovat, motivovat, věnovat*; sk. *odpovedať* (jako niedokonany odmienia się wg wzoru *-á, -ajú*, formy dokonane odmieniają się

wg wzoru *-vie, -vedia*), *pomstít' sa, počut', poznať, venovať*; sl. *bankrotirati, čuti, frizirati, roditi, ručati, telefonirati, večerati, videti*.

Warto podkreślić, że niektóre z nich są dwuaspektowe w jednym języku, a w drugim już nie, np. polskiej parze aspektowej *definiować – zdefiniować* odpowiada czeski czasownik dwuaspektowy *definovat*. Jego dwuaspektowość potwierdza choćby fragment polskiego przekładu znanej powieści Milana Kundery *Nieznośna lekkość bytu* (*Nesnesitelná lehkost bytí*) – oryginał czeski brzmi tak: *Je téměř nemožné definovat jedny či druhé nějakými teoretickými principy, o které by se opírali*; w polskiej wersji językowej mamy: *Jest niemal niemożliwością zdefiniowanie którejkolwiek z nich za pomocą jakiejś zasady teoretycznej*. W innym przekładzie – tym razem czysto użytkowym (to przekład relacji z wystąpienia czeskiego polityka na forum Parlamentu Europejskiego) – mamy: w wersji czeskiej: *Poté definoval „stejnou práci” jako práci ekvivalentní hodnoty*, co przetłumaczono jako: *Następnie zdefiniował termin „taka sama praca” jako pracę takiej samej wartości*. Podobne przykłady, dotyczące też języka słowackiego i słoweńskiego, można mnożyć.

Zarówno w polskim, jak i czeskim, słowackim czy słoweńskim występują czasowniki, różniące się formalnie tylko prefiksem, który albo modyfikuje znaczenie pierwotne wyrazu, albo je zmienia. Liczba takich prefiksów czasownikowych jest w tychże językach ograniczona. Są to prefiksy rodzime: *do-, na-, nad-, o-, od-, po-, pod-, prze-* (/pre-/pro-), *przy-* (/při-/pri-), *roz-, u-, w-* (/v-), *wz-* (vz-), *wy-* (/vy-), *z-* (/s-/iz-), *za-*; oraz obce: *de(z)-, re-*, które po dodaniu do czasownika mogą powodować zarówno zmianę jego aspektu, jak i znaczenia. W języku polskim mamy np. ciąg: *zrobić, narobić, podrobić, wrobić, porobić, nadrobić, wyrobić, obrobić, dorobić, odrobić*; w czeskim np. *dodělat, nadělat, \*naddělat, oddělat, podělat, \*poddělat, předělat, přidělat, rozdělat, udělat, vydělat, vzdělat, zdělat*; w słowackim np. *urobiť, zarobiť, vyrobiť, narobiť, odrobiť, prerobiť, rozrobiť, nadrobiť, prirobiť, porobiť*; w słoweńskim np. *izdelati, nadelati, obdelati, oddelati, podelati, predelati, pridelati, udelati, vdelati, zadelati, zdelati*.

Każdy z tych języków dodanie konkretnego prefiksu stara się wyjaśnić czynnikami znaczeniowymi. Bywa, że dodanie przedrostka związane jest np. z określaniem czynności według jej przebiegu, kierunku, miejsca czy celu, co związane jest z semantyką prefiksu. I to we wszystkich językach często się sprawdza, ale o ile np. polski prefiks *w-* łączy się z czynnościami wykonywanymi do wewnątrz, co potwierdza choćby polski czasownik *wsiąść / wsiadać*, to zaprzecza temu choćby jego czeski odpowiednik *nastoupit / nastupovat* (*V šoku ale omylem nastoupil do dalšího vlaku; Nastoupil na autobus už na konečné*). Forma z prefiksem *v-* (odpowiednik polskiego *w-*), czyli *vstoupit* w czeskim istnieje, ale wg słownika ma trochę inne znaczenie – można bowiem *vstoupit* do pokoju, do jakiegoś budynku – i w takim przypadku zawiera w sobie znaczenie kierunku do wewnątrz, zaś *nastoupit* można tylko do pojazdu. Przy okazji warto jednak zauważyć, że w tym

konkretnym przypadku w języku czeskim można też spotkać połączenie *vstoupit do vlaku / autobusu*, ale wówczas chodzi o wejście do pociągu czy autobusu, które nie musi się wiązać z jazdą tymi pojazdami. W słowackim odpowiednikiem polskiego *wsiąść – wsiadać* jest także *nastúpiti’ – nastupovať*, np. *Manželka a deti nastúpili na vlak*, przy czym czasownik ten w znaczeniu ‘wsiąść’ może łączyć się z przyimkiem *na (na vlak // do vlaku)* lub *do (do autobusu)*. Z kolei w słoweńskim odpowiednikiem polskiej pary jest *vstopiti – vstopati*, wymagająca w tym znaczeniu innego przyimka – o ile Polacy *wsiadają do* + forma dopełniacza, o tyle Słowacy *vstopajo v / na* + forma biernika, np. *Potniki vstopijo v avtobus, avto; ale na vlak*.

Przedstawione wyżej rozważania, choć bardzo ograniczone, wystarczają, by pokazać, iż aspekt czasownika jest kategorią szczególnie trudną, także dla Słowian uczących się języka polskiego jako obcego. Powody tego są przede wszystkim dwa: bliskość językowa i nieregularność aspektowa.

A zatem jak uzyć aspektu? I nie chodzi tu tylko o pary aspektowe, ale o cały układ niełatwych do wyjaśnienia zależności pomiędzy czasownikami o wspólnym (najczęściej) rdzeniu.

Na rynku podręczników do nauki języka polskiego jako obcego nie brak różnego rodzaju podręczników, w których problem aspektu jest poruszany w stopniu większym lub mniejszym, często przy okazji innych tematów. Specyficzny pod tym względem jest np. podręcznik *Czas na czasownik* (Garncarek 2011), w którym autor Piotr Garncarek koncentruje się na odmianie, składni i semantyce czasownika oraz kontekstach jego użycia i wieloznaczności w języku. Sporo miejsca poświęca też aspektowi, prezentując po kolei czasowniki z różnymi prefiksami i dołączając do tekstów wiele ćwiczeń gramatycznych. Podręcznik ten zawiera też przezabawne teksty, stanowiące przyczynek do ćwiczeń, związanych z zawartymi w nich zagadnieniami gramatycznymi. Trudno jednak korzystać z niego konsekwentnie, mając – według programu – na nauczanie języka polskiego w ośrodku zagranicznym, zwykle 2 (z rzadka 4 godziny tygodniowo) – tak jest w chwili obecnej w Pradze. Taka sytuacja wymaga dokonywania przez nauczyciela mądrych wyborów, dostosowania materiału nauczania do wymogów programowych, które z reguły zakładają opanowanie języka na poziomie B2 w ciągu trzech lat nauki. Nie jest to dużo czasu, zwłaszcza w zestawieniu z wymogami egzaminacyjnymi na poziomie B2. Ale czy się chce, czy też nie, to aspektowi czas poświęcić trzeba. W pracach osób przyswajających sobie język polski widać bowiem mnóstwo interferencji językowych, dotyczących interesującej nas kategorii – najczęściej z języka rodzimego przenosi się prefiks i dołącza go do czasownika polskiego, w wyniku czego powstają konstrukcje typu: *nasiadł* (zamiast „wsiadł”) *do auta* (cz. i sk. *nastoupiti, nastupiti* ‘wsiąść’), *urobił już wszystko* (cz. *udělat* ‘zrobić’), *poglądał na niego* (sl. *pogledati* ‘spoglądać’), *przebrał już całą książkę* (sl. *prebrati* ‘czytać’).

Podobnych kalk językowych jest wiele. Z moich obserwacji wynika, że dla uczących się języka polskiego na gruncie czeskim, słowackim czy słoweńskim najtrudniejsze są ćwiczenia, wymagające dopisania właściwego przedrostka do czasownika, którego znaczenie wynika z kontekstu – chodzi o ćwiczenia jak choćby to, zamieszczone w zbiorze zadań testowych z języka polskiego dla obcokrajowców, przygotowanym przez zespół lubelski (Butcher A. i in. 2009, s. 90)

W wolne miejsca wpisz przedrostki z tabeli według wzoru. Nie wszystkie przedrostki muszą zostać użyte, a ten sam przedrostek może zostać użyty więcej niż jeden raz.

<p><b>prze- przy- o- do- po- za- w- wy- na- od- u-</b></p>
--

**Przykład:**

*Lublin ma kilka bardzo ciekawych i sympatycznych miejsc, do których zawsze chętnie się **powraca**.*

Do jednych z nich niewątpliwie należy Integracyjny Klub Animatorów przy ulicy Wieniawskiej. Gdy podążamy w jego kierunku, już z oddali .....latują nas subtelne melodie. Wystarczy zaś, że .....kroczymy próg i wiemy na pewno, że jesteśmy w miejscu magicznym. Przy małych stolikach delikatne światło .....światła młodych ludzi, którzy z uwagą .....słuchują się w nastrojową muzykę. To w sali obok stały bywalec klubu ....grywa cicho na gitarze koleżance, śpiewającej znany przebój. Wokół .....nosi się aromatyczny zapach herbaty, którą przed chwilą ....parzyła pani Hania. Wszędzie .....czuwa się ciepło i serdeczność.

Propozycje różnego rodzaju ćwiczeń, pozwalających lepiej opanować aspekt, przynosi wspomniana już Agnieszka Karolczuk w wymienionym wyżej artykule (Karolczuk, 2010 s. 254), również podkreślając ogromną rolę kontekstu w przyswajaniu tejże kategorii językowej. Kontekst – jak pisze – należy jednak rozumieć na dwa sposoby – linearny, uwarunkowany bezpośrednim sąsiedztwem wyrazów towarzyszących, jak i całościowy, uwzględniający całość informacji zawartej w tekście. Wykorzystywane do ćwiczeń teksty uwarunkowane winny być stopniem przyswojenia danego języka, a co za tym idzie aspektu. Oznacza to m.in., że na niższych poziomach nauczania teksty takie mogą być preparowane przez nauczyciela, zaś na poziomach wyższych należałoby posługiwać się przede wszystkim tekstami oryginalnymi. Bez takich tekstów opanowanie tak trudnej kategorii wydaje się wręcz niemożliwe. Z kolei bez opanowania aspektu nie jest możliwe przyswojenie języka, zarówno standardowego, jak i specjalistycznego, zwłaszcza tego, charakteryzującego się zasięgiem użycia ograniczonym do określonej grupy społecznej, wyodrębniającej się z ogółu społeczeństwa pod względem wykonywanego zawodu (Lukszyn 2002, s. 116). Niezmiernie ważne w takim technolekcie jest bowiem użycie czasownika we właściwym aspekcie i z właściwym przedrostkiem, np. dla chirurga decydujące znaczenie ma, czy coś *wyciąć* czy *przeciąć*, dla fryzjera ważne jest, czy ma włosy *obciąć* czy *podciąć*, hydraulik musi zwrócić uwagę, czy kran mamy *odkręcić* czy *zakręcić*, z kolei odwiedzając lekarza, trzeba uważać choćby na to, czy zaleca nam lek *zażyć* czy też *zażywać*.

## BIBLIOGRAFIA

- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców*, Lublin.
- Dokulil M., 1986, *Mluvnice češtiny I. Fonetika, fonologie, morfonologie a morfemika, tvoření slov*, Praha.
- Elektronický lexikón slovenského jazyka*, <http://www.slex.sk/>, [20.04.2016].
- Garncarek P., 2011, *Czas na czasownik*, Kraków.
- Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Internetový slovník současné češtiny*, <http://www.nechybujte.cz/slovník-současne-cestiny>, [20.04.2016].
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, Łódź.
- Lukszyn J., 2002, *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, w: J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne II, Problemy technolingwistyki*, Warszawa.
- Nagórko A., 2000, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Kraków.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*, <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>, [20.04.2016].

Maria Magdalena Nowakowska

TEACHING THE ASPECT OF THE POLISH VERBS BY EXAMPLES FROM  
OTHER SLAVONIC LANGUAGES

**Keywords:** verb aspect, teaching Polish as a foreign language, teaching Polish for specific purposes, technollect

**Summary.** This article shows the principle of teaching the verb aspect in Polish by means of examples taken from other Slavonic languages. It presents the differences among verb aspects found in Polish, Czech, Slovak and Slovenian. The illustrative examples also document the final number of mistakes made by foreign students whose first languages miss the right equivalent of the verb aspect. Special attention has been paid to the importance of teaching the verbal aspect in classes of language for specific purposes.



## NAUCZANIE ODMIANY MEDYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO

*Mirosława Magajewska\**

### SPECJALISTYCZNY JĘZYK MEDYCZNY A MULTIMEDIALNY KURS JĘZYKA ZAWODOWEGO DLA PIELEŃNIAREK

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, język medyczny, język zawodowy pielęgniarek, kurs zawodowego języka obcego dla pielęgniarek

**Streszczenie.** W czasach powszechnej globalizacji, intensywnej międzynarodowej współpracy gospodarczej, naukowej i technicznej otwierają się szerokie perspektywy przed specjalistami pragnącymi podnieść kwalifikacje zawodowe lub podjąć pracę poza granicami kraju. Warunkiem koniecznym do zrealizowania tych planów jest znajomość zawodowego języka docelowego lub języka angielskiego. Potrzeba sprawnej komunikacji językowej ma związek z mobilnością zawodową, szczególnie z mobilnością pracowników służby zdrowia. Znajomość języka fachowego wiąże się z koniecznością rozumienia tekstów specjalistycznych, jest niezbędna w kontaktach zawodowych z pacjentami oraz członkami personelu medycznego. Rozwój badań naukowych, narodziny nowych specjalizacji, wykorzystywanie coraz nowocześniejszych urządzeń technicznych w diagnostyce medycznej sprawia, że specjalistyczne języki zawodowe wzbogacają się systematycznie o nową terminologię, którą personel medyczny musi sobie przyswoić. Tematem rozważań w niniejszym artykule będzie specjalistyczny język zawodowy, w szczególności zaś język medyczny i język pielęgniarek. Chciałabym też przedstawić multimedialny kurs językowy dla pielęgniarek, chcących pracować poza granicami Polski.

Uzyskanie przez Polskę statusu państwa członkowskiego Unii Europejskiej oraz zniesienie granic sprawiło, że potrzeba komunikacji między ludźmi stała się kwestią priorytetową. Rozwój międzynarodowej wymiany gospodarczej, nauko-

---

\*mmagajewska@tlen.pl; Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, 90-231 Łódź, ul. Matejki 21/23

wej i technicznej spowodował wzrost zainteresowania ofertami zatrudnienia poza granicami własnego kraju. Na zagranicznych rynkach pracy poszukiwani są specjaliści, a warunkiem koniecznym do znalezienia zatrudnienia jest znajomość języka docelowego lub języka angielskiego, który w ostatnich latach stał się oficjalnym językiem międzynarodowych studiów, kongresów i publikacji naukowych. W ramach różnych projektów europejskich mających na celu przygotowywanie nowych kadr dla rynku pracy czy propagowanie uczenia się dla podnoszenia własnych kwalifikacji, kształci się przyszłych fachowców, wyposażając ich w umiejętności i narzędzia, dzięki którym wzrastają ich szanse na zatrudnienie oraz mobilność na rynku pracy. Podjęte studia dają im wiedzę merytoryczną i kwalifikacje niezbędne do wykonywania pracy.

W pierwszej części niniejszego artykułu chciałabym się zająć językiem specjalistycznym (zawodowym), w szczególności zaś językiem medycznym, w drugiej części scharakteryzuję język pielęgniarek i omówię językowy kurs zawodowy dla osób chcących pracować w krajach europejskich. Powstał on w ramach projektu europejskiego *Uczenie się przez całe życie. Program Leonardo da Vinci*. Zanim jednak do tego przejdę, spróbuję zdefiniować język specjalistyczny i podać cechy charakterystyczne języka medycznego.

## 1. CHARAKTERYSTYKA JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

W języku polskim zdefiniowanie języka specjalistycznego (środowiskowego, zawodowego<sup>1</sup>, fachowego) zależy przede wszystkim od przyjętych założeń teoretycznych. Ich różnorodność, a także złożoność samego przedmiotu sprawiają, że w literaturze pojawiają się rozmaite teorie i brak w nich jednoznacznej definicji tego pojęcia. Jedno jest pewne, a mianowicie, że definicja języka specjalistycznego nie jest możliwa bez odniesienia do języka ogólnego, gdyż między tymi odmianami następuje wzajemne oddziaływanie i transfer (język ogólny np. wzbogaca się nieustannie o nowe wyrazy, zwroty i struktury specjalistyczne). Według Agnieszki Sawickiej (2009, s. 189–191) cechą wspólną języka ogólnego i specjalistycznego jest to, że każda z tych odmian występuje w dwóch postaciach. Z jednej strony języki specjalistyczne, podobnie jak język ogólny, to pewne wzorce języków pozwalające opisać wiedzę specjalistyczną, z drugiej zaś strony to języki rzeczywiste będące integralną cechą osób posługujących się nimi. Każdy język specjalistyczny bazuje na jakimś języku narodowym. Używając języka specjalistycznego nie możemy porozumieć się w codziennych sprawach, bo nie do tego ma służyć. Trudno jest jednak wyznaczyć granicę między odmianą ogólną i specjalistyczną języka, gdyż bardzo często termin, który w danym momencie

<sup>1</sup> Język zawodowy bywa nazywany też *subjęzykiem* lub *profesjolektem*.



należy do języka fachowego, może w niedalekiej przyszłości być elementem języka ogólnego.

W *Podręcznym słowniku językoznawstwa stosowanego* (1984, s. 106–107) możemy znaleźć następującą definicję języka specjalistycznego:

„[...] jest to szczególna postać języka ogólnonarodowego przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki”.

Marian Jurkowski (1999, s. 273) ujmuje go w następujący sposób:

„Język specjalny (środowiskowy) jest odmianą języka narodowego, charakteryzującą się zasięgiem użycia ograniczonym do określonego środowiska lub warstwy czy grupy społecznej, wyodrębniających się z ogółu społeczeństwa albo pod względem wieku (język młodzieżowy, uczniowski), albo pod względem wykonywanego zawodu (język lekarzy, prawników itp.), albo pod względem wykonywanej działalności (język złodziei)”.

Według Jerzego Pieńkosa (2003, s. 264):

„język specjalistyczny stanowi zbiór środków i zasobów odznaczających się wieloma stylami, rejestrami, poziomami i właściwościami leksykalnymi”.

Język ogólny stanowi odmianę języka, którą posługują się – w formie pisemnej czy ustnej – wszyscy jego użytkownicy. Użytkownikami języka środowiskowego są natomiast specjaliści z danej dziedziny oraz wszystkie te osoby, które w szerokim znaczeniu nią się zajmują. Sambor Grucza (2009, s. 20) proponuje podział języków specjalistycznych na:

- rzeczywiste języki specjalistyczne (idiolekty specjalistyczne), czyli języki konkretnych specjalistów,
- ogólne języki specjalistyczne (intelektualne konstrukty), określane też jako «branżowe» lub «dziedzinowe» języki specjalistyczne.

Według autora istnieją tylko idiolekty specjalistyczne, czyli konkretne języki specjalistyczne określonych fachowców. Są one integralnymi, konstytutywnymi właściwościami tych specjalistów oraz pewnymi specyficznymi zakresami ich wiedzy, ale nie są bytami autonomicznymi.

Opisując różnice występujące między językiem ogólnym i specjalistycznym A. Sawicka (2009, s. 192) przytacza opinię Wandy Zmarzer dotyczącą charakterystyki obydwu odmian języka na poziomie semiotycznym. Zmarzer twierdzi, że chociaż język specjalistyczny bazuje na języku narodowym, to stanowi jego konwencjonalnie spreparowaną odmianę. W przypadku języka specjalistycznego można zauważyć silną tendencję do oderwania się od języka podstawowego, jako że jego nadrzędnym zadaniem jest dążenie do uniwersalnego opisywania rezultatów działalności mentalnej człowieka. Każdy język specjalistyczny posługuje się co najmniej jednym sztucznym kodem semiotycznym, którego zadaniem jest uczynienie języka jak najbardziej uniwersalnym.

Stopień dostępności terminologii specjalistycznej zależy od znajomości danej dyscypliny, gdyż samo opanowanie słownictwa czy charakterystycznych dla

języka środowiskowego struktur nie gwarantuje jeszcze jego zrozumiałości. Ważnym wyznacznikiem odmian środowiskowych jest ich powiązanie ze strukturami myślowymi danej gałęzi nauki, metodami przez nią stosowanymi, stanem jej wiedzy i badań naukowych. Język specjalistyczny wyróżnia się przede wszystkim terminologią (słownictwem) i strukturami służącymi do wyrażania pojęć zawodowych, a zatem cechuje go wprowadzanie i używanie terminów, elementów morfologicznych, a nawet syntaktycznych, których nie znajdziemy w języku ogólnym. Do jego cech charakterystycznych należą (Aleksander Wilkoń 2000, s. 63–64): hierarchizacja pojęć (rozbudowane relacje podrzędności między poszczególnymi pojęciami), jednoznaczność i precyzja, zawężanie pól semantycznych wyrazów, skłonność do przyswajania terminów obcych, tworzenie neologizmów, terminów frazeologicznych, neosemantyzmów terminologicznych.

Język specjalistyczny jest zdominowany przez terminologię naukową przyjętą w danej dziedzinie; dużą jej część stanowią bowiem wyrazy obcego pochodzenia, co wiąże się z międzynarodowym charakterem nauki. W próbach zdefiniowania go dominuje teza redukcyjno-ekspansywna, która zakłada, że charakteryzuje się on w stosunku do języka ogólnego redukcją w obrębie struktur gramatycznych, tzn. stosuje tylko wybrane struktury języka ogólnego. W obrębie leksyki cechuje go natomiast ekspansja, ponieważ oprócz całego zasobu słownictwa ogólnego dysponuje dodatkowo terminologią fachową. Bogusław Kubiak (2002, s. 9–10) cytuje tezy postawione przez Bernda Spillnera, według którego:

1. „Język specjalistyczny nie stanowi tylko terminologicznego dodatku do języka ogólnego, ale różni się od niego specyficznymi cechami na zasadniczo wszystkich poziomach językowych”.
2. „Język specjalistyczny nie jest uniwersalny, lecz różny w różnych językach. Teza ta podważa założenie, iż język fachowy danej dziedziny nie wykazuje znacznych różnic w odmiennych językach”.

Jako przykład potwierdzający tę tezę przywołam polski wyraz *rana*, który ma inny zakres znaczeniowy niż włoski wyraz *rana* «żaba, żabnica, żabka – styl klasyczny w pływaniu». Po włosku «przerwanie ciągłości tkanek wywołane przez czynniki mechaniczne, termiczne, chemiczne» to *ferita*.

3. „Nie ma jednego języka specjalistycznego, tylko są języki specjalistyczne różnych dziedzin, które mogą się znacznie różnić pod względem terminologii, struktur gramatycznych oraz konwencji stylistycznych”.
4. „Nie ma języka jednej dziedziny, są tylko specjalistyczne rodzaje tekstów. Ta ostatnia teza wskazuje na zróżnicowanie wewnątrz jednego języka specjalistycznego ze względu na występujące w nim różne rodzaje tekstów fachowych”.

Przeciętny użytkownik języka ma do czynienia z jego specjalnymi odmianami zwykle w formie pisanej, co jest konsekwencją szybkiego wyodrębniania się spe-

specjalistycznych dziedzin wiedzy i ich rozpowszechniania. Posługujemy się odmianami specjalistycznym języka zarówno w celu porozumiewania się (cel komunikacyjny), jak i poznania i opisanie różnych dziedzin wiedzy (cel kognitywny). Trudno byłoby określić limit różnych typów języków fachowych nie tylko ze względu na zakres poruszanej przez nie tematyki czy styl powstających tekstów, ale również ze względu na rodzące się nowe dziedziny życia związane z szybkim rozwojem cywilizacyjnym.

## 2. SPECJALISTYCZNY JĘZYK MEDYCZNY

Typologia tekstów poświęconych tematyce medycznej jest bogata: zaliczamy do tej grupy ulotki opisujące poszczególne leki, karty informacyjne wydawane np. przy wypisywaniu pacjenta ze szpitala, publikacje lekarzy przeznaczone dla szerszego grona odbiorców, prace naukowe poświęcone patologiom, artykuły naukowe wygłaszane na kongresach czy drukowane w czasopismach specjalistycznych, podręczniki specjalistyczne przeznaczone do kształcenia personelu medycznego itp. Są one napisane językiem fachowym, który mimo swej charakterystyki techniczno-naukowej – podkreśla Jan Doroszewski (2011, s. 1–2) – nie stosuje zbyt daleko posuniętej abstrakcji i stanowi specjalistyczną odmianę języka ogólnego wzbogaconego o elementy języków stosowanych w innych naukach ścisłych i humanistycznych. Opisuje on różne obiekty, łącząc elementy biologii, psychologii i nauk społecznych, służy do komunikacji zarówno naukowej, jak i powszechnej, jest narzędziem złożonych i precyzyjnych rozumowań, a także wspomaga podejmowanie naukowych i codziennych decyzji oraz ich realizację. Pomimo swego nacechowania specjalistycznego nie pozbył się on znamiennego dla siebie charakteru humanistycznego, ponieważ dotyczy człowieka chorego i zdrowego, z czego wynika jego nierozłączny związek z konkretnymi i abstrakcyjnymi wartościami.

Język medyczny jest specjalistycznym językiem zawodowym, który wykorzystuje w wysokim stopniu neologizmy i terminy techniczne, i można go ułokować, zarówno ze względu na formę, jak i treść, pomiędzy językiem stricte naukowym a ogólnym. Funkcjonuje w nim wiele zapożyczeń z łaciny: *angina pectoris*, *chirurgia*, *libido*, *palpacyjny*, *placebo* i greki: *bulimia*, *diagnozować*, *flebektomia*, *hemoroidy*, *osteocyt*, *osteoporoza*, *patologia*, w tym formy przymiotników relacyjnych utworzone dzięki greckim podstawom słowotwórczym: *dermatologiczny* → ‘dotyczący chorób skóry’, *gastrologiczny* → ‘dotyczący chorób żołądka’, *pediatryczny* → ‘dotyczący chorób wieku dziecięcego’ itp. Tendencja języka medycznego do adaptowania zapożyczeń greckich wiąże się z rozwojem badań naukowych, z narodzinami nowych specjalizacji, z wykorzystywaniem coraz nowocześniejszych urządzeń technicznych w diagnostyce medycznej i mani-

festuje się w różnego typu złożeniach: *elektroencefalograf, elektrokardiografia, neuropatia, neuropatolog, osteopatologia* itp.

W specjalistycznym języku medycznym odnaleźć można także cechy charakterystyczne dla stylu literackiego, np. zjawisko redundancji i synonimii: *gorączka, temperatura i hipertermia; rak, nowotwór i carcinoma; erytrocyt, czerwona krwinka lub czerwone ciało krwi; epilepsja, padaczka i choroba św. Walentego; hospitalizować i leczyć; infekcja i zakażenie; patogenezą i wywód chorobowy; stymulować i pobudzać; terapia i leczenie; tuberkuloza i gruźlica*, czy w nazewnictwie, w odwołaniach do mitologii: *choroba weneryczna, ścięgno Achillesa, zespół Proteusza*. Formy te mogą być wykorzystywane przez ten sam rejestr lub przez różne rejestry językowe, co można zauważyć w terminologii typu: *nieżyt jelitowy i zatrucie pokarmowe; leukemia i białaczka; arterioskleroza i miażdżyca tętnic*.

Pomimo swego charakteru naukowo-technicznego język medyczny wykorzystuje też leksykalne środki stylistyczne języka normatywnego, np. metaforę. Czasem użycie metaforyczne dotyczy pojedynczych wyrazów: *kowadłko, młoteczek, strzemiączko, ślimak* (narządy ucha środkowego), *mostek, rzepka* (elementy układu szkieletowego), innym razem wyrazy muszą łączyć się w wyrażenia, aby nabyć specyficznych znaczeń: *komora serca, kość strzałkowa, łańcuch białkowy, pęcherzyki płucne, trąbka słuchowa*, a niektóre z nich są powszechnie używane w życiu codziennym: *klatka piersiowa, mięsień krawiecki, ślepotą zmierzchowa (kurza), zajęcza warga, zęby mądrości*.

Innym środkiem stylistycznym języka ogólnego wykorzystywanym przez język medyczny jest eufemizm. W komunikacji medycznej odgrywa on ważną rolę, gdyż jest ominięciem, złagodzeniem lub zawoalowaniem nazwy wprost jakiegoś zjawiska i jako taki wzbudza pozytywne lub neutralne konotacje. W bezpośrednich kontaktach, jeśli nie chcemy zranić rozmówcy (pacjenta) mówieniem bez ogródek o jego chorobie, wyglądzie czy samopoczuciu, często robimy to bardzo oględnie mówiąc, że *ma kłopoty ze zdrowiem, wygląda nie najlepiej* lub *z jego zdrowiem jest nie najlepiej*, termin śmierć bywa zastępowany wyrażeniami *zamknąć oczy, przenieść się na tamten świat*, epilepsja jest nazywana *chorobą św. Walentego*, nowotwór *to coś poważnego/złego*, a choroba weneryczna *to wstydliva/dyskretna choroba*.

Powiązanie języka medycyny z indywidualnymi doświadczeniami użytkowników języka ogólnego sprawia, że posługują się oni w życiu codziennym wieloma terminami specjalistycznymi takimi jak: *chemioterapia, cholesterol, implant, in vitro, tomografia komputerowa*, choć nie znaczy to wcale, że rozumieją poprawnie treść „techniczną” danego terminu. Z biegiem czasu niektóre wyrazy mogą stracić swoje oryginalne znaczenie specjalistyczne i zacząć funkcjonować w języku ogólnym w nowym znaczeniu semantycznym.

Język medyczny, jak każdy język zawodowy, wzbogaca się i będzie się wzbogacał o nową terminologię. Teksty medyczne charakteryzuje występowa-

nie terminów specjalistycznych i wykorzystanie odpowiednich strategii składniowo-tekstowych w zależności od poruszanej w nich tematyki. We współczesnej medycynie opartej na badaniach naukowych, które prowadzą często do narodzin nowych specjalizacji, obserwuje się znaczny wzrost ilościowy terminologii „technicznej”. Formami językowymi najczęściej wykorzystywanymi przez tę dziedzinę nauki są złożenia syntagmatyczne, których członami są dwa rzeczowniki lub rzeczownik i przymiotnik. W polskim języku medycznym, podobnie jak w języku ogólnym, rzeczownik określający inny rzeczownik występuje w funkcji przydawki dopełnieniowej. Według definicji semantycznej oznacza cechę przedmiotu, który określa, lecz nie ze względu na kształt, barwę, materiał, wielkość, ilość czy kolejność, a ze względu na uzupełnianie treści rzeczownika określanego, z którym łączy się związkiem rzędu: ból *głowy*, komora *serca*, przerzut *nowotworu*, światło *tętnicy*, transfuzja *krwi*, udar *mózgu*, wymiana *genów*. Przydawki te mogą występować również przy rzeczownikach utworzonych od czasowników mających dopełnienie: obniżenie *odporności*, osłabienie *organizmu*, przenoszenie się *choroby*. Inną formą gramatyczną często wykorzystywaną przez język medyczny jest przymiotnik opisujący w funkcji atrybutywnej, który oznacza nie tylko relację między dwoma przedmiotami, ale jakąś cechę charakterystyczną określanego rzeczownika. W języku polskim może on wystąpić w pozycji prenominalnej: *biała* krwinka, *wysoka* gorączka, *ciężka* choroba i postnominalnej: gaza *jałowa*, mięsień *podłużny*, uodpornienie *bierno/czynne*. Formacje przymiotnikowe powstają często w wyniku przekształceń składniowych form przypadkowych rzeczownika lub wyrażen przyimkowych. Derywatami tego typu są przymiotniki relacyjne, wykorzystywane w wysokim stopniu przez język medyczny. Wraz z określanymi przez siebie rzeczownikami informują one o relacji między dwoma przedmiotami: diagnostyka → *diagnostyczny* (funkcja *diagnostyczna*), jelito → *jelitowy* (nieżyt *jelitowy*), krew → *krwionośny* (układ *krwionośny*), rak → *rakotwórczy* (czynnik *rakotwórczy*), tłuszcz → *tłuszczowy* (tkanka *tłuszczowa*), udo → *udowy* (kość *udowa*), a także do + żyła → *dożylny* (zastrzyk *dożylny*), pod + skóra → *podskórny* (wylew *podskórny*) itp.

Procesami zaangażowanymi w tworzenie nowych terminów medycznych są także procesy derywacji i kompozycji z wykorzystaniem afiksów i podstaw słowotwórczych pochodzenia greckiego: *agrafia*, *antybiotyk*, *dysfagia*, *gastroskopia*, *hiperglikemia*, *metabolizm*, *neurologia*, *paraliż*, łacińskiego: *defibrylacja*, *delirium tremens*, *dewitalizować*, *dezynsekcja* czy grecko-łacińskiego/łacińskogreckiego: *antykoncepcja*, *klaustrofobia*, *klimakterium*, *polisacharyd*, *radioterapia*. Nowa terminologia powstaje też dzięki rodzimym bazom słowotwórczym: *przodozgryz*, *szczękoscisk*, *tyłozgięcie* (macicy), *węchomózgowie*, *wodogłowie*, które mogą się też łączyć z odpowiednimi przyimkami: *bezdech*, *doustny*, *odczyn*, *przeciwciasto*, *przeciwbólowy*, *zator*). W ostatnich latach obserwuje się też duży wpływ angielskiego języka medycznego na języki narodowe, wynikający z peł-

nionej przez niego funkcji języka literatury naukowej. Polski język medyczny korzysta chętnie z angielskiego, zapożyczając nie tylko terminologię ogólną: *kod, laser, test*, którą dzieli z innymi dyscyplinami naukowymi, ale przede wszystkim terminy „techniczne” takie jak *by-pass, cancer, input, scanning, stripping, stres* czy angielskie skrótowce: ADHD, AIDS, EEG, HIV, SARS itd.

Inną jego cechą jest używanie eponimów, czyli pojęć pochodzących od nazwisk, najczęściej anatomów, którzy je opisali jako pierwsi (*choroba Alzheimerera, guz Abrikosowa, objaw Babińskiego, tętnica Adamkiewicza, trąbka Eustachiusza, zastawki Balla, zespół Downa*), rzadziej od postaci fikcyjnych (*jabłko Adama, zespół Otella*). Zespół chorobowy bywa najczęściej nazywany nazwiskiem lekarza lub lekarzy, którzy go odkryli i opisali: *chłoniak Hodginsa, choroba Gravesa-Basedova, zespół Abdallat-Davisa-Farrage'a* lub rzadziej nazwiskiem pacjenta, u którego choroba została zdiagnozowana<sup>2</sup>.

Wiedza medyczna nie tylko się stale rozrasta, ale i dezaktualizuje. Dalszy rozwój medycyny będzie wypadkową wielu czynników, które trudne są do przewidzenia i na pewno kryją w sobie niejedną niespodziankę (Domośławski 2007, s. 77–78). Fachowy język używany w medycynie, służący do komunikacji zarówno naukowej, jak i powszechnej, jest i będzie uproszczoną reprezentacją tej wiedzy, która pozwala zrozumieć człowieka, to znaczy poznać jego organizm, psychikę i relacje z otoczeniem. W poznaniu tym dąży się do znalezienia takich elementów, które są z jednej strony podobne, z drugiej odmienne dla opisu wrażeń, emocji, rozumowania i decyzji oraz zachowania człowieka. Narzędziem, które to umożliwi, jest właśnie język.

### 3. MULTIMEDIALNY KURS ZAWODOWEGO JĘZYKA OBCEGO DLA PIELEŃNIAREK

Multimedialny kurs językowy dla pielęgniarek zatytułowany *Professional Nurse. Language Courses for Nurses. English, German, Italian and Spanish* (ProNurse) powstał w 2008 roku w ramach projektu europejskiego *Leonardo da Vinci*, który wspiera rozwój kształcenia zawodowego. Program był realizowany przez specjalnie dobrane międzynarodowe konsorcjum<sup>3</sup>, składające się z centrów szkoleniowych,

<sup>2</sup> Terminologia specjalistyczna w rozdziale 2 została wprowadzona na podstawie źródeł: *Mala encyklopedia medycyny* (1989), *Encyklopedia medyczna* [online], *Słownik terminów medycznych* [online], *Skróty i skrótowce* [online], *Eponimy anatomiczne* [online], *Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami* (2012), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* (2004).

<sup>3</sup> Koordynatorem projektu był Dział Projektów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, a partnerami: Instytut Postępowania Twórczego (Polska), Poradnia Zdrowia RENOMA (Polska), Europäisches Bildungswerk für Beruf und Gesellschaft GmbH (Niemcy), Napier University Edinburgh (UK), COOSS Marche Onlus (Włochy), Formación y Ase-

ośrodków doradczo-szkoleniowych, instytucji kształcących pielęgniarki, stowarzyszeń i instytucji świadczących usługi medyczne, a także ekspertów językowych.

Celem projektu *Professional Nurse – Developing an English, German, Italian and Spanish Course for NURSES* było stworzenie czterech specjalistycznych kursów językowych (angielskiego, niemieckiego, włoskiego i hiszpańskiego) dla pielęgniarek/pielęgniarzy, którzy czują potrzebę rozwoju osobistego i zawodowego. Materiał dydaktyczny kursu – zgodny z podstawami programowymi nauczania na studiach pielęgniarskich – uwzględnia potrzeby grupy docelowej<sup>4</sup> (obejmuje zagadnienia praktyczne związane z pracą pielęgniarki/pielęgniarza) i umożliwiła poznanie języka obcego na poziomie A1/A2<sup>5</sup> poprzez zastosowanie metody samodzielnego uczenia się. Kurs przeznaczony jest głównie dla specjalistów z praktyką zawodową, którzy, aby podjąć pracę w innym kraju, muszą przyswoić słownictwo specjalistyczne i struktury charakterystyczne dla języka zawodowego, aby rozumieć proste wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z wykonywanym zawodem, aby móc porozumieć się w prostych zawodowych sytuacjach komunikacyjnych i móc prowadzić proste rozmowy np. z pacjentami.

Podręcznik składa się z sześciu modułów, z których każdy ćwiczy określony zasób leksykalny i struktury gramatyczne na poziomie niższym średnio zaawansowanym według skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (Common European Framework of Reference)*. Materiał tematyczno-leksykalny wprowadzany jest za pomocą krótkich filmów wideo, zdjęć i prezentacji wizualnych mających na celu ułatwienie procesu uczenia się. Słownictwo specjalistyczne jest przedstawiane w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, co pozwala osobom uczącym się na skojarzenie wykonywanej czynności z jej nazwą w danym języku obcym. Kurs był dostępny na płytach CD i DVD<sup>6</sup> oraz w formie pozwalającej na samodzielne uczenie się za pomocą platformy e-learningowej<sup>7</sup>. Powstały też materiały wspierające studenta zarówno w poruszaniu się na plat-

---

sores en Selección y Empleo S.L. (Hiszpania), Hafelekar Unternehmensberatung Schober GmbH (Austria), Tempo Training & Consulting (Republika Czeska).

<sup>4</sup> Grupa docelowa to pielęgniarki/pielęgniarze, inne zawody medyczne, studenci pielęgniarstwa.

<sup>5</sup> Według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego poziom biegłości językowej A1 to poziom początkujący, a A2 – to poziom niższy średnio zaawansowany.

<sup>6</sup> Jedynym miejscem dysponującym jeszcze płytami do samodzielnego uczenia się jest Dział Projektów Międzynarodowych i Współpracy z Zagranicą Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi przy ulicy Sztetlinga 26, project@ahel.lodz.pl.

<sup>7</sup> Platforma internetowa to zdalne nauczanie za pomocą sieci teleinformatycznych dzięki przeglądarkom internetowym. E-learning jest jednym z elementów edukacji, który służy nauczaniu na odległość (osoba ucząca się nie musi być fizycznie obecna na zajęciach) oraz tzw. nauczaniu elastycznemu, gdyż często bywa łączony z tradycyjnymi formami nauczania w postaci kursów. Polega na wspomaganiu procesu dydaktycznego za pomocą komputerów osobistych, smartfonów i tabletek (m-learning) i Internetu. Dzięki platformie osoba ucząca się partycypuje w zajęciach, biorąc udział w dyskusjach, prowadząc dzienniki informujące np. o postępach, jakie poczyniła w nauce, wymieniając się własnymi doświadczeniami z innymi uczestnikami kursu. Tą drogą otrzymuje także zadania do wykonania, które następnie odsyła koordynatorowi kursu.

formie, jak i w korzystaniu z tego sposobu uczenia się. Dołączony do kursu *Przewodnik ucznia i nauczyciela* definiuje termin „e-learning”, prezentuje korzyści z niego płynące, podaje informacje o wymogach systemowych, o wymaganiach sprzętowych itp. Kompedium gramatyczne to materiały zawierające objaśnienia problemów gramatycznych pojawiających się w poszczególnych rozdziałach kursu, a glosariusz to tłumaczone na język docelowy słownictwo. *Przewodnik* zawiera ponadto informacje dotyczące sposobu korzystania z kursu, cenne zwłaszcza dla użytkowników platformy internetowej. Po zakończeniu realizacji projektu przeprowadzono kurs pilotażowy, który pozwolił przedstawicielom grupy docelowej na jego ocenę. Projekt realizowany był w latach 2006–2008, a godnym odnotowania jest fakt, że jego idea została bardzo dobrze oceniona przez organizatorów konkursu w ramach *Europejskiego Roku Mobilności Pracowników (European Mobility Awards)*. Sam projekt otrzymał nagrodę specjalną dla najbardziej obiecującej inicjatywy wspierającej mobilność pracowników<sup>8</sup>.

Z kursu można korzystać samodzielnie lub pracować pod kontrolą (zajęcia mogą odbywać się w trybie tradycyjnym pod okiem nauczyciela, ale osoby zainteresowane mogą się też uczyć indywidualnie, korzystając z oferty multimedialnej projektu). Celem, który przyświecał tej inicjatywie, była chęć poprawy mobilności zawodowej polskiego personelu medycznego i zwiększenie szans na znalezienie dobrych miejsc pracy w krajach europejskich. Założenie, że elementarna znajomość języka docelowego nie może być przeszkodą w komunikacji zawodowej, pozwoliło stworzyć narzędzie do efektywnej nauki najpotrzebniejszego słownictwa i niezbędnych struktur gramatycznych, umożliwiające jednoznaczne komunikowanie się w zawodach medycznych.

Projekt koordynowany był przez stronę polską, która przygotowała profesjonalny sylabus z odpowiednim glosariuszem terminów fachowych (przetłumaczony na języki docelowe), a sam podręcznik powstawał we współpracy specjalistów z zakresu pielęgniarstwa, medycyny i ekspertów językowych z Polski, Republiki Czeskiej, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Włoch i Hiszpanii<sup>9</sup>. Efektem końcowym tej międzynarodowej kooperacji są cztery wersje językowe kursu, ale podkreślić należy, że każda z nich, będąc wariantem oryginalnym, odzwierciedla strukturę i zagadnienia polskiego sylabusa<sup>10</sup>. Podręcznik jest adresowany głównie, choć

<sup>8</sup> Dodatkowe informacje na temat projektu można znaleźć na stronie internetowej: [www.pro-nurse.eu](http://www.pro-nurse.eu).

<sup>9</sup> Zespoły przygotowujące poszczególne wersje językowe kursu zamieściły, w każdym z tych języków, opisy dotyczące samego projektu, systemu opieki zdrowotnej w poszczególnych krajach, zakresu obowiązków pielęgniarki/pielęgniara, systemu edukacji dla pielęgniarek/pielęgniarzy, wymagań kwalifikacyjnych dla tej grupy zawodowej. Są tam również praktyczne informacje przydatne dla pielęgniarek/pielęgniarzy zamierzających podjąć pracę w innym kraju i inne kwestie dotyczące pielęgniarstwa.

<sup>10</sup> Nie istnieje polska wersja podręcznika. Studenci polscy (podobnie czescy) mogą zapoznać się z polską/czeską wersją sylabusa i informacjami w języku polskim/czeskim dotyczącymi samego projektu, systemu opieki zdrowotnej w Polsce i Republice Czeskiej, zakresu obowiązków pielęgniarstwa.



nie tylko, do pielęgniarek/pielęgniarzy zamierzających opanować terminologię fachową w języku obcym z zakresu wiedzy znanej im już z teorii i praktyki. Aby móc rozpocząć naukę, powinni oni posługiwać się językiem docelowym przynajmniej na poziomie niższym średnio zaawansowanym.

Z definicji języka specjalistycznego wynika (Pociask 2001, s. 2), że ten, którym posługują się pielęgniarki, należy zaliczyć do języków zawodowych. Obszar jego użytkowania to przede wszystkim miejsca pracy pielęgniarek/pielęgniarzy: szpitale, przychodnie, hospicja, domy opieki społecznej, a także domy pacjentów, w których pielęgniarki środowiskowe planują i realizują kompleksową opiekę. Język środowiska pielęgniarskiego to przede wszystkim język mówiony, to interakcje i dialogi między samymi pielęgniarkami, pielęgniarkami i pacjentami, pielęgniarkami i personelem pomocniczym czy między pielęgniarkami i lekarzami, a forma pisemna tego języka obejmuje głównie dokumenty, karty pacjentów, różnego typu pisma. Stopień jego sformalizowania zależy głównie od adresata wypowiedzi (ustnej i pisemnej) i cechuje go duża częstotliwość wykorzystywania terminologii fachowej w języku pisanim (w zależności od typu tekstu znaleźć w nim można struktury gramatyczne i słownictwo typowe dla tekstów specjalistycznych) oraz mniejszy stopień sformalizowania języka mówionego. Wynika to przede wszystkim z faktu, że pielęgniarka musi wyjaśnić lub zalecić coś pacjentowi w formie dla niego zrozumiałej, dlatego częściej posługuje się terminologią języka ogólnego, bardziej przystępną dla pacjenta, natomiast w kontaktach zawodowych z lekarzami czy z innymi pielęgniarkami używać będzie języka bardziej sformalizowanego.

Rozwój nauk, a w szczególności nauk medycznych, konieczność wymiany myśli, wiedzy i doświadczeń w znacznym stopniu wpłynęły na tworzenie i zapożyczanie z innych języków terminologii specjalistycznej. Z powodu braku ujednoliconego nazewnictwa pielęgniarskiego pojawiało się wiele nieporozumień między pielęgniarkami, pracownikami ochrony zdrowia i administracją nie tylko w skali krajowej, ale i międzynarodowej. Aby im zapobiegać, powstała *Międzynarodowa Klasyfikacja Praktyki Pielęgniarskiej – ICNP®<sup>11</sup>*, która pozwala precyzyjnie opisywać działania pielęgniarek oraz problemy zdrowotne będące przedmiotem ich opieki. Jest ona międzynarodowym standardem dla terminologii pielęgniarstwa. Wśród przyczyn wprowadzenia klasyfikacji odnoszących się do praktyki pielęgniarskiej wymienia się między innymi:

- standaryzację słownictwa, jakim posługuje się to środowisko,
- wysoki poziom wzajemnego zrozumienia między grupami pracującymi nawet w skrajnie odmiennych warunkach i kulturze,

---

gniarki/pielęgniarza, systemu edukacji dla pielęgniarek/pielęgniarzy, wymagań kwalifikacyjnych dla tej grupy zawodowej oraz skorzystać z jednego z czterech kursów zawodowego języka specjalistycznego.

<sup>11</sup> International Classification for Nursing Practice®.

- poszerzenie wiedzy pielęgniarek na temat relacji między diagnozą pielęgniarską, działaniem a jego wynikiem itp.<sup>12</sup>.

*Professional Nurse* składa się z sześciu rozdziałów. Dwa pierwsze opisują podstawy anatomii i terminologię medyczną, która obejmuje jednostki chorobowe i ich objawy. Analiza tematyki z dziedziny anatomii (głowa, układ szkieletowy, oddechowo-kardiologiczny, pokarmowy, moczowo-płciowy), a w rozdziale drugim – opis chorób związanych z w/w układami oraz kontuzje i dolegliwości skórne, uświadamia nam, że zastosowana w nich terminologia odsyła bezpośrednio do naukowego języka medycznego jako podstawy modelu wiedzy medyczno-pielęgniarskiej. Terminy typu *klatka piersiowa, kość krzyżowa, kręgosłup, krtań, macica, rdzeń kręgowy, tętnica, wątroba* oraz *alergia, bradykardia, choroba wrzodowa, infekcja, owrzodzenie, tachykardia* są terminami fachowymi języka medycznego, które pielęgniarka musi znać, aby dobrze wykonywać swój zawód. Rozdział trzeci poświęcony jest sprzętowi medycznemu i aparaturze specjalistycznej. Obejmuje zabiegi wykonywane przez pielęgniarkę: *mierzenie ciśnienia krwi, robienie zastrzyków*, instrumenty i sprzęt, którego musi ona używać w codziennej praktyce: *ciśnieniomierz, glukometr, kapilary, wymazówka* oraz podstawowe czynności diagnostyczne wykonywane przez specjalistę: *tomografia komputerowa, rentgen płuc, badanie ultrasonograficzne* i sprzęt, który obsługuje: *endoskop, aparat usg, aparat rtg, wziernik*. Rozdział czwarty poświęcony jest opiece nad chorym leżącym, a w rozdziale piątym znajdziemy informacje dotyczące komunikacji w zespole terapeutycznym typu:

- pielęgniarka – pielęgniarka,
- pielęgniarka – pielęgniarka oddziałowa,
- pielęgniarka – lekarz,
- pielęgniarka – personel pomocniczy.

Przytaczając odpowiednie przykłady, możemy zaobserwować zmianę rejestru językowego (częstsze lub rzadsze użycie terminów fachowych), która wiąże się z odmiennym zakresem obowiązków pielęgniarki i inną sytuacją, w jakiej ma miejsce komunikacja:

- a) *niesamodzielny chory, należy pobudzić krążenie, trudności w przetykaniu, toaleta pacjenta, zmiana ułożenia pacjenta;*
- b) *aparaty do przetoczeń, maski tlenowe, niedokrwienie, raport pielęgniarski, zalecenia na dyżur, zmiany na skórze;*
- c) *arytmia, badanie laboratoryjne, ciśnienie skurczowe/rozkurczowe, iniekcja podskórna, niedotlenienie, sprawdzanie parametrów życiowych;*
- d) *basen, czystość, kaczka, odebrać wyniki badań, pomoc, sprzątnąć, transport, wózek inwalidzki itd.*

<sup>12</sup> <http://www.umed.pl/pl/index1.php?dir=icnp&mn=klasyfikacja>, s. 1 [12.04.2016].

Rozdział szósty to komunikacja z pacjentem w przychodni, w szpitalu i podczas wizyt domowych u pacjenta. W wersji włoskiej podręcznika, w przygotowaniu której brałam udział, zostały zamieszczone również informacje dotyczące bezpieczeństwa w miejscu pracy pielęgniarki/pielęgniarsza. Po drugim, czwartym i szóstym rozdziale osoba zainteresowana może zweryfikować nabytą wcześniej wiedzę, rozwiązując odpowiednie testy.

Urszula Żydek-Bednarczuk (2005, s. 271) pisze, że w każdym tekście „spaja się [...] płaszczyzna gramatyczna z semantyczną i pragmatyczną. Zanurzony w układ komunikacyjny tekst realizuje intencje i idee nadawców”. Adresaci podręcznika – profesjonalne pielęgniarki/pielęgniarsze z Polski – ucząc się języka obcego, muszą nie tylko pogłębić wiedzę dotyczącą jego systemu gramatyczno-leksykalnego, ale powinni także przyswoić sobie terminologię zawartą w tekstach, które są im proponowane. Jednym z celów tej grupy zawodowej jest podjęcie pracy za granicą, a główną przeszkodą w szybkim znalezieniu tejsze jest właśnie bariera językowa. Pracując z tekstem specjalistycznym przyswajają sobie oni nie tylko słownictwo fachowe (zawodowe) i struktury gramatyczne w języku obcym, ale uczą się też odpowiedniego zachowania językowego w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Włączenie specjalistycznego tekstu medycznego czy pielęgniarskiego w tok dydaktyczny służy przede wszystkim celom praktycznym; jest on ilustracją pewnych zjawisk językowych (opcja pragmatyczna tekstu), gdyż adresatami podręcznika są specjaliści w danej dziedzinie.

Aby podjąć samodzielne i świadome działanie za granicą, pielęgniarki/pielęgniarsze muszą zmierzyć się z coraz trudniejszymi wyzwaniami, które nauczą ich szybkiego i adekwatnego reagowania w sytuacjach, w których znajdują się w przyszłości. Osiągną oni w ten sposób autonomię językową, czyli będą umieli posługiwać się językiem w sposób kreatywny w każdej nowej sytuacji. Umiejętność taką rozwijają, gdy poczują się gotowi do aktywnego, samodzielnego działania. Podczas nauki muszą więc eksperymentować, wnioskować, uprawiać sztukę domysłu językowego, a to możliwe jest poprzez różnego typu ćwiczenia zaproponowane w poszczególnych rozdziałach kursu. Strategie umożliwiające zapamiętywanie nowej terminologii to np. łączenie konkretnego terminu z jego definicją lub ilustracją, podawanie synonimów, uzupełnianie tabelki czy luk w tekstach. Dialogi (również w formie audio) umożliwiają zrozumienie kontekstu komunikacyjnego i uczą odpowiedniego zachowania językowego czy wyboru właściwego rejestru językowego. Oryginalne teksty fachowe ułatwiają definiowanie pojęć, wnioskowanie itd. Ćwiczenia fonetyczne pozwalają natomiast doskonalić wymowę w języku obcym.

Zawodowy język pielęgniarek, podobnie jak ten medyczny, bardzo szybko wzbogaca się o nową terminologię, co wiąże się z narodzinami nowych specjalizacji, z wykorzystywaniem coraz nowocześniejszych urządzeń technicznych w diagnostyce pielęgniarskiej i medycznej. Konsultacja z zawodowymi pielę-

gniarkami włoskimi o długim stażu pracy okazała się niezwykle cenna w przygotowaniu włoskiej wersji kursu i pomogła wyjaśnić wiele wątpliwości i wprowadzić konieczne poprawki.

Podsumowując, można powiedzieć, że dostosowanie kształcenia do wymogów rynku pracy stało się dziś koniecznością. Duża mobilność w strukturach UE sprawiła, że znajomość języka obcego stała się niemal warunkiem koniecznym funkcjonowania i rozwoju na współczesnym rynku pracy. Warto zaznaczyć tu, że według statystyk personel medyczny jest jedną z najbardziej mobilnych grup zawodowych w Europie. Występowanie trudności językowych (niezrozumienie) jest nieuchronne wszędzie tam, gdzie zaistnieje próba komunikacji między ludźmi pochodzącymi z różnych krajów czy kultur. Chcąc pracować poza granicami kraju, należy poznać nie tylko obcy język normatywny, ale przede wszystkim język specjalistyczny w różnych jego aspektach (terminologia, struktury gramatyczne, kontekst sytuacyjny itp.), bo tylko wtedy uniknie się błędów, które w przypadku lekarzy i pielęgniarek, mogą mieć tragiczne w skutkach konsekwencje dla pacjentów. Współczesne tempo życia, praca w godzinach nadliczbowych i liczne obowiązki domowe uniemożliwiają podjęcie nauki w tradycyjny sposób. Multimedialny kurs zawodowego języka angielskiego, niemieckiego, włoskiego i hiszpańskiego dla pielęgniarek przeznaczony jest dla osób, którym codzienne obowiązki utrudniają regularną naukę.

## BIBLIOGRAFIA

- Jurkowski M., 1999, *Język specjalny (środowiskowy)*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, w: „*Języki Obce w Szkole*”, nr 5, s. 6–11.
- Pieńkos J., 2003, *Podstawy przekładoznawstwa od teorii do praktyki*, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Encyklopedia medyczna* [online], [www.grsail.com/encyklopedia-medyczna-online](http://www.grsail.com/encyklopedia-medyczna-online), [12.03.2017].
- Mała encyklopedia medycyny*, 1989, t. 1-3, wydanie VI, Warszawa.
- Słownik terminów medycznych* [online], [www.zdronet.pl/sownik.html](http://www.zdronet.pl/sownik.html), [06.04.2016].
- Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami*, 2012, pod red. L. Drabik, Warszawa.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, 2004, pod red. A. Markowskiego, Warszawa.

## ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Domosławski Z., 2007, *Wprowadzenie do medycyny* [online], [www.dbc.wroc.pl/Content/2026/wprowadzenie\\_do\\_medycyny.pdf](http://www.dbc.wroc.pl/Content/2026/wprowadzenie_do_medycyny.pdf), [20.04.2016].
- Doroszewski J., 2011, *Semantyczny model wiedzy medycznej* [online], [www.pts.edu.pl/teksty/jd2011.pdf](http://www.pts.edu.pl/teksty/jd2011.pdf), [10.04.2016].
- Grucza S., 2009, *Krótką charakterystyka języków specjalistycznych*, w: *Komunikacja specjalistyczna*, t. 2, *Specyfika języków specjalistycznych* [online], [www.ks.uw.edu.pl/NUMER\\_02\\_2009.pdf](http://www.ks.uw.edu.pl/NUMER_02_2009.pdf), [03.04.2016].

- Pociask M., 2001, *Charakterystyka specjalistycznego medycznego języka angielskiego jakim posługuje się grupa zawodowa pielęgniarek* [online], [www.educator.koweziu.edu.pl/237/](http://www.educator.koweziu.edu.pl/237/), [10.04.2016].
- Sawicka A., 2009, *Krótką charakterystyka języków specjalistycznych*, w: *Komunikacja specjalistyczna*, t. 2, *Specyfika języków specjalistycznych* [online], [www.ks.uw.edu.pl/NUMER\\_02\\_2009.pdf](http://www.ks.uw.edu.pl/NUMER_02_2009.pdf), [03.04.2016].
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian współczesnej polszczyzny* [online], [www.sbc.katowice.pl/Content/73128/typologia\\_odmian\\_jezykowych\\_wyd2.pdf](http://www.sbc.katowice.pl/Content/73128/typologia_odmian_jezykowych_wyd2.pdf), [10.04.2016].
- <http://www.pronurse.eu/>, [06.04.2016].
- <http://www.umed.pl/pl/index1.php?dir=icnp&mn=klasyfikacja>, s. 1, [12.04.2016].
- [http://pl.wikipedia.org/wiki/Eponimy\\_anatomiczne](http://pl.wikipedia.org/wiki/Eponimy_anatomiczne), s. 6, [06.04.2016].
- [http://pl.wikipedia.org/wiki/Skroty\\_i\\_skrutowce](http://pl.wikipedia.org/wiki/Skroty_i_skrutowce), s. 6, [06.04.2016].

Mirosława Magajewska

## SPECIALIST MEDICAL LANGUAGE AND MULTIMEDIA COURSE OF PROFESSIONAL LANGUAGE FOR NURSES

**Keywords:** specialist language, medical language, professional language for nurses, course of professional language for nurses

**Summary.** In the age of the widespread globalization, intensive international economic, scientific and technical cooperation, there are promising prospects for those specialists who aim at improving their professional qualifications or taking up employment abroad. A fundamental condition which is to be met in order to fulfil those plans is to achieve the command of professional language of the target country or professional English. The need of skilful verbal communication is connected with the occupational mobility, especially that of members of health service staff. Command of professional language, which entails the necessity of comprehension of specialist texts, is indispensable if it comes to the contacts with patients and other members of health service staff at workplace. Vocabulary of specialist professional languages is systematically expanded through scientific research development, creation of new specialisations and using more and more modern appliances for the purpose of medical diagnostics, and the medical staff has to assimilate it. This paper is focused on the specialist professional language with particular attention given to the medical and nurses' one. I would also like to present the multimedia course of professional language for nurses who sedesign is to take up employment outside the territory of Poland.



*Magdalena Ławnicka-Borońska, Kamila Kubacka\**

## JĘZYK POLSKI MEDYCZNY W WYBRANYCH MATERIAŁACH DYDAKTYCZNYCH OSTATNIEGO ĆWIERĆWIECZA

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, nauczanie języka medycznego, materiały dydaktyczne do nauczania jpjo ogólnego i specjalistycznego

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych podręczników i pomocy glottodydaktycznych do nauczania języka polskiego ogólnego oraz specjalistycznego – medycznego z lat 1991–2016 z uwzględnieniem treści wyłącznie medycznych. W części pierwszej tekstu zostały zaprezentowane: rejestry tematyczne oraz leksykalne słownictwa specjalistycznego, przegląd struktur stosowanych w sytuacjach komunikacyjnych usytuowanych w kontekście medycznym, a także krótkie omówienie zadań wprowadzających i utrwalających wiedzę medyczną. Drugą część stanowi wieloaspektowa analiza wybranych publikacji do nauczania języka polskiego medycznego. Artykuł jest jednocześnie próbą odnalezienia praktycznych ćwiczeń i optymalnych sposobów na wprowadzenie języka specjalistycznego na wczesnych etapach przyswajania języka polskiego jako obcego.

Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi jest jednostką kształcąca studentów w zakresie języków obcych nowożytnych, w tym także języka polskiego jako obcego (jpjo) w odmianie specjalistycznej – medycznej. Lektorat przeznaczony jest dla studentów kierunku lekarskiego oraz stomatologicznego Oddziału Studiów w Języku Angielskim, którzy zazwyczaj rozpoczynają naukę bez wcześniejszej znajomości języka polskiego lub też odbyli roczny kurs wstępny, tzw. *Premed*, przed podjęciem studiów właściwych. Grupy zajęciowe liczą ok. 14 osób i są bardzo zróżnicowane pod względem narodowościowym.

---

\* [magdalena.lawnicka-boronska@umed.lodz.pl](mailto:magdalena.lawnicka-boronska@umed.lodz.pl); Centrum Nauczania Języków Obcych, Uniwersytet Medyczny, pl. Hallera 1, 90-647 Łódź.

[kamila.kubacka@umed.lodz.pl](mailto:kamila.kubacka@umed.lodz.pl); Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; Centrum Nauczania Języków Obcych, Uniwersytet Medyczny, pl. Hallera 1, 90-647 Łódź.

Kurs języka polskiego obejmuje 50 godz. dla kierunku lekarskiego 4-letniego (2 semestry), 100 godz. dla 6-letniego (4 sem.) i 180 godz. dla kierunku stomatologicznego 5-letniego (4 sem.). Spotkania odbywają się raz w tygodniu i trwają 90 (medycyna) lub 180 (stomatologia) minut. Każdy semestr kończy się zaliczeniem z oceną lub egzaminem. Na program nauczania składa się m.in. katalog tematyczno-sytuacyjny obejmujący język ogólny oraz medyczny. Został on dostosowany do potrzeb i wymagań studentów, pozostając jednocześnie w zgodzie z zaleceniami ESOKJ oraz *Programami nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011).

Celem nauczania języka polskiego jest przede wszystkim: opanowanie przez studentów niezbędnej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego na poziomie podstawowym (A), swobodne porozumiewanie się w języku docelowym zarówno w życiu prywatnym, jak i w przestrzeni akademickiej, umiejętne posługiwanie się językiem ogólnym w sytuacjach codziennych (sklep, apteka, szpital, poczta, dworzec kolejowy itp.) oraz specjalistycznym – medycznym (szpital, gabinet lekarski, stomatologiczny, wywiad z pacjentem), a także zapoznanie się z elementami kultury polskiej.

Powyższa charakterystyka zajęć językowych, potrzeb, trybu i warunków pracy lektora, a także założeń, jakie stawia on sobie i grupie, pokazuje jedynie, przed jak trudnym zadaniem stoi nauczyciel podejmujący próbę wyboru najlepszych metod i technik nauczania, a przede wszystkim materiałów dydaktycznych, z których skorzysta na zajęciach tak, aby dały one możliwie najlepsze efekty w jak najkrótszym czasie (zob.: Romańska, Kalinowski 2010, s. 480).

Obecnie „na polskim rynku glottodydaktycznym jest ponad 150 różnorodnych pomocy dydaktycznych i podręczników przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania” (Strzelecka 2014, s.163; por. Komorowska 2001, s. 37). Nieustannie zmieniają się także zarówno profil studenta, jak i uwarunkowania, jakim podlegają oferowane lektoraty języka polskiego. Tym zmianom w naturalny sposób towarzyszy modyfikacja istniejących materiałów dydaktycznych oraz opracowywanie nowych. Jak zaznacza Komorowska w *Metodyce nauczania języków obcych*: „Dobór materiałów jest szczególnie trudny w przypadku kursów nietypowych” (2001, s. 37), a za taki można niewątpliwie uznać kurs specjalistyczny w grupie wielonarodowościowej na bardzo niskim poziomie znajomości języka polskiego ogólnego, w dodatku w znacznie ograniczonym czasie lekcyjnym. Dobór odpowiednich pomocy dydaktycznych, ich adaptacja i aktualizowanie powinno być sprawą priorytetową dla osób prowadzących zajęcia językowe.

Nieustanne analizowanie i poszukiwanie optymalnych rozwiązań w nauczaniu stało się także przyczynkiem do dokonania przeglądu wybranych podręczników i materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego. Analizie zostały poddane:



23 podręczniki i pomoce dydaktyczne z zakresu języka polskiego ogólnego na poziomie A1–A2 (w tym serie wydawnicze)<sup>1</sup>,

7 podręczników, skryptów i pomocy dydaktycznych z zakresu języka polskiego specjalistycznego medycznego<sup>2</sup>.

Selekcja materiału badawczego podyktowana była przede wszystkim: datą wydania (wszystkie ujęte w artykule pozycje zostały opublikowane w latach 1991–2016), ogólną dostępnością publikacji, deklarowanym poziomem zaawansowania językowego, zawartością merytoryczną, a więc zagadnieniami szeroko pojmowanej medycyny (zdrowia, diety itd.), a także subiektywną oceną przydatności, formy i atrakcyjności zaproponowanych ćwiczeń, jak również sposobu wprowadzania treści medycznych.

## 1. MATERIAŁY DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO OGÓLNEGO

Zgodnie z wykazem tematycznym zawartym w *Programach nauczania...* (Janowska i in. 2011, s. 18, 46), a przeznaczonym dla poziomów A1 i A2, można wyróżnić następujące zagadnienia medyczne:

A1	A2
<b>Zdrowie i higiena osobista:</b>	<b>Zdrowie i higiena osobista:</b>
– samopoczucie	– samopoczucie
– higiena osobista	– higiena osobista
– części ciała	– części ciała
– choroba	– choroba, wizyta u lekarza,
	– apteka

Zawartość podręczników i wszelkich pomocy dydaktycznych przeznaczonych na te poziomy znacznie się jednak w tym obszarze różni, zarówno ilością, jak i jakością prezentowanych materiałów. W 5 spośród 23 analizowanych pojawia się język pośrednik: angielski lub niemiecki, w niektórych przybierając dwudzielną budowę całej książki, jak np. w publikacji Kowalskiej *Polish in 4 weeks. Język polski w 4 tygodnie z płytą CD* (2003), w której równolegle po obu stronach książki zamieszczone są jednakowo brzmiące treści w języku polskim oraz angielskim. Ciekawa jest również warstwa leksykalno-tematyczna analizowanych pomocy dydaktycznych, skupiająca się na zagadnieniach z zakresu języka medycznego, takich jak:

<sup>1</sup> Analiza materiałów dydaktycznych obejmuje także jedną publikację przeznaczoną dla poziomu B1 skupiającą się w głównej mierze na nauczaniu słownictwa.

<sup>2</sup> Szczegółowy wykaz podręczników i pomocy dydaktycznych z zakresu języka ogólnego oraz specjalistycznego medycznego znajduje się w bibliografii.

- części ciała, systemy, organy wewnętrzne – pojawiające się w 22 spośród 23 materiałów dydaktycznych poddanych badaniom,
- choroby i symptomy – w 22,
- lekarstwa i środki medyczne – w 18,
- informacje jak stosować leki – w 4,
- dokumenty – w 13,
- osoby związane z służbą zdrowia – w 20,
- miejsca – w 16,
- zdrowie i dieta – w 3,
- przychodnia lekarska – dialog lekarza z pacjentem – w 19,
- przychodnia lekarska – umawianie się na wizytę – w 7.

Brak natomiast sytuacji komunikacyjnych (np.: dialogów klient – aptekarz czy gotowych konstrukcji) możliwych do zaistnienia w aptece. Sporadycznie zaś pojawiają się zadania i treści dodatkowe, np.: wiersz S. Jachowicza *Chory kotek* czy też przysłowia i związki frazeologiczne związane ze zdrowiem.

Powyższa kategoryzacja posłużyła do utworzenia grup pokrewnych obszarów leksykalnych najczęściej pojawiających się w podręcznikach na niższych poziomach zaawansowania językowego. W obrębie tych grup dokonano następnie analizy ilościowej poszczególnych komponentów.

Pierwszą grupę stanowią części ciała oraz systemy i organy wewnętrzne, wśród których wystąpiły następujące leksemy uporządkowane zgodnie z częstością występowania w poszczególnych materiałach dydaktycznych:

Tabela 1. Części ciała, systemy i organy wewnętrzne

Części ciała, systemy i organy wewnętrzne	
Warstwa leksykalna	Częstość występowania
Głowa	19
Noga (nogi), oko (oczy)	17
Brzuch, ręka (ręce), ząb (zęby)	16
Pleczy, ucho (uszy), gardło	14
Nos	13
Palec (palce), serce	12
Stopa	11
Kolano, szyja, usta	9
Dłoń	8
Płuca, żołądek	7

Brew (brwi), piersi, pośladki, ramię (ramiona)	6
Czoło, język, łydka, mięsień, paznokieć (paznokcie), twarz, włosy	5
Kość, krew, kręgosłup, łokieć, nerka, policzek, udo, wątroba	4
Biodro (biodra), broda, kark, oskrzela, pięta, rzęsa (rzęsy), tułów, wąsy	3
Ciało, czaszka, jelito, miednica, mózg, organizm, talia, warga, żebro	2
Biceps, dziąsło, gruczoły dokrewne, kciuk, kostka, krocze, mostek, obojczyk, pachy, pas, pęcherz, pępek, przedramię, skóra, szkielet, tętnica, trzustka, układ pokarmowy, zmarszczka	1

Źródło: oprac. własne

Czołowe miejsca na powyższej liście zajmują bardzo podstawowe elementy ludzkiego ciała, tj. *głowa* (w 19 spośród 23 pozycji książkowych), *noga i oko* (17/23) oraz *brzuch, ręka i ząb* (16/23), występujące najczęściej w konstrukcji: *Boli mnie...* Zdecydowanie wykraczające poza poziom A były wyrazy: *gruczoły dokrewne, krocze, pęcherz czy trzustka*, które, choć sporadycznie, pojawiły się w jednej z publikacji. Warto jednak dodać, że termin *krocze* nie pojawia się w żadnej innej pozycji glottodydaktycznej (zob. Dąbrowska, Pasięka 2009, s. 241–257).

Powyższy wykaz silnie koresponduje z grupą leksykalną nazwaną *choroby i symptomy*, wśród której wyróżniono następujące dolegliwości:

Tabela 2. Choroby i symptomy

Choroby i symptomy	
Warstwa leksykalna	Cz. występ.
Ból głowy	19
Gorączka, kaszel	15
Temperatura	14
Ból gardła	13
Katar	12
Przeziębienie	11
Grypa	9
Ból zęba, ból pleców	8
Ból żołądka, ból nogi, ból brzucha, ból serca, ból oczu	7
Angina, ból ucha	5
Zapalenie płuc, zapalenie oskrzeli, migrena, nadwaga	4
Ból ręki, kac, rak	3
Kichanie, ból mięśni, zmęczenie, alergia (uczulenie), zawroty głowy, dreszcze, bycie bladym, depresja, zatrucie żołądkowe, złamanie, biegunka, wymioty, nudności, wysokie/niskie ciśnienie	2

Ból stopy, ból kręgosłupa, ból kolan, ból palców, ból wątroby, stres, nadpobudliwość, złe samopoczucie, przygnębienie, brak energii, senność, bezsenność, niedotlenienie, problem z koncentracją, problem z żołądkiem, zaburzenia psychiczne, zaburzenia nastroju, schizofrenia, uzależnienia (od alkoholu i narkotyków), podbite oko, AIDS, problem ze wzrokiem, skaleczenie, siniak, chore nerki, chore serce, chory żołądek, chore gardło, reumatyzm, ospa, rozwolnienie, krostki, ropiejące oczy, zatwardzenie, dziura w zębie, choroba zakaźna, infekcja, nowotwór, choroba wirusowa (wirus), gruźlica, rana, zapalenie stawów, świnka, ospa wietrzna, odra, błonica, krztusiec, zawał, żółtaczka	1
--	---

Źródło: oprac. własne

Wśród nich najczęstszym objawem jest *ból głowy*, występujący w 19 spośród 23 pomocy dydaktycznych. Popularne są także objawy towarzyszące przeziębieniu, tj. *gorączka i kaszel* (15/23), *temperatura* (14/23), *ból gardła* (13/23) oraz *katar* (12/23). Do najczęstszych chorób można zakwalifikować *przeziębienie* (11/23) oraz *grypę* (9/23). Nieco mniej popularne są natomiast: *angina* (5/23) czy *zapalenie płuc i oskrzeli* (4/23), ale również *nadwaga* (4/23). Sporadycznie pojawiają się też nazwy: *AIDS*, *reumatyzm*, *gruźlica*, *świnka*, *ospa wietrzna*, *odra*, *błonica*, *krztusiec*, *zawał*, *nowotwór*, *rak* czy *żółtaczka*. Jednostkowo występują także określenia schorzeń i symptomów natury psychicznej lub psychofizycznej, tj. *depresja*, *przygnębienie*, *zaburzenia psychiczne*, *schizofrenia* czy *uzależnienia*.

Kolejną kategorię stanowią nazwy lekarstw i środków medycznych, których rejestr przedstawia poniższa tabela:

Tabela 3. Lekarstwa i środki medyczne

Lekarstwa i środki medyczne	
Warstwa leksykalna	Cz. występ.
Lekarstwo (lekarstwa)/ lek (leki)	14
Antybiotyki, aspiryna	8
Witaminy, tabletki (tabletki), tabletki przeciwbólowe	6
Tabletki (pastylki) do ssania	5
Syrop na kaszel, termometr, krople do nosa	4
Syrop, wapno, bandaż, maść	3
Znieczulenie, plomba, woda utleniona, tabletki przeciw gorączce (na gorączkę), plaster, gips, zastrzyk, herbata miętowa, krople żołądkowe	2
Kroplówka, wata, lignina, szczepienie, kompres, pigułki, leki homeopatyczne, zioła, syrop leśny, maść cynkowa, maść rozgrzewająca, zastrzyk przeciwbólowy, środek przeciwgorączkowy, środki uspokajające, środki opatrunkowe, mikroelementy, żel do nosa, syrop homeopatyczny, mleko z miodem, ciepłe mleko, krople do oczu, krople na serce, krople miętowe, proszki przeciwbólowe, pastylki, krople, lekarstwo przeciwbólowe, środek przeciwbólowy	1

Źródło: oprac. własne

Zgodnie z powyższym, nazwy ogólne *lekarstwo* (również w liczbie mnogiej: *lekarstwa*) i jego skrócona forma *lek* (*leki*) wystąpiły najczęściej w analizowanych materiałach (14/23). Wysoką pozycję zajmują także: *antybiotyk* oraz *aspiryna* (8/23) i *witaminy* (6/23), być może ze względu na uniwersalny dla kultury zachodniej charakter tych słów. Kilukrotnie pojawiają się określenia ogólne lekarstw, tj. *tabletki* (*tabletki*), *tabletki przeciwbólowe* czy *tabletki do ssania* (także w wariacie: *pastylki*). Obok sporadycznie występujących nazw ogólnych leków i środków medycznych: *środki przeciwgorączkowe*, *środki uspokajające*, *żel do nosa*, *krople na serce*, *wata*, *lignina*, pojawiają się także konkretne produkty medyczne, np.: *maść cynkowa*, *krople miętowe* czy *syrop leśny* oraz środki i wyroby niemedyczne uznawane za lecznicze, jak choćby: *zioła*, *mleko z miodem*, *ciepłe mleko*. Ciekawe w powyższym zestawieniu wydaje się umieszczenie w jednym z podręczników określenia zaczerpniętego z mowy potocznej: *proszki przeciwbólowe*, w zastępstwie środków czy tabletek przeciwbólowych.

Podręczniki i pomoce dydaktyczne uwzględniają również nazwy różnego rodzaju dokumentów, z jakimi obcokrajowcy powinni się zapoznać już na wczesnym etapie nauki języka polskiego. Są to: *recepta* (12/23), *zwolnienie* (7/23), *książeczka zdrowia* i *ubezpieczenie* (3/23), *karta* (2/23) oraz *skierowanie* i *ulotka informacyjna* (1/23). Obok wymienionych pojawiają się także nazwy konkretnych osób związanych z służbą zdrowia oraz miejsc, które warto pamiętać w razie nagłej choroby lub wypadku.

Tabela 4. Osoby związane z środowiskiem medycznym

Osoby związane z środowiskiem medycznym	
Warstwa leksykalna	Cz. występ.
Lekarz	18
Doktor, dentysta	8
Internista, pielęgniarka, laryngolog, okulista, kardiolog	6
Stomatolog, pacjent (pacjentka), ginekolog, dermatolog	5
Pediatra, ortopeda	4
Lekarz ogólny, lekarz rodzinny, chory, urolog, specjalista, psycholog, neurolog, farmaceuta, chirurg	2
Lekarka, salowa, aptekarz, rejestratorka, meteoropata, weterynarz, geriatra, androlog, endokrynolog, pulmonolog, gastrolog, onkolog, hematolog, traumatolog, psychiatra	1

Źródło: oprac. własne

Wśród wymienionych nazw najczęściej pojawiają się rzeczowniki określające zawody, np.: *lekarz* (nierzadko także *doktor*), *dentysta* (także *stomatolog*), *pielęgniarka*, *psycholog*, *farmaceuta*, *aptekarz* itd., ale także specjalistów: *laryngolog*, *okulista*, *kardiolog*, *ginekolog*, *dermatolog* itd., choć w znacznie mniejszym zakresie.

Interesującą grupę stanowią rzeczowniki występujące najrzadziej w powyższym zestawieniu (zaledwie w jednej publikacji), w którym, obok *lekarki, rejestratorki czy psychiatry*, pojawiają się mało znane i rzadko stosowane w polszczyźnie określenia, tj. *meteoropata, androlog czy hematolog*.

Tabela 5. Miejsca

Miejsca	
Warstwa leksykalna	Cz. występ.
Apteka	9
Przychodnia	6
Gabinet lekarski, szpital	4
Gabinet stomatologiczny, poczekalnia, pogotowie	2
Poradnia, laboratorium, pokój numer..., rejestracja, kardiologia, karetka, porodówka	1

Źródło: oprac. własne

Wśród nazw miejsc związanych z służbą zdrowia najczęściej występuje *apteka* (9/23), nieco rzadziej *przychodnia* (6/23) oraz *gabinet lekarski i szpital* (zaledwie w 4 spośród 23 publikacji). Na uwagę w powyższym zestawieniu zasługuje grupa o najmniejszej frekwencji, w której obok przydatnych i często stosowanych w polszczyźnie określeń, tj. *poradnia, rejestracja czy laboratorium*, pojawiają się konkretne oddziały szpitala, np. *kardiologia* i *porodówka*. Nieco zastanawia wybór akurat tych dwu miejsc, spośród wszystkich innych oddziałów szpitalnych. O ile wyraz *kardiologia* jest internacjonalizmem (ang. *cardiology*), o tyle nieco dziwić może pojawiająca się już na poziomie A *porodówka*. Zastanawiające jest także częste wprowadzanie nazwy *apteka*, zwłaszcza gdy brak w analizowanych materiałach choćby jednej sytuacji komunikacyjnej zlokalizowanej w tym miejscu. Leksem pojawia się wyłącznie w wariantach: *Musisz pójść do apteki, Proszę pójść do apteki* czy też: *Apteka jest niedaleko*.

Analizując powyższe zestawienia, warto zatrzymać się na chwilę na pewnych elementach socjokulturowych, jakie kryją się we wprowadzanym słownictwie. Zgodnie bowiem z prezentowanym materiałem, przeciętnego Polaka najczęściej trapi *ból głowy, przeziębienie, grypa*, ale również *ból kręgosłupa i zębów*, a także... *kac* (3/23). Najczęściej kupuje ogólnie nazywane *lekarstwa (leki)*, ale również *antybiotyki* i *aspirynę*, po które udaje się zwykle do *lekarza* (18/23) lub do *apteki* (9/23). Zazwyczaj leczy się sam, biorąc pod uwagę słownictwo nazywające wszelkie środki paramedyczne. W nagłych przypadkach zgłasza się do *szpitala* lub dzwoni na *pogotowie*, rzadko po *karetkę*, częściej jednak odwiedza *laryngologa, okulistę, kardiologa, stomatologa, ginekologa czy dermatologa*. Spostrzeżenia te nie stanowią oczywiście badań w zakresie stereotypów dotyczących podręcznikowych Polaków, z pewnością zasługują jednak na wnikliwszą analizę w odrębnym tekście.

Do omówionej powyżej warstwy leksykalnej, warto dodać bardzo istotną z punktu widzenia nauczania jppo kategorię, jaką stanowią konstrukcje czasownikowe. Struktury wprowadzane w materiałach dydaktycznych, zostały usystematyzowane według następujących zmiennych:

- osoby wypowiadającej daną kwestię: lekarz, pacjent, pielęgniarka (rejestratorka), członkowie rodziny, przyjaciele, znajomi;
- tematu, jaki został podjęty przez poszczególnych uczestników partii dialogowej.

Najczęściej wprowadzane były ćwiczenia komunikacyjne, w których występowali głównie *lekarz* i *pacjent*, stąd bardzo bogaty rejestr struktur, które udało się wyekscerpować z analizowanych materiałów do nauczania jppo (zamieszczone w tabelach liczby wskazują na częstość występowania w pomocach dydaktycznych).

Tabela 6. Relacja lekarz – pacjent

PACJENT		LEKARZ	
▪ MÓWIENIE O DOLEGLIWOŚCIACH		▪ PYTANIE O DOLEGLIWOŚCI	
Boli/ Bołą mnie...	16	Co ci / panu / pani dolega?	12
Mam gorączkę / katar / kaszel / dreszcze.	13	Czy ma pan / pani temperaturę (gorączkę)?	8
Czuję się źle.	12	Czy boli / bołą panią / pana...	5
Jestem (byłem) chory / -a.	7	Co pana boli?	3
Jest mi słabo/ zimno / niedobrze / gorąco.	5	Co się stało?	2
Jest mi duszno.	4	Co się dzieje?	1
Jestem zdrowy (zdrowszy).	3	Na co pan chorował?	1
Jestem przeziębiony.	3	Czy jest pan uczulony na...?	1
Jestem słaby.	3	Czy ma pan apetyt?	1
Nie mogę... np.: spać, oddychać.	3	Który... (ząb) boli?	1
Czuję się lepiej / gorzej.	2		
Mam niższą temperaturę.	2		
Nie mogłem / mogłam zasnąć.	2		
Mam fatalne samopoczucie.	1		
Nie wyspałem się.	1		
Wszystko mnie boli.	1		
Głowa mi pęka.	1		
(coś) boli mniej	1		

▪ PYTANIA SKIEROWANE DO LEKARZA		▪ INSTRUKCJE DLA PACJENTA	
Jak zażywać lekarstwa?	3	Proszę się ubrać (Może się pan ubrać).	11
Co mi jest?	2	Proszę się rozebrać.	10
Kiedy mam przyjść do kontroli?	1	Proszę oddychać.	10
Czy muszę leżeć w łóżku?	1	Proszę leżeć w łóżku.	8
Czy mógłby mi pan zmierzyć ciśnienie?	1	Proszę nie oddychać.	6
		Proszę (szeroko) otworzyć usta.	5
		Proszę powiedzieć „aaaa”.	5
		Proszę pokazać język, gardło.	5
		Proszę brać + lekarstwo	4
		Proszę usiąść.	4
		Proszę zażywać (+ lek)	4
		Proszę siadać.	3
		Proszę przyjść do kontroli.	3
		Następny proszę.	3
		Proszę zdjąć... (np. bluzkę).	2
		Proszę wejść.	2
		Proszę wstrzymać oddech.	1
		Proszę podwinąć rękaw.	1
		Proszę zmierzyć gorączkę.	1
		Proszę się położyć do łóżka.	1
		Proszę się wygrzać.	1
		Zapraszam na fotel.	1
		Musi pan odpocząć.	1
		▪ INFORMOWANIE PACJENTA O WYKONYWANYCH CZYNNOŚCIACH	
		Zbadam pana.	3
		Muszę zbadać... (np. płuca).	3
		Wypiszę receptę.	2
		Wypiszę panu zwolnienie lekarskie.	2
		Muszę pana zbadać.	1
		Oslucham płuca, oskrzela.	1
		Przepiszę panu lekarstwa.	1



	Założę plombę.	1
	Będę borować.	1
	Dam znieczulenie.	1
	▪ DIAGNOZOWANIE PACJENTA	
	Jest pan przeziębiony.	1
	Ząb jest zepsuty.	1

Źródło: oprac. własne

Według powyższego spisu, pacjent najczęściej komunikuje się z lekarzem w celu poinformowania go o swoich dolegliwościach, np.: *Boli mnie...*, *Mam gorączkę / kaszel...*, *Czuję się źle*. Chętnie pyta też o diagnozę: *Co mi jest?*, o ocenę stanu zdrowia, jak stosować leki: *Jak zażywać lekarstwa?* oraz o dalsze instrukcje postępowania, np.: *Kiedy mam przyjść do kontroli?*, *Czy muszę leżeć w łóżku?* Lekarz natomiast często wypytuje o dolegliwości: *Czy ma pan / pani temperaturę (gorączkę)?*, *Czy boli / bolą panią / pana...* i przyczynę wizyty: *Co się stało?*, *Co się dzieje?*, daje instrukcje, jakie czynności powinien wykonać pacjent zarówno w gabinecie, jak i w domu (dalsza procedura leczenia): *Proszę się ubrać*, *Proszę się rozebrać*, *Proszę oddychać*, *Proszę pokazać język*, *Proszę leżeć w łóżku*, *Musi pan odpocząć* itd., informuje również chorego o kolejnych czynnościach, które sam wykona, np.: *Zbadam pana*, *Wypiszę receptę*, *Oslucham płuca*, *Założę plombę*, *Będę borować*, a także daje diagnozę: *Jest pan przeziębiony*, *Ząb jest zepsuty*.

Ciekawe w omawianym wykazie jest uciekanie się podręcznikowego pacjenta do struktur zaczerpniętych z języka potocznego, np.: *Głowa mi pęka*, co nie zdarza się w przypadku partii dialogowych lekarza, który zawsze używa języka oficjalnego, z dominującą konstrukcją *Proszę + bezokolicznik* oraz formami grzecznościowymi: *pan / pani*.

W pozostałych sytuacjach komunikacyjnych oprócz pacjenta udział biorą: pielęgniarka, w rozmowie z którą chory ustala termin wizyty, rejestruje się do lekarza, zamawia wizytę domową oraz dopytuje o szczegóły spotkania, a także rodzina, przyjaciele i znajomi pacjenta. Ci zwykle zadają choremu pytania o stan zdrowia: *Jak się czujesz?* *Co ci jest?*, dokonują jego oceny: *Wyglądasz źle*, *Jesteś błady*, a także udzielają porad i instrukcji: *Powinieneś pójść do lekarza*, *Musisz iść do dentysty*. Pełen rejestr konstrukcji używanych w omawianych sytuacjach komunikacyjnych przedstawiają poniższe tabele.

Tabela 7. Rejestrowanie się na wizytę

Rejestrowanie się na wizytę / zamawianie wizyty domowej			
Pacjent		Pielęgniarka	
Chciałbym zarejestrować się na wizytę/ do...	5	Czy ma pani u nas kartę?	1
zapisać się na wizytę	3		
umówić się na wizytę	2		
Chciałbym zamówić wizytę domową.	1		
Kiedy przyjmuje doktor?	1		

Źródło: oprac. własne

Tabela 8. Rodzina, przyjaciele, znajomi

Rodzina, przyjaciele, znajomi			
▪ BEZPOŚREDNIE PYTANIE O STAN ZDROWIA		▪ UDZIELANIE RAD I INSTRUKCJI	
Jak się czujesz?	5	Powinieneś iść / pójść do lekarza.	5
Co ci jest?	3	Musisz iść do...(dentysty).	2
Źle się czujesz?	2	Powinieneś zrobić badania.	1
Jesteś chory/ -a?	2	Powinieneś wziąć... (lek).	1
Czy coś się stało?	1	Musisz zmierzyć temperaturę.	1
Co cię boli?	1	Musisz zażyć...	1
▪ OCENA STANU ZDROWIA		Musisz się położyć.	1
Wyglądasz źle.	3	Rób badania regularnie.	1
Jesteś błądy /-a.	2	Idź do lekarza.	1
Wyglądasz niedobrze.	1		

Źródło: oprac. własne

Podsumowując zaprezentowane wykazy struktur z zakresu języka medycznego używane w ćwiczeniach komunikacyjnych dla poziomów A1 i A2, warto zwrócić uwagę na niektóre z nich, będące – w odczuciu współczesnego użytkownika języka polskiego, a przede wszystkim dydaktyka – nieco przestarzałe, a na pewno rzadko używane. Do takich można zakwalifikować m.in.: wypowiedzi lekarza, np.: *Co panu / pani dolega?*, które pojawiają się najczęściej, aż w 12 spośród 23 publikacji oraz *Proszę przyjść do kontroli*, podobnie zresztą jak pytanie pacjenta: *Kiedy mam przyjść do kontroli?*, które ze względu na samą sytuację ponownej wizyty u lekarza w celu potwierdzenia poprawy stanu zdrowia, wydają się być nieprzystające do obecnych realiów.

Ze względu na charakter kursu medycznego oraz niewielki stopień zaawansowania językowego kursantów analiza materiałów dydaktycznych ogólnych ukierunkowana została przede wszystkim na zawartość leksykalną prezentowaną w poszczególnych publikacjach. Na uwagę zasługują jednak również sposoby wprowadzania oraz utrwalania treści medycznych, które zwykle ograniczają się do wypisania rejestru nazw wybranych części ciała, dość ubogich partii dialogowych (zwykle pojawia się jeden dialog „U lekarza”, w którym pacjent ma grypę lub przeziębienie; autorki *Polski krok po kroku* wyjątkowo wprowadzają dialog „U dentysty” oraz poszerzają spektrum chorób i możliwych dolegliwości), ćwiczeń na rozumienie ze słuchu (często polegające na biernym odsłuchaniu dialogów zamieszczonych w ćwiczeniu) oraz dyskusji na temat diety i zdrowego trybu życia, połączonej z udzielaniem rad. Jest to zaledwie część materiału potrzebnego do przygotowania studenta pierwszego roku medycyny do zajęć prowadzonych w szpitalu czy praktyk zawodowych, niestety absolutnie niewystarczająca dla potrzeb bardziej wymagających studentów, kursantów drugiego roku czy studiów stomatologicznych, dla których zaprezentowane rejestry nie spełniają nawet minimum potrzeb i oczekiwań.

## 2. MATERIAŁY DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO MEDYCZNEGO

O ile materiały dydaktyczne wykorzystywane do nauczania ogólnego języka polskiego jako obcego (jpjo) występują na polskim rynku wydawniczym w znaczącej liczbie tytułów i egzemplarzy, o tyle materiały do nauczania medycznego rejestru języka polskiego są nieliczne, a ich dostępność ograniczona ze względu na nikły przepływ informacji między ośrodkami uniwersyteckimi i ograniczenia wydawnicze (co ilustruje publikacja M. Janowskiej i Ś. Sikorskiej, *Proszę oddychać* z 2007 roku wydana w 100 egzemplarzach).

W poniższej analizie pozycje, które nie są adresowane do studentów pierwszych semestrów medycyny pominięto całkowicie – wśród nich dokonania wiodącego ośrodka krakowskiego z pozycją *Co Panu dolega?* (Chłopcicka-Wielgos, Pukas-Palimąka, Turek-Fornelska, 1991, 2015). Z ograniczonej puli materiałów zostały wybrane tylko te, które były, są lub będą wykorzystane na lektoratach prowadzonych dla studentów medycyny Uniwersytetu Medycznego w Łodzi (scharakteryzowane na początku artykułu), czyniąc tym samym wybór całkowicie arbitralnym.

Specjalistyczny jpjo w socjolekcie medycznym jest obecny na polskim rynku wydawniczym od 1975 roku (Wielkiewicz-Jałmużna 2008, s. 80), mimo to podręcznikom, które się dotychczas ukazały nie towarzyszy żadna kompleksowa pomoc dydaktyczna – tak jak ma to miejsce w seriach podręczników do nauki

jpjo, np. w serii *Polski krok po kroku* (Dembowska-Wosik 2014). Lektorzy pracujący w obrębie innych specjalistycznych odmian jpjo zauważyli, że należy „pomyśleć o obudowie (...) skryptów niezbędnymi narzędziami – pomocami naukowymi, takimi jak: słowniki (...)” (Romańska, Kalinowski 2010, s. 478). Za przykład niech posłuży rejestr chemiczny jpjo dla którego, po latach wyężonej pracy, w którą zaangażowane były całe zespoły, kompleksowo opracowano zestaw materiałów w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego.

W dziedzinie specjalistycznego języka medycznego nie ukazują się materiały pomocnicze, dlatego przedmiotem niniejszej analizy są podręczniki. Wyjątek stanowi, uwzględnione w tym zestawieniu kompendium *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice* (Ławnicka-Borońska 2013).

Jak zauważają Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimąka „współczesne podręczniki oparte są na podejściu komunikacyjnym, mają na celu umożliwić studentowi medycyny wstępowanie w rolę lekarza” (1996, s. 76). Można uściślić powyższe stwierdzenie, dodając informację, że studenci lektoratów wykorzystują zawodowo znajomość medycznego języka polskiego jako studenci lat klinicznych, praktykanci czy stażyści. Będą się porozumiewali z personelem medycznym, pacjentami i ich rodzinami, więc do korzystania z języka polskiego w takich sytuacjach powinien ich przygotowywać lektorat. Wszechstronność zastosowań, w których używany jest rejestr medyczny, powoduje konieczność wprowadzenia różnych stylów, języka potocznego i zawodowego zarówno w mowie, jak i piśmie. Rozróżnienie to jest uwzględnione w omawianych pozycjach, w których znajduje zastosowanie medyczny i ogólny rejestr języka polskiego.

Inne podobieństwa i różnice w strukturach omawianych pozycji dydaktycznych. ukazuje poniższa tabela.

Tabela 9. Porównanie struktur analizowanych pozycji dydaktycznych

	T. Jurek, <i>Proszę mi powiedzieć, co się stało?</i>	M. Ławnicka-Borońska, <i>Język polski w medycynie...</i>	M. Janowska, Ś. Sikorska, <i>Ja też chcę mówić po polsku.</i>	M. Janowska, Ś. Sikorska, <i>Proszę oddychać cz.I i II</i>	M. Janowska, Ś. Sikorska, <i>Proszę oddychać cz.III</i>	B. Bilicka, <i>Witaj w Polsce!</i>
Wstęp	+	+	-	-	-	+
Spis treści	+	+	-	-	-	+
J. angielski	+/-	+	+/-	+/-	-	+
Słowniczek	-	-	-	-	-	+
Fonetyka	-	+	-	-	-	+
Gramatyka	-	-	+	+	-	+
Aneksy	-	+	+/-	+/-	-	+
Multimedia	-	-	+/-	+/-	-	+/-

Źródło: oprac. własne

Z punktu widzenia praktyka niezmiernie ważką cechą podręczników specjalistycznych do nauczania jpjo jest język pośredni. Dudzik (2014) [za Ferguson 2013, Antic 2007, Huang i Lin 2010] konstatuje powszechnie zauważone zjawisko, że język angielski to „dominujące narzędzie komunikacji medycznej” (s.74), co wymusza powszechną jego znajomość wśród studentów medycyny. Język angielski stał się współczesnym odpowiednikiem łaciny w tym środowisku. Studenci medycyny w sposób oczywisty dążą do poznania medycznego angielskiego, nauczyciele innych języków w sposób naturalny czynią odniesienia do tej wiedzy. Jak ukazuje tabela, omawiane podręczniki wykorzystują język angielski sporadycznie, gdyż język pośredni występuje w słowniczkach u T. Jurka i B. Bilickiej. Materiał gramatyczny wprowadzony jest w języku angielskim w pierwszej części publikacji M. Janowskiej i Ś. Sikorskiej oraz u B. Bilickiej. W *Witaj w Polsce!* także polecenia do ćwiczeń są dwujęzyczne. W pełni dwujęzyczną publikacją jest *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*.

Brak oparcia w znanym języku pośrednim, jego konsekwentne unikanie może spowodować niewłaściwe zrozumienie przyswajanych treści leksykalnych. W praktyce oznacza to poświęcenie dodatkowego czasu na pełne wytłumaczenie nauczanego materiału. W przypadku samodzielnego korzystania z podręczników jest to znaczącą przeszkodą.

Pozornym drobiazgiem, który również utrudnia samodzielne korzystanie z podręczników, jest brak wstępu i spisu treści w serii publikacji M. Janowskiej i Ś. Sikorskiej. Innym czynnikiem niesprzyjającym samodzielnej pracy z podręcznikiem jest brak wskazówek fonetycznych. Fonetyka to jeden z kluczowych elementów nauczania jpjo. Jak wspomina Wielkiewicz-Jałmużna: „najistotniejszy w nauczaniu wymowy był rozwój słuchu fonematycznego, (...) doprowadzenie do tego, by uczeń słyszał różnicę między dźwiękami” (2008, s. 57). W momencie rozpoczęcia lektoratu wielu studentów nie słyszy różnicy między *wejść* a *wyjść*, tymczasem podręczniki nie zawierają komponentu fonetycznego. Wyjątek stanowią *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice* i *Witaj w Polsce!* W podręczniku Bilickiej już na wstępie umieszczono wyczerpujące zasady fonetyki polskiej, są one ilustrowane przykładami z zakresu ogólnego polskiego, np. *gó*ra, *ż*aba. Jest to również jedyna pozycja, do której dołączono materiały multimedialne: dialogi, teksty i ćwiczenia leksykalne. W przewodniku *Język polski w medycynie* jeden z aneksów w całości został poświęcony fonetyce.

Na kursach językowych dla osób początkujących znaczącym wyzwaniem, a zarazem podniesieniem atrakcyjności kursu, jest praca na materiałach autentycznych. Takie materiały, w znaczącym wyborze, występują w kompendium *Język polski w medycynie* i w *Witaj w Polsce!* Publikacja Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego zawiera dwa takie komponenty: historię choroby i badanie przedmiotowe.

Powyższe uwagi mają charakter ogólny, rzutują na odbiór książki, jednak rdzeń kursu specjalistycznego stanowi słownictwo danego rejestru języka. We wszystkich przytoczonych w tej pracy specjalistycznych podręcznikach do nauczania jpjo zastosowane jest podejście komunikacyjne, którego podstawą jest leksyka, moduł o strategicznym znaczeniu gdyż „blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznamomości potrzebnego słownictwa” (Ostromęcka-Frączak 2013, s. 125, za: Komorowska 2005).

Często można spotkać się ze stwierdzeniem, że język specjalistyczny składa się z dwóch komponentów: akademickiego i zawodowego (Dudzik 2014). Cudzoziemcy, do których adresowane są lektoraty, studiują w języku angielskim, z tego powodu subkategoria języka akademickiego ograniczona jest do minimum. Nacisk położony jest na język do celów zawodowych. Modyfikując elementy składowe języka zawodowego wyróżnione przez Dudley-Evans, St. John (1998, za: Dudzik 2014) zakładamy, że kształcenie studentów ma na celu umożliwienie komunikacji z pacjentem, jego rodziną oraz personelem służby zdrowia w formie ustnej i pisemnej. Do wypełniania tych zadań przygotowujący jest student cudzoziemiec, z tego względu nacisk położony jest na leksykę. Do jej wprowadzenia służy szeroki wachlarz technik o zróżnicowanym poziomie trudności, reprezentowany przez formy graficzne (rysunki), ciągi wyrazowe (listy, tabele i kolumny), dialogi oraz tekst ciągły.

W każdym podręczniku wykorzystane jest szerokie spektrum technik wprowadzających i utrwalających leksykę, oto kilka charakterystycznych przykładów dla poszczególnych pozycji. W *Proszę mi powiedzieć...* jednym z typowych ćwiczeń jest uzupełnianie luk w zdaniach, ma ono charakter zarówno otwarty, jak i wykorzystuje słowa z banku. Większość ćwiczeń oscyluje wokół dialogu jako podstawowej formy wypowiedzi w kontaktach lekarz–pacjent. Ćwiczenia te przybierają różne formy: uzupełnianie, łączenie pytań z odpowiedziami czy układanie pełnego dialogu sytuacyjnego. Najlepiej sprawdzającym się w pracy ze studentami typem ćwiczenia jest dialog sterowany z elementami języka angielskiego:

L: Co pana bolało cztery dni temu?

P: ...(*calf*).

L: Która?

P: ...(*left*)

L: Gdzie ból promieniuje?

P: (*foot*) (s. 37).

Techniki, które nie występowały u T. Jurka, a są używane w serii materiałów M. Janowskiej i Ś. Sikorskiej to leksykalne ćwiczenia kategoryzujące czy sporządzenie notatki z tekstu. Szczególne zainteresowanie studentów budzą ćwiczenia osadzone w polskich realiach, np. układanie dialogu *Gdzie jest... (gabinet lekarski / sala chorych...)?* z wykorzystaniem planu oddziału warszawskiego szpitala klinicznego. Pracą domową jest wizyta na tym oddziale i wykorzystanie przygotowanych fragmentów dialogu.

Pytania, z którymi zmagają się wszyscy studenci medycyny na testach egzaminacyjnych, typu prawda czy fałsz występują w publikacji B. Bilickiej. Tutaj też znajdziemy możliwość ćwiczenia tak potrzebnej umiejętności, jak naprzemienne używanie języka medycznego i ogólnego.

Najstarszą pozycją wykorzystywaną na lektoratach w CNJO Uniwersytetu Medycznego w Łodzi jest podręcznik *Proszę mi powiedzieć co się stało?* wydany przez Uniwersytet Medyczny w Poznaniu. We wstępie autor precyzuje odbiorcę: anglojęzyczni studenci medycyny po podstawowym kursie języka polskiego. Pierwsze wrażenie jakiego doznajemy w zetknięciu ze ściśle leksykalnym, liczącym 160 stron podręcznikiem, to wyjątkowa obfitość tabel, kolumn i rycin. Spis treści obrazuje zawartość książki, którą autor dzieli na 4 moduły: specjalizacje i części ciała; podstawowy wywiad lekarski; systemy, choroby, objawy; leki, uzależnienia i niebezpieczeństwa. Bogata terminologia medyczna, wprowadzona w formie tabel, znajduje zastosowanie w licznych dialogach. Charakterystyczna jest, nieomal całkowita, monojęzyczność, nawet w sytuacjach wymagających precyzji, jak na przykład lista 26 terminów opisujących ból: *przelotny, krótki, epizodyczny...* (s. 28).

W odpowiedzi na zapotrzebowanie na „materiały dydaktyczne, które by wspomagały, ułatwiały i intensyfikowały proces dydaktyczny” (Romańska, Kalinowski 2010, s. 476) powstało w pełni dwujęzyczne kompendium *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice* do wykorzystania na zajęciach i do samodzielnej pracy. Tę 200-stronicową pozycję o niezmiennym kolumnowym układzie graficznym otwiera 12 rozdziałów jednolicie zaczynających się od podpisanych rycin, słownictwa opisującego układy, ich choroby i objawy. Komunikację lekarz–pacjent: zebranie danych osobowych, przeprowadzenie badania podmiotowego i przedmiotowego ułatwia 30 wywiadów i 50 poleceń zgromadzonych w części *Wizyta u lekarza*. Obszerny moduł umiejscowiony jest w aptece, kolejny – w poradni i szpitalu (z nazewnictwem dotyczącym personelu, pomieszczeń, wyposażenia szpitala). W rozbudowanej części aneksów znajdujemy 8 typów dokumentacji medycznej (zaświadczenia, oświadczenia, skierowania, zlecenia, kartę informacyjną). Odmienna jest część fonetyczna, gdyż słownictwo medyczne, a nie ogólne, wykorzystane jest do prezentacji poszczególnych głosek, co ilustruje *zołądek czy żyła*, użyto go również w ponad stu parach minimalnych (*pada-bada, fale-sale*). Końcowy fragment publikacji przeznaczony jest dla bardziej wymagającego odbiorcy, który ma możliwość rozwinąć swoje umiejętności w zakresie fonetyki (*łamańce językowe*), leksyki (*porównania i idiomy*) i wzbogacić wiedzę o kulturze polskiej (*biogramy Polaków zasłużonych dla medycyny*).

M. Janowska i Ś. Sikorska są autorkami cyklu skryptów opublikowanych przez wydawnictwo Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego w latach 2007–2015. Z pracy auterek chętnie korzysta wielu lektorów, a studenci uważają je za niezwykle przyjazne (*student-friendly*). *Ja też chcę mówić po polsku* to pierwsza

pozycja z tej serii, podręcznik języka ogólnego oparty w znacznej mierze o język medyczny. Temat dnia codziennego zrealizowany jest opisem obowiązków pielęgniarki i lekarza, pytania o drogę częściowo umiejscowiono w realiach szpitala. Podręcznik ten zawiera rozbudowaną część gramatyczną ilustrowaną słownictwem medycznym. Tryb rozkazujący wprowadzono w rozdziale poświęconym pacjentowi pediatrycznemu, co daje aurę naturalności, przypadki czy aspekt ćwiczone są na bazie leksyki medycznej (np.: *Uczyłem się wczoraj anatomii 4 godziny/ Nauczyłem się wczoraj kości i klatki piersiowej*).

Powtórzeniem i kontynuacją *Ja też chcę mówić po polsku* jest medyczna część serii *Proszę oddychać I, II, III*. Dwa pierwsze skrypty obejmują po 10 jednostek lekcyjnych, wśród nich rozbudowane wyposażenie gabinetu zabiegowego. Część III na 62 stronach mieści 14 jednostek, których zasadniczą część stanowi opis przypadku ze słownictwem opisującym objawy, diagnostykę, pytania o ból oraz wywiad. Na uwagę w tej serii zasługuje bogactwo technik utrwalających słownictwo: od zagadek leksykalnych, takich jak krzyżówki i łączenie w pary, po wypowiedź monologową - prezentację przypadku na podstawie samodzielnie ułożonego dialogu (ćwiczenie dwuetapowe).

Podręcznik Bernadety Bilickiej *Witaj w Polsce* jest nową propozycją dla uczących i uczących się od podstaw języka polskiego studentów medycyny, jako tegoroczne wydanie nie znalazło jeszcze zastosowania w pracy ze studentami UM w Łodzi. Zbudowany jest z trzech zasadniczych części: ogólnej, medycznej i gramatycznej na wzór cyklu podręczników Ewy Donesh-Jeżo do nauki biomedycznych rejestrów języka angielskiego. Zasadniczy, 74-stronicowy moduł medyczny podzielony jest na anatomię z fizjologią i część praktyczną, tak jak ma to miejsce w sprawdzonych publikacjach E. Donesh-Jeżo. Co jest godne podkreślenia, to niezwykle szerokie zastosowanie języka angielskiego, czego rezultatem są dwujęzyczne tytuły i śródtytuły, polecenia do ćwiczeń, badanie podmiotowe i materiał gramatyczny, a także lista słów pod tekstami i słownik na końcu podręcznika. Zamieszczenie najbogatszej dokumentacji medycznej, składającej się z 12 pozycji, dodatkowo uatrakcyjni ten podręcznik. Całkowicie unikatową cechą są materiały audio towarzyszące temu podręcznikowi, wspomnianych już wcześniej 91 plików zapisanych w formacie mp3, dostępnych ze stron Studium Języków Obcych Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego.

Umiejdzynarodowienie polskich uczelni medycznych, otwarcie programów medycznych w języku angielskim spowodowało konieczność wprowadzenia lektoratów z jppo na których studenci przygotowani są do występowania w roli lekarza. Potrzeba znajomości medycznego rejestru języka spowodowała konieczność powstania adekwatnego programu i materiałów. Niniejszy przegląd materiałów dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza ukazuje niewystarczającą obecność zagadnień z zakresu szeroko pojętego zdrowia i medycyny w materiałach ogólnych oraz wciąż niewielki wybór i dostępność tytułów *stricte* medycznych.



Wybór wiodącego podręcznika nie jest decyzją oczywistą z racji charakterystyki grup i materiałów. Niewielka liczba godzin dydaktycznych, jaką dysponują lektorzy języka polskiego, skłania do stosowania języka angielskiego jako pośredniego w nauczaniu poszczególnych podsystemów. Fonetyka to dział nieobecny w większości publikacji, a zaniedbania na tym polu mogą skutecznie uniemożliwić komunikację. Kolejną bolączką lektora prowadzącego zajęcia w realiach polskich uczelni medycznych są grupy o znacząco różnym poziomie zaawansowania. Dysproporcje w znajomości języka, różny stopień zainteresowania powoduje konieczność pracy własnej. Materiały dydaktyczne powinny to umożliwić, a powstające materiały dodatkowe – dodatkowo zachęcić.

## BIBLIOGRAFIA

- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, w: B. Ostromięcka-Frączak (red.) „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 69–80.
- Dembowska-Wosik I., 2014, *Recenzja serii materiałów do nauczania jppo „Polski, krok po kroku”*, w: E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 413–415.
- Dudzik A., 2014, *Co to dziś znaczy nauczać języka medycznego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 73–76.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ostromięcka-Frączak B., 2013, *Rola leksyki w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców (na materiale języka polskiego i słoweńskiego)*, w: I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 20, Łódź, s. 69–80.
- Pasieka M., Dąbrowska A., 2009, *O czym ma milczeć cudzoziemiec: tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Dąbrowska [red.], *Tabu w języku i kulturze*, [Język a Kultura 21], Wrocław, s. 241–257.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2011, Janowska i in. (red.), Kraków.
- Romańska A., Kalinowski K., 2010, *Skrypt do nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie chemii w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (rys historyczny)*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, Łódź, s. 475–483.
- Seretryn A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Strzelecka A., 2014, *W jaki sposób i z jakiej okazji świętują podręcznikowi i prawdziwi Polacy? Negocjowanie ważności świąt*, w: E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, Łódź, s. 163–176.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, w: D. Wielkiewicz-Jałmużna (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 15, Łódź, s. 1–125.

**Wykaz analizowanych materiałów dydaktycznych****Ogólne**

- Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Wrocławski K., 2015, *Uczymy się języka polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, wyd. X, Warszawa.
- Burkat A., Jasińska A., 2006, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
- Dąbrowska A., Łobodzińska R., 1998, *Polski dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Drwal-Straszakowa K., Martyniuk W., 2006, *Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way*, Kraków.
- Gałyga D., 2001, *Ach, Ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Kraków.
- Gębał P. E., 2009, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, Kraków.
- Janowska A., Pastuchowa M., 2005, *Dzień dobry. Podręczniki do nauki języka polskiego dla początkujących*, Katowice.
- Kowalska M., 2003, *Polish in 4 weeks. Język polski w 4 tygodnie z płytą CD*, Warszawa.
- Krztoń J., 2011, *Słownictwo 1*, Kraków.
- Krztoń J., 2011, *Słownictwo 2*, Kraków.
- Kucharczyk J., 1992, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2001, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Łódź.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1. Zeszyt ćwiczeń*, Kraków.
- Mędał S., 2011, *Polski raz a dobrze. Polish for foreigners*, Warszawa.
- Miodunka W., 2005, *Cześć, jak się masz? Cz. II – Spotkajmy się w Europie*, Kraków.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski*, Łódź.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool*, Lublin.
- Rudza B., Goczołowa Z., 1992, *Wśród Polaków. Podręcznik dla cudzoziemców, Część I*, Lublin.
- Serafin B., Achtelek A., 2005, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.
- Seretny A., 2008, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski krok po kroku, Poziom A1*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski krok po kroku, Poziom A1, Zeszyt ćwiczeń*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 1999, *Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.

**Specjalistyczne**

- Bilicka B., 2016, *Witaj w Polsce! Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów medycyny*, Szczecin.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007, *Ja też chcę mówić po polsku*, Warszawa.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007, *Proszę odдыchać. Materiały do nauczania medycznego języka polskiego. Część I i II*, Warszawa.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2015, *Proszę odдыchać. Materiały do nauczania medycznego języka polskiego. Część III*, Warszawa.
- Jurek T., 2007, *Proszę mi powiedzieć, co się stało?*, Poznań.
- Ławnicka-Borońska M., 2013, *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*, Warszawa.

*Magdalena Ławnicka-Borońska, Kamila Kubacka*

**MEDICAL POLISH IN SELECTED DIDACTIC MATERIALS  
OF THE LAST QUARTER CENTURY**

**Keywords:** language for specific purposes, teaching medical register, Polish as a foreign language (PFL) publications, Polish for specific purposes (PSP) publications

**Summary.** The objective of this article is to analyze the medical component of the chosen textbooks and glottodidactic materials from the years 1991–2016 used in teaching PLF and PSP. The first part of the paper analyses general textbooks and focuses on thematic lexical content of the specialist register, the review of structures used in communicative situations within medical context followed by an outline of introductory tasks and vocabulary consolidation activities. The second section comprises multi-faced analysis of selected publications used in teaching medical Polish. At the same time, authors attempt to select the most useful exercises and optimal ways to introduce elements of specialist register from the earliest stages of teaching PFL.



Edyta Wojtczak\*

## NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA UNIWERSYTECIE MEDYCZNYM W ŁODZI. POTRZEBY STUDENTÓW W ŚWIETLE BADAŃ ANKIETOWYCH

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, polski język medyczny, potrzeby uczących się

**Streszczenie.** Artykuł przedstawia wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów *Premedical Preparatory Course* oraz studentów medycyny Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Celem badania było określenie potrzeb studentów uczestniczących w kursach języka polskiego jako obcego w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Pytania dotyczyły oczekiwań wobec kursu, jego programu, częstotliwości zajęć oraz nauki elementów języka medycznego. Dodatkowo studenci przedstawili własne pomysły odnośnie do organizacji kursów języka polskiego.

Wśród cudzoziemców studiujących w Polsce największym zainteresowaniem cieszą się kierunki medyczne. „Od roku akademickiego 2004/2005 standardem stało się oferowanie programów anglojęzycznych przez polskie uczelnie medyczne” (Ławnicka-Borońska i in. 2011, s. 323). Wśród nich znajduje się również Uniwersytet Medyczny w Łodzi. Studenci medycyny, jak i ci przygotowujący się do podjęcia tego typu studiów uczęszczają na kurs języka polskiego odbywający się w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi.

Lektorat języka polskiego jest obligatoryjnym przedmiotem w *curriculum*. Studenci przygotowujący się do podjęcia studiów medycznych uczęszczają na *Premedical Preparatory Course*. Obcokrajowcy uczą się tu języka polskiego w wymiarze 120 godzin. Jest to kurs obejmujący podstawy języka ogólnego. Na sześcioletnich studiach medycznych kurs języka polskiego to 100 godzin (na pierwszym i drugim roku po 50 godzin), a na studiach czteroletnich 50 godzin

---

\*wojtczak.edyta@gmail.com, Uniwersytet Łódzki, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

(wyłącznie na pierwszym roku). Lektorat języka polskiego składa się z dwóch części: języka ogólnego i elementów języka medycznego. Warto przypomnieć, że język specjalistyczny to „dyskurs osób, które łączy posiadanie tej samej specjalizacji zawodowej, pełnienie tej samej funkcji lub zajmowanie tego samego stanowiska pracy” (Gębka-Wolak 2011, s.302). Zatem poznanie elementów języka medycznego ma na celu ułatwienie komunikacji w szpitalach. Studenci są tu przygotowywani do porozumiewania się zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej.

## 1. CEL BADANIA I METODA BADAWCZA

Jednym z zagadnień związanych z nauką języka polskiego, w tym przypadku przez cudzoziemców studiujących kierunki medyczne, jest opracowanie programu nauczania zgodne z potrzebami językowymi uczestników kursu. „Należy zaplanować proporcjonalnie do czasu trwania kursu odpowiednią liczbę godzin zajęć dominujących – kierunkowych oraz innych im towarzyszącym” (Janowska 2006, s. 158). W artykule przedstawiam wyniki badań, których celem było uzyskanie informacji na temat potrzeb studentów uczestniczących w lektoracie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi.

Pomysł skoncentrowania się na oczekiwaniach słuchaczy kierunków medycznych to wynik zgłaszanych przez nich wątpliwości względem organizacji procesu nauczania. Zbieranie danych rozpoczęłam od pilotażu eksploracyjnego, którego celem była konceptualizacja problemu badawczego. Jak stwierdza A. M. Oppenheim (2004) polegać on może na długich, nieskonstruowanych wywiadach czy też rozmowach z najważniejszymi informatorami. W przypadku moich badań byli nimi obcokrajowcy uczestniczący w kursach języka polskiego, z którymi przeprowadzałam rozmowy w celu poznania ich opinii na temat wprowadzania języka medycznego podczas lektoratu. Zebrane w ten sposób informacje stały się podstawą do rozpoczęcia właściwych badań ankietowych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, s.167). Warto wspomnieć, że autorami części pytań byli moi rozmówcy. Ankietyzacja została przeprowadzona za pośrednictwem Internetu. Udział w niej był anonimowy i dobrowolny. Ankieta (zob. aneks) zawierała pytania dotyczące m.in. wieku i pochodzenia respondentów (metryczka), organizacji kursu języka polskiego (liczba godzin, częstotliwość zajęć) oraz obecności elementów języka medycznego w programie nauczania (dolegliwości, na które mogą uskarżać się pacjenci, sposób przeprowadzania wywiadu lekarskiego, nazwy części ciała i narządów wewnętrznych, nazwy personelu medycznego oraz sprzętów szpitalnych).

## 2. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Ankiety wypełniło pięćdziesięcioro studentów Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, zarówno z *Premedical Preparatory Course*, jak i medycyny.

Studenci z Arabii Saudyjskiej byli najliczniejszą grupą, która wzięła udział w badaniu. Stanowili oni 44% ankietowanych. Respondenci z Kanady i Nigerii odpowiednio po 6%. Następnie: Afganistan, Iran, Norwegia, Niemcy i Szwecja po 4%, a pozostałe po 2%<sup>1</sup>.

Respondentów w wieku 20 i 19 lat było najwięcej – odpowiednio 22% i 20%. Cudzoziemcy w wieku 23 lat stanowili 14%, a w wieku 21 lat – 10%. Żadna z pozostałych grup wiekowych nie przekroczyła 10%.

Wśród ankietowanych liczną grupą okazali się cudzoziemcy uczestniczący w *Pedemical Preparatory Course*. Stanowili oni 50%. Studentów z pierwszego roku było 18%, z drugiego i trzeciego po 12%. Natomiast z czwartego roku 8%. Nikt z piątego i szóstego roku studiów nie wziął udziału w badaniu.

Wszyscy studenci biorący udział w badaniu ankietowym zadeklarowali znajomość języka angielskiego. Kolejnym równie popularnym językiem okazał się język arabski (na co wskazuje duża liczba respondentów z krajów arabskich). Inne języki to te, którymi cudzoziemcy posługują się w swoich krajach, m.in.: język perski w Iranie, język portugalski w Brazylii, języki: dari i paszto w Afganistanie, język malajski w Malezji, język turecki w Turcji<sup>2</sup>. Trzydzieści dwie osoby (64%) zadeklarowały również, że posługują się językiem polskim. Spośród nich najwięcej było tych na poziomie A1 – 15 osób (47%). Należy wspomnieć, że pozostałe 19 osób oceniło, że w ogóle nie mówi po polsku. Dziewięć z nich to uczestnicy *Premedical Preparatory Course*, którzy uczą się polskiego około pół roku, a pozostałe dziesięć to studenci medycyny. Świadczy to o niskiej znajomości języka polskiego przez ankietowanych.

Prawie wszyscy studenci uczyli się lub obecnie uczą się języka polskiego wyłącznie na kursach prowadzonych przez Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Tylko trzy osoby uczestniczyły w innych kursach. Jedna wprowadzonym przez Uniwersytet Łódzki, jeszcze przed rozpoczęciem studiów na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Pozostałe dwie uczestniczą w zajęciach indywidualnych.

Większość studentów zaznaczyła, że studiując w Polsce odczuwa potrzebę uczestnictwa w kursie języka polskiego. Dziewięcioro respondentów (12%) nie widzi takiej potrzeby i wolałoby w nim nie uczestniczyć.

<sup>1</sup> Pozostali respondenci pochodzili z: Iraku, Irlandii, Malezji, Pakistanu, Papui Nowej Gwinei, Polski, Szwecji, Turcji, USA, Zambii, Brazylii i Kanady.

<sup>2</sup> Wśród wymienionych języków dodatkowo znalazły się: afrikaans, bośniacki, farsi, francuski, hindi, hiszpański, holenderski, irlandzki, niemiecki, norweski, portugalski, punjabi, szwedzki, urdu (kolejność alfabetyczna).

### 3. WYNIKI ANKIET

#### 3.1. OCZEKIWANIA STUDENTÓW PRZEZ ROZPOCZĘCIEM KURSU JĘZYKA POLSKIEGO

Studenci zostali zapytani o oczekiwania, które mieli wobec kursu języka polskiego jeszcze przed jego rozpoczęciem. Trzynaścioro cudzoziemców wspominało o swoich obawach związanych z nauką języka polskiego, który w ich odczuciu jest bardzo trudny. Ankietowani zgodnie potwierdzili, że ich przypuszczenia się sprawdziły. To właśnie w większości studenci z *Premedical Preparatory Course* skupiali się na trudności języka, którego będą się uczyć. Równie popularną odpowiedzią był brak jakichkolwiek oczekiwań (dziesięcioro respondentów).

Kolejną rzeczą, której spodziewali się studenci przed przystąpieniem do kursu języka polskiego było nabycie umiejętności pozwalających uczestniczyć w codziennej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka polskiego (ośmioro ankietowanych). Opinia ta była najpopularniejsza wśród studentów pierwszego i trzeciego roku.

#### 3.2. OPINIA O KURSIE PO JEGO ROZPOCZĘCIU

Studenci zwrócili uwagę na zbyt małą ilość czasu poświęcaną zwykle się na praktyczne użycie poznanego materiału językowo-gramatycznego oraz na niewystarczającą liczbę zajęć. Respondenci chcieliby również uczyć się wyłącznie niezbędnych rzeczy, które umożliwiałyby im podstawową komunikację w sytuacjach dnia codziennego. Spowodowane jest to wieloma obowiązkami związanymi ze studiami medycznymi, a więc z brakiem czasu, który mogą poświęcić na naukę języka polskiego. Podkreślali również, że w dłuższej perspektywie chcieliby mówić płynnie po polsku. Dobre podstawy umożliwiłyby im dalszą naukę.

Studenci, którzy uczestniczą w lektoracie języka polskiego, jak i ci, którzy już go ukończyli, zwrócili uwagę, że na kursie brakuje praktyki językowej. Sugerowali, aby zrezygnować z części zagadnień gramatycznych, których w ich odczuciu jest za dużo, a więcej uwagi poświęcić na konwersacje. Czas spędzony na ćwiczeniu w praktyce nabytych umiejętności w obecności lektora umożliwiłby szybkie otrzymanie informacji zwrotnej dotyczącej podejmowanych prób komunikacji w języku polskim. W opinii respondentów przy obecnej liczbie godzin przeznaczonych na kurs języka polskiego należałoby zmniejszyć zakres zagadnień gramatycznych.



Z przedstawionych opinii wynika, że w przekonaniu uczestników zajęć program kursu języka polskiego należałoby zmodyfikować w taki sposób, aby możliwie jak najwięcej czasu poświęcić praktyce językowej. Warto byłoby wprowadzić zajęcia, w czasie których odbywałyby się wyłącznie konwersacje. Równie istotne jest zweryfikowanie i wybranie najistotniejszych zagadnień zarówno gramatycznych, jak i leksykalnych. Związane jest to z napiętym programem studiów, a w związku z tym brakiem czasu, który studenci mogliby poświęcić nauce. Natomiast ewentualne zwiększenie liczby godzin języka polskiego, nie powinno wiązać się z poszerzeniem zakresu materiału, a jedynie z formą zajęć: konwersacje, symulacje, odgrywanie ról z życia codziennego.

### 3.3. LICZBA GODZIN, TYGODNIOWY ROZKŁAD ZAJĘĆ I ROLA LEKTORA

Studenci zapytani o to, czy liczba godzin języka polskiego przewidziana dla poszczególnych kursów jest wystarczająca, w 50% odpowiedzieli twierdząco i według nich nie ma potrzeby jej zmieniać. Dziewiętnaście osób, czyli 38% badanej grupy opowiedziało się za zwiększeniem liczby godzin. Natomiast tylko jedna osoba za ich zmniejszeniem. 8% ankietowanych nie wyraziło żadnej opinii.

Następnie uczący się zostali zapytani o to, czy chcieliby mieć codziennie trwającą 45 minut lekcję języka polskiego. Większość ankietowanych oceniła pozytywnie ten pomysł. Było to 66% ankietowanych. Propozycja ta spotkała się z pozytywnym odbiorem wśród większości studentów *Premedical Preparatory Course*, jak i każdego kolejnego roku studiów medycznych. Uczący się wspominali, że takie rozwiązanie pozwoliłoby regularnie powtarzać materiał oraz uczyć się w efektywniejszy sposób. Studenci sugerowali, że dzięki temu lekcje byłyby ciekawsze i z pewnością skupienie się oraz zapamiętywanie okazałyby się łatwiejsze niż w przypadku kilku godzin lekcji języka polskiego naraz. Pojawiła się również opinia, że takie rozwiązanie byłoby dobre, ale nie jako obligatoryjne. Decyzję o uczestnictwie w takim kursie każdy student miałby podjąć indywidualnie. Jedna osoba zaznaczyła, iż mimo że jest to jej zdaniem dobry pomysł, to w praktyce mogłoby się okazać to trudne ze względu na napięty plan zajęć i na codzienne dojazdy do Centrum Nauczania Języków Obcych. Jedna osoba zaproponowała, by lekcja zamiast 45 minut, trwała 60 minut.

Przeciwko codziennym lekcjom opowiedziało się 26% respondentów. Ankietowani wspominali, że nie byłoby to możliwe ze względu na zbyt dużą liczbę innych zajęć. Obawiano się również, że codzienne lekcje mogłyby okazać się nudne, a materiał by się powtarzał. Wskazano, że uczący się potrzebują więcej kontaktu z innymi rodzimymi użytkownikami języka polskiego niż z polskim lek-

torem oraz że mogłoby to być dobre rozwiązanie, ale wyłącznie dla osób planujących zostać po studiach w Polsce. Jedna osoba w ogóle nie ustosunkowała się do powyższej propozycji.

Studenci zostali zapytani o to jak często chcieliby mieć lekcje języka polskiego. 30% zadeklarowało, że trzy razy w tygodniu. Za lekcjami dwa razy w tygodniu opowiedziało się 25%, a codziennie chciałoby mieć lekcje 19% badanych.

Najczęściej pojawiające się odpowiedzi potwierdzają potrzebę zwiększenia częstotliwości zajęć na rzecz ich skrócenia. Respondenci zasugerowali, że lekcje języka polskiego powinny odbywać się rano, tak by „zaczynać dzień z językiem polskim”.

Uczący się zwrócili również uwagę na rolę, jaką pełnią lektorzy. Podkreślono, że dzięki ich odpowiedniemu przygotowaniu i właściwemu sposobie tłumaczenia, opanowanie pewnych trudnych zagadnień okazało się prostsze. Dodatkowo, nauczyciele prowadzący kurs oprócz języka przekazują wiedzę na temat polskiej kultury, co może być przydatne w codziennym życiu.

### 3.4. ELEMENTY JĘZYKA MEDYCZNEGO NA KURSIE JĘZYKA POLSKIEGO

Ankietowani zapytani o to gdzie ich zdaniem język polski może okazać się przydatny w 43% wskazali na miejsce ich pracy, czyli szpital. To tutaj ich zdaniem jego znajomość może okazać się niezbędna, ponieważ większość pacjentów nie mówi w języku angielskim. Kolejne 34% wskazało na codzienne życie w Polsce. 10% nie widzi potrzeby nauki języka polskiego, a 13% w ogóle się nie ustosunkowało do zadanego pytania. Niemniej jednak 77% badanych uważa, że język polski jest im bardzo potrzebny i należy go po prostu znać, przynajmniej na poziomie podstawowym.

Badana grupa studentów widzi potrzebę nauki języka medycznego. Ma to związek z sytuacjami, z którymi spotykają się w szpitalach ankietowani studenci. Często znajomość języka polskiego jest od nich wymagana przez personel szpitalny oraz pacjentów. Jeden z ankietowanych dodał, że od kiedy nauczył się języka polskiego w stopniu komunikacyjnym, pełni funkcję „tłumacza” między pacjentami a innymi zagranicznymi studentami.

W związku z powyższym ważnym celem moich badań była ocena zapotrzebowania studentów na kurs języka polskiego z elementami języka medycznego. Jak się okazało ankietowani widzą potrzebę nauki języka polskiego właśnie w związku z zajęciami w szpitalach, a co za tym idzie w kontakcie z pacjentami i personelem szpitalnym.

Każdy ankietowany został zapytany, czy język medyczny pojawiał się na kursie, w którym uczestniczył. Pytanie dotyczyło zarówno studentów medycyny,

dla których przewidziano elementy tej odmiany języka polskiego, jak i uczestników *Premedical Preparatory Course*.

Obecność elementów medycznej odmiany języka polskiego w czasie nauki języka polskiego w Centrum Nauczania Języków Obcych zadeklarowało 62% uczących się. Warto wspomnieć, że 35% z nich stanowili studenci *Premedical Preparatory Course*, dla których język medycznych nie jest w programie obowiązkowy. 34% ankietowanych odpowiedziało, że w czasie studiów nie uczestniczyli w zajęciach, na których wprowadzałoby tego rodzaju materiał. Wśród nich 35% to osoby studiujące już medycynę. Odpowiedzi nie udzieliło 4% badanych. Byli to studenci kursu przygotowawczego.

Ankietowani zostali zapytani o to, jaką część kursu, w którym uczestniczą, powinien ich zdaniem stanowić język medyczny. Od odpowiedzi wstrzymało się 22% badanych. 55% z nich to studenci *Premedical Preparatory Course*. 21% uczących się wskazało, że elementy języka medycznego powinny wypełniać połowę kursu. Wszyscy są obecnie studentami medycyny. Kolejne 18% ankietowanych zaproponowało, by było to 40% kursu, a 10% odpowiedzi wskazywało na 60%. Stąd wniosek, że większość studentów widzi potrzebę nauki języka medycznego na kursie języka polskiego prowadzonym przez Centrum Nauczania Języków Obcych. Jak pokazują wyniki badań, miałby on zajmować połowę kursu.

Studenci *Premedical Preparatory Course* zapytani o to, czy już w czasie tego kursu powinni być przygotowywani pod względem umiejętności językowych do pracy w środowisku medycznym, w 66% procentach odpowiedzieli twierdząco. 22% nie widzi takiej potrzeby, a 12% w ogóle nie odpowiedziało na to pytanie.

Następnie ankietowani zostali zapytani o to, co powinien zawierać taki kurs. Wyniki przedstawia tabela:

Tabela 1. Zagadnienia, które powinny pojawić się na kursie

Zagadnienie	Odpowiedź (w %)		
	Tak	Nie	Nie wiem
Sposoby komunikowania się z pacjentami	87	3	10
Objawy chorób	87	5	8
Nazwy części ciała	90	3	7
Nazwy narządów wewnętrznych	62	26	12
Wypisywanie recept	49	33	18
Nazwy urządzeń i maszyn w szpitalu	49	31	20
Nazwy członków personelu medycznego	82	8	10

Źródło: oprac. własne

Z powyższych danych wynika, że studenci zdecydowanie widzą potrzebę nabywania umiejętności pozwalających im na sprawne komunikowanie się w szpitalu, opisywanie symptomów chorób, nazywanie części ciała, narządy wewnętrzne i pracowników szpitala. Prawie połowa chciałaby nabyć umiejętności w zakresie wypisywania recept oraz nazwania narządów wewnętrznych i urządzeń szpitalnych.

### 3.5. UWAGI I SUGESTIE STUDENTÓW MEDYCyny

Ostatnią częścią moich badań była ocena kursów języka polskiego przez studentów medycyny, a więc przez studentów, którzy mieli już kontakt z pacjentami i personelem medycznym, a co za tym idzie mają już za sobą doświadczenia związane z komunikacją w języku polskim w środowisku medycznym.

Przed wszystkim studenci ci uważają, że ich znajomość języka polskiego jest niewystarczająca. Stwierdziło tak 91% ankietowanych. Za źródło problemów uważają przede wszystkim brak praktyki oraz zbyt wiele różnych zagadnień w stosunku do liczby godzin języka polskiego.

Studenci medycyny potwierdzili, że znajomość języka polskiego jest im potrzebna zarówno na co dzień, jak i w szpitalu. 71% zwróciło uwagę, że miało problemy z komunikacją w języku polskim w szpitalu. Trudności pojawiały się przede wszystkim w czasie rozmów z pacjentami, zarówno podczas zbierania wywiadu lekarskiego, jak i w sytuacjach, gdy pacjenci zadawali pytania. Dodatkowo ankietowani mieli problemy podczas rozmów z personelem szpitalnym: lekarzami i pielęgniarkami oraz z nazywaniem różnego rodzaju narzędzi i urządzeń. Studenci ponownie zwracali uwagę na potrzebę ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych, ponieważ często nawet jeśli rozumieją skierowaną do nich wypowiedź, to mają problemy ze sformułowaniem odpowiedzi.

Pojawiały się sugestie, by kurs języka polskiego obejmował również kolejne lata studiów, co pozwoliłoby kształtować umiejętności komunikacyjne cały czas. Uwagi dotyczyły też liczebności grup. Ich zdaniem zmniejszenie liczby osób w grupach pozytywnie wpłynęłoby na efektywność nauki. Zaproponowano również, by kursy przewidywały projekty studenckie realizowane poza uczelnią, „co jest charakterystyczne dla amerykańskich i kanadyjskich uniwersytetów” (fragment wypowiedzi z ankiety). Wspomniano również o stworzeniu możliwości nauki dla studentów, którzy mają problem z porozumiewaniem się w języku angielskim lub z językiem polskim. Mogłyby to być grupy studentów cudzoziemskich pomagających sobie nawzajem lub też spotkania z polskimi studentami. Wpłynęłoby to na polepszenie umiejętności językowych słabszych studentów i jednocześnie umożliwiłoby poznanie rówieśników, z czym zagraniczni studenci miewają problemy.

#### 4. PODSUMOWANIE

Z przedstawionych powyżej wyników przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych można wnioskować, że studenci medycyny widzą potrzebę zmodyfikowania kursów języka polskiego w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Przedstawione sugestie i uwagi dotyczą zagadnień omawianych na lekcjach, liczby godzin języka polskiego i odpowiedniego rozmieszczenia ich w rozkładzie zajęć oraz nauki elementów języka medycznego. Studenci zaproponowali również kilka rozwiązań, które pomogłyby w praktycznej nauce języka polskiego.

Warto zaznaczyć, że studenci nie ocenili negatywnie kursów języka polskiego proponowanych przez Centrum Nauczania Języków Obcych. Zasugerowali jedynie pewne zmiany, które pozytywnie wpłynęłyby na efektywność nauki. Badania ankietowe ocenili bardzo pozytywnie odbierając to jako wyjście naprzeciw oczekiwaniom studentów.

Mam nadzieję, że przedstawione przeze mnie wnioski okażą się przydatne w tworzeniu kolejnych programów dla uczestników *Premedical Preparatory Course* oraz studentów medycyny. Uważam, że wymaga to jednak kolejnych i bardziej szczegółowych badań, a w przypadku elementów języka medycznego, przede wszystkim konsultacji ze specjalistami, ponieważ to właśnie oni tworzą ten język specjalistyczny na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie własnej wspólnoty (Grucza 2007, s. 38).

#### BIBLIOGRAFIA

- Gębka-Wolak M., 2011, *Przygotowanie lektorów do nauczania języka specjalistycznego*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 303–320.
- Grucza S., 2007, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki testu specjalistycznego*, Warszawa.
- Janowska I., 2006, *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania*, w: E. Lipińska, A. Seiretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 155–175.
- Ławnicka-Borońska M., Rudnik W. A., Wiśniewska J., 2011, *Kurs języka polskiego jako obcego dla studentów medycyny*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 321–331.
- Oppenheim A. M., 2004, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.

## ANEKS

### 1. Pytania w języku angielskim

1. Nationality	
2. Age	
3. The student's present year of studies	<input type="checkbox"/> Premedical Course <input type="checkbox"/> 1st <input type="checkbox"/> 2nd <input type="checkbox"/> 3rd <input type="checkbox"/> 4th <input type="checkbox"/> 5th <input type="checkbox"/> 6th
4. Which languages do you speak?	
5. When did you come to Poland?	
6. How long have you been learning Polish?	
7. Are you currently studying Polish?	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No
8. Where?	<input type="checkbox"/> Private lessons <input type="checkbox"/> Language school
What type of a course?	
9. How would you describe your level of Polish?	<input type="checkbox"/> non-Polish speakers <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
10. What were your expectations for the course of Polish before it started?	
11. Were your expectations met? If no, why? What would you change?	
12. Do you think that you need Polish language course?	
13. Do you think that present number of hours is sufficient? If not, should they be extended or narrowed?	
14. Do you think that 45-minute Polish lesson everyday is a good idea? Why?	
15. How many times should you have Polish lessons a week? How long lesson?	
16. Did you have/Do you have any elements of medical language during the course?	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No
17. What percentage of the course should be devoted to the elements of medical language?	
18. Should the premedical course prepare you to a job in medical environment?	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
19. If yes, do you think that the course should cover following elements:	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
a) how to communicate with patients ( doctor – patient conversation)	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
b) symptoms that patients may suffer from	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
c) body parts	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
d) internal organs	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
e) how to write medical prescriptions	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
f) names of machines used in a hospital	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
g) titles of staff members in a hospital, for example: nurse, pharmacist and so on	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> I don't know
h) Your suggestions	
20 Do you think that you will use Polish during your studies? If yes, where?	
Place for your comments and suggestions	
FOR MEDICAL STUDENTS:	
1. Is your knowledge of Polish sufficient?	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No
2. If not, why? Where is the problem?	
3. In what situations do you use Polish?	
4. What would you change in the premedical course? Do you consider it to be useful? How?	
5. How would you estimate Polish course offered at the university (number of hours, contents)?	
6. Have you ever had problems to communicate in Polish at the hospital?	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No
7. If yes, when? What kind of problem did you have?	
Place for your comments and suggestions	

## 2. Pytania w języku polskim

1. Narodowość	
2. Wiek	
3. Rok	<input type="checkbox"/> Premedical Course <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> II <input type="checkbox"/> III <input type="checkbox"/> IV <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> VI
4. Jakie zna Pan/Pani języki?	
5. Kiedy przyjechał/a Pan/Pani do Polski?	
6. Jak długo uczył/a się Pan/Pani polskiego?	
7. Czy teraz uczy się Pan/Pani polskiego?	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie
8. Gdzie?	<input type="checkbox"/> Prywatne lekcje <input type="checkbox"/> Szkoła językowa
Jakiego typu to kurs?	
9. Jak określa Pan/Pani swój poziom znajomości języka polskiego?	<input type="checkbox"/> nie znam <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
10. Jakie miał/a Pan/Pani oczekiwania wobec kursu języka polskiego przed jego rozpoczęciem? Czego się Pan/Pani spodziewał/a?	
11. Czy oczekiwania zostały spełnione? Jeśli nie, dlaczego? Co Pan/Pani by zmienił/a?	
12. Czy uważa Pan/Pani, że kurs języka polskiego jest Pan/Pani potrzebny?	
13. Czy uważa Pan/Pani, że liczba godzin języka polskiego jest wystarczająca? Jeśli nie to czy powinno być ich więcej czy mniej?	
14. Czy uważa Pan/Pani, że codzienne trwające 45 minut lekcje języka polskiego to dobry pomysł? Dlaczego?	
15. Ile razy w tygodniu powinny odbywać się lekcje języka polskiego?	
16. Czy na zajęciach ma Pan/Pani lub miał/a elementy języka medycznego?	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie
17. Ile procent kursu powinna zajmować nauka elementów języka medycznego?	
18. Czy kurs Premedical i powinien przygotować do pracy w środowisku medycznym?	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
19. Jeśli tak, czy uważa Pan/Pani, że kurs powinien obejmować poniższe zagadnienia:	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
a) komunikowanie się z pacjentem	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
b) dolegliwości, na które może skarżyć się pacjent	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
c) części ciała	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
d) narządy wewnętrzne	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
e) przepisywanie recept	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
f) nazwy sprzęty szpitalnego	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
g) nazwy członków personelu szpitalnego	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> Nie wiem
Uwagi	
20. Czy myśli Pan/Pani, że będzie używać języka polskiego w czasie studiów? Jeśli tak, to gdzie?	
Uwagi	
DLA STUDENTÓW MEDYCZNY:	
1. Czy Pana/Pani znajomość języka medycznego jest wystarczająca?	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie
2. Jeśli nie, gdzie widzi Pan/Pani braki?	
3. W jakich sytuacjach używa Pan/Pani języka polskiego?	
4. Co zmieniłby/a Pan/Pani w Premedical Course? Jak ocenia Pan/Pani przydatność tego kursu?	
5. Jak ocenia Pan/Pani kurs języka polskiego na studiach (liczba godzin, przekazywane treści)?	
6. Czy kiedykolwiek miał/a Pan/Pani problemy w komunikacji w języku polskim w szpitalu?	<input type="checkbox"/> Tak <input type="checkbox"/> Nie
7. Jeśli tak, na czym ten problem polegał?	
Uwagi	

*Edyta Wojtczak*

**LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE  
AT THE MEDICAL UNIVERSITY OF LODZ.  
THE NEEDS OF STUDENTS IN THE LIGHT OF THE SURVEY**

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, elements of medical terminology, survey

**Summary.** The article discusses results of the survey conducted among students of Pre-medical Preparatory Course and students of medicine from Medical University of Lodz. The aim of the survey is to describe needs of students participating in courses of Polish as a foreign language in Foreign Language Centre of Medical University of Lodz. Questions are related to the student's expectations toward the course, its programme, class frequency and learning elements of medical terminology. Additionally, the students present their own ideas concerning the organisation of Polish language courses.



## OMÓWIENIA I RECENZJE

*Urszula Majcher-Legawiec, Danuta Pukas-Palimąka\**

### **CO PANU DOLEGA? – PODRĘCZNIK DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO MEDYCZNEGO NA POZIOMIE B2/C1**

Tytuł podręcznika: *Co panu dolega?*

Autorzy: Maria Chłopicka-Wielgos, Danuta Pukas-Palimąka, Katarzyna Turek-Fornelska

Wydawca: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja w Krakowie

Data i miejsce wydania: Kraków 2015, wyd. I z płytą CD

ISBN: 978-83-943165-0-1

Liczba stron: 216

Podręcznik *Co panu dolega?* rekomendowany jest przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego do nauczania cudzoziemców języka polskiego na studiach medycznych. Przeznaczony jest dla studentów znających język polski na poziomie zaawansowanym: średnim ogólnym B2 lub na poziomie efektywnej biegłości językowej C1.

Treść oraz układ każdego rozdziału (nazywanego dalej jednostką) i całego podręcznika wynikają z przyjętych przez autorki założeń i służą realizacji celu, jakim jest przygotowanie studentów studiów medycznych do czynnego udziału w zajęciach praktycznych w klinikach akademii medycznych. Punktem wyjścia dla opracowania koncepcji podręcznika było przyjęcie podejścia zadaniowego jako koncepcji metodologicznej najlepiej odpowiadającej sytuacji, w jakiej powinien odnaleźć się student medycyny realizujący praktykę lub staż w klinice. Autorki założyły, że uczący się posiadają wiedzę medyczną, czyli kompetencje zawodowe (merytoryczne). Specyfika zawodu lekarza wymaga jednak doskonalenia tzw. kompetencji miękkich, w tym kompetencji socjolingwistycznej (wyrażanie się w sposób odpowiedni do sytuacji) oraz kompetencji pragmatycznej, polegającej na sprawnym i skutecznym użyciu języka w interakcji.

W strukturze podręcznika uwzględnione zostały następujące obszary zawodowe (sytuacje): badanie lekarskie (jednostka 1), wywiad internistyczny: choroba wieńcowa (jednostka 2), astma/duszność (jednostka 3) i cukrzyca (jednostka 4), wywiad pediatryczny (jednostka 5), chirurgia (jednostki 6 i 7), wywiad ginekologiczny (jednostka 8) i położniczy (jednostka 9), dermatologia (jednostka 10), reumatologia (jednostka 11), neurologia (jednostka 12), choroby zakaźne (jednostka

---

\* majle@poczta.onet.pl; Uniwersytet Warszawski, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa; Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja, Nad Potokiem 20, 30-830 Kraków.

dpukas@interia.pl; Centrum Języka Polskiego i Kultury w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, ul. Grodzka 64.

13), leki (jednostka 14) oraz organizacja służby zdrowia (jednostka 15). Układ treści i ich wybór podyktowany został przez program studiów medycznych, który obejmuje zarówno tematy ogólnomedyczne (badanie lekarskie, leki, organizację służby zdrowia), jak i tematy specjalistyczne, związane z podstawowymi dziedzinami medycyny. W podręczniku pominięto wąskie specjalizacje (np. okulistykę czy laryngologię), które pojawiają się na ostatnim roku studiów.

Każda jednostka tematyczna zbudowana jest według schematu lekcji zadaniowej i obejmuje:

- prezentację słownictwa i podstawowych zwrotów w kontekście ustalonym dla danej jednostki (temat ogólnomedyczny lub specjalizacja) i określonym w tytule;
- przykładowe realizacje działań komunikacyjnych o charakterze dialogowym lub referencyjnym uzupełnione ćwiczeniami sprawdzającymi rozumienie tekstu;
- prezentację sposobów wyrażania różnych funkcji językowych w praktycznych kontekstach zawodowych wraz z ćwiczeniami utrwalającymi;
- zadania interakcyjne polegające na wchodzeniu w rolę lekarza rozmawiającego z lekarzem (dialog, referowanie stanu zdrowia pacjenta) lub lekarza rozmawiającego z pacjentem (dialog, wywiad lekarski, opis objawów).

Przedstawiony schemat dydaktyczny realizowany jest w każdej jednostce i – zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego – prowadzi do realizacji finalnego zadania głównego. Kolejno wykonywane zadania rozwijają umiejętności i słownictwo przydatne w praktyce lekarskiej i wymagają podjęcia różnych typów działań językowych: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Każdy z tych elementów przygotowuje studenta do wykonania zadania głównego, które może mieć formę interakcji ustnej (wywiad z pacjentem, referowanie stanu zdrowia pacjenta itp.) lub pisemnej (prowadzenie dokumentacji medycznej, pisemne skierowanie na konsultację, sporządzanie epikryzy itp.).

Każda jednostka zawiera następujące zadania:

- podzadanie 1., które prezentuje słownictwo i zwroty podstawowe dla określonej w temacie jednostki dziedziny medycyny oraz zawiera ćwiczenia utrwalające,
- podzadanie 2. (czasami też 2. i 3.), czyli przykładowe sytuacje w kontekście zawodowym (np. wywiad z pacjentem) prezentowane jako tekst, którego rozumienie sprawdzają ćwiczenia wykorzystujące różne techniki,
- podzadanie 3. (lub 4.) prezentuje sposoby wyrażania różnych funkcji językowych oraz zawiera ćwiczenia utrwalające,
- zadania 5. – 7., które stanowią już części zadania głównego, podczas którego uczący się podejmuje działania, wchodząc w rolę lekarza w interakcji z pacjentem lub drugim lekarzem.

Jednostkę lekcyjną zamykają ćwiczenia powtórzeniowe, które sprawdzają stopień opanowania materiału i służą ewaluacji lub autoewaluacji. Wśród tych ćwiczeń pojawiają się między innymi ćwiczenia leksykalne, sprawdzające rozumienie tekstu czy rozumienie ze słuchu. Uczący się może pracować samodzielnie, a poprawność swoich odpowiedzi sprawdzić w kluczu. Duża liczba tekstów, nagrań i ćwiczeń (do wszystkich opracowano klucz) może stanowić pomoc także w samodzielnej nauce, często podejmowanej przez studentów medycyny przygotowujących się do odbycia praktyk.

Zadanie główne integruje zdobytą (dzięki podzadaniom) wiedzę i umiejętności oraz rozwija kompetencję socjolingwistyczną i pragmatyczną. Uczący się realizują – indywidualnie, w parach albo w grupach – zadania polegające na działaniu w ustalonym kontekście zawodowym

i w narzuconej roli (pacjent, lekarz). W zależności od tematu jednostki może to być badanie pacjenta, przeprowadzanie wywiadu, sporządzanie notatki z wywiadu, redagowanie skierowania na badanie/konsultację, pisanie epikryzy, wypisywanie recepty i informowanie o sposobie stosowania lekarstwa, rozmowa z drugim lekarzem na temat stanu zdrowia pacjenta, rozmowa z członkiem rodziny pacjenta (wywiad uzupełniający lub informowanie o stanie zdrowia) itp. Zadania wykonywane przez uczących się przyjmują więc postać interakcji ustnej lub pisemnej w narzuconym sytuacji kontekście i implikują różne formy pracy: od indywidualnej, poprzez pracę w parach do działań w grupach. To zróżnicowanie jest szczególnie ważne ze względu na praktyczne zastosowanie rozwijanych umiejętności komunikacyjnych i społecznych, uwzględniających różne funkcje języka (m.in. fatyczną, referencyjną czy dyrektywną).

Sytuacja, w jakiej uczący się realizuje swoje działanie, ma istotny wpływ na zróżnicowanie stylowe języka. Rola lekarza zobowiązuje do używania języka zrozumiałego dla pacjenta i jego rodziny. Celem rozmowy jest przekazanie informacji, udzielenie odpowiedzi na pytania, uspokojenie pacjenta i jego rodziny. W tego rodzaju kontakcie może pojawiać się styl potoczny, słownictwo nacechowane stylistycznie lub nawet niepoprawne, ale często używane przez pacjentów lub personel medyczny. Autorki przyjmują, że w skład kompetencji socjolingwistycznej lekarza powinna wchodzić także znajomość tego rodzaju leksyki, dlatego eksponują ją tam, gdzie jej pojawienie się jest bardzo prawdopodobne (dla oznaczenia tego rodzaju wyrazów przyjęto symbol\*). Student poznaje te słowa w izolacji (w części słownikowej) oraz w kontekście: w tekstach, dialogach i ćwiczeniach. Rola lekarza wchodzącego w interakcję (ustną lub pisemną) z drugim lekarzem narzuca uczącym się konieczność używania mówionego lub pisanego języka fachowego.

W zależności od kontekstu zawodowego i celu interakcji, uczący się powinien wykazać odpowiednią kompetencję pragmatyczną i świadomie realizować tzw. funkcje języka. W kontakcie z pacjentem będzie to najczęściej funkcja fatyczna, służąca nawiązaniu i podtrzymaniu rozmowy z pacjentem oraz funkcja referencyjna. Celem kontaktu jest bowiem uzyskanie informacji o stanie zdrowia pacjenta, objawach i historii choroby, a także zapisanie tych informacji. Funkcją uzupełniającą i nie mniej ważną jest funkcja dyrektywna, wynikająca z takich działań lekarza w kontakcie z pacjentem, jak porady, zalecenia, nakazy czy zakazy. W kontaktach z personelem medycznym, w tym z drugim lekarzem, dominuje funkcja referencyjna, występująca w takich formach, jak: przedstawianie stanu zdrowia pacjenta, wyników badań, realizowanego sposobu leczenia (najczęściej jest to przekaz ustny) i pisanie historii choroby czy epikryzy przy wypisie ze szpitala.

Dla łatwiejszego korzystania z podręcznika przyjęto, że poszczególnym częściom jednostki przypisane zostaną te same kolory. I tak: kolor zielony oznacza działania językowe receptywne i produktywne występujące w podzadaniach, kolor pomarańczowy – działania interakcyjne i mediacyjne w zadaniach stanowiących części zadania głównego, kolor szary przeznaczony jest dla części powtórzeniowej. Tak ustalony schemat dydaktyczny organizuje pracę nauczyciela i ewentualną pracę samodzielną studenta.

W proces korzystania z podręcznika wpisana jest, analogiczna do procesu jego powstawania, perspektywa współpracy lektora z uczącymi się. Zadaniem lektora jest uzupełnianie wiedzy socjolingwistycznej, uwzględniającej i nazywającej realia właściwe życiu w Polsce oraz związane

z organizacją i funkcjonowaniem służby zdrowia, a także konsultowanie studenckich decyzji o wyborze stylu komunikacji w zależności od kontekstu. Uczący się będą wnosić do sytuacji dydaktycznej wiedzę medyczną i dokonywać świadomych wyborów co do treści i zawartości merytorycznej komunikatów, które lektor pomoże im poprawnie zrealizować.

Podręcznik jest najobszerniejszym jak dotąd opracowaniem z zakresu języka polskiego medycznego na rynku podręczników do nauczania języków specjalistycznych. Wydawca zadbał o przejrzystość podręcznika, uzyskaną dzięki profesjonalnie zaprojektowanej i konsekwentnie realizowanej koncepcji graficznej. Wśród innych walorów podręcznika wskazać należy między innymi:

- rozróżnienie nacechowania stylistycznego języka (oficjalne vs. potoczne, fachowe vs. zwyczajowe);
- uwzględnienie w ćwiczeniach recepcji ustnej i pisemnej;
- zaprojektowanie działań interakcyjnych, przygotowujących do samodzielnego kontaktu z pacjentem lub innym lekarzem;
- klucz do ćwiczeń;
- nagrania wszystkich dialogów na dołączonej do książki płycie CD;
- obecność dużej liczby ćwiczeń i zadań o charakterze powtórzeniowym (w tym dużej liczby nowych w stosunku do poprzedniej wersji książki tekstów, odpowiadających aktualnej wiedzy medycznej).

O wartości dydaktycznej podręcznika oraz o przydatności merytorycznej materiału, w tym o adekwatności zawartości treści do programu praktyk realizowanych w klinikach uniwersytetów medycznych zdecydowała współpraca glottodydaktyków ze specjalistą z zakresu medycyny: Maria Chłopiczka-Wielgos i Danuta Pukas-Palimąka są lektorkami języka polskiego z wieloletnim doświadczeniem w pracy w kraju i za granicą, a Katarzyna Turek-Fornelska jest specjalistką z zakresu pediatrii i chorób zakaźnych.

Magdalena Szelc-Mays\*

**SPRAWDZONE W UŻYCIU, CZYLI O PODRĘCZNIKACH I OPRACOWANIACH  
DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO SPECJALISTYCZNEGO, POWSTAŁYCH  
W CENTRUM JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ W KRAKOWIE**

Nauczanie języka polskiego w jego odmianach specjalistycznych staje się coraz ważniejszą dziedziną nauczania, ponieważ coraz większa liczba studentów, głównie ze Wschodu (Ukraina, Białoruś) wybiera Polskę na miejsce swoich przyszłych studiów. Tradycje nauczania polskiego do celów edukacyjnych sięgają lat pięćdziesiątych, kiedy to łódzki ośrodek kształcenia cudzoziemców zaczął przygotowywać obcokrajowców do studiów w Polsce. Pierwsze publikacje (skrypty) przeznaczone do nauczania jppo w odmianach specjalistycznych pojawiły się tam już w latach sześćdziesiątych. Zebrał je i opisał Mieczysław Czernik w „Bibliografii dorobku pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego” UŁ. Łódź 1988. Aktualnie wszystkie liczące się ośrodki kształcenia cudzoziemców prowadzą nauczanie w zakresie odmian specjalistycznych języka, organizują konferencje poświęcone temu zagadnieniu i wydają tomy pokonferencyjne zawierające teksty opisujące najważniejsze zagadnienia dotyczące tego tematu (np. *Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii*, J. Mazur (red.), Lublin 1993; „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” [Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców], nr 7/8, Bożena Ostromięcka-Frączak (red.), Łódź 1996 czy *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu* P. Mamet, A. Mrózek (red.), Katowice 2003).

Niniejsze opracowanie poświęcone jest pracom teoretycznym i podręcznikom do nauki polszczyzny specjalistycznej, które powstały w Uniwersytecie Jagiellońskim, a konkretnie w Centrum Języka i Kultury Polskiej. W Centrum od wielu lat prowadzone są specjalistyczne kursy dla studentów, którzy zamierzają odbyć swoje studia w Polsce. Aktualnie oferowane są kursy języka medycznego, ekonomii i biznesu, prawa i polityki, a także pisanie tekstów dziennikarskich.

OPRACOWANIA TEORETYCZNE

Literatura przedmiotu (JS) składa się z publikacji teoretycznych i praktycznych materiałów do pracy ze studentami. W ośrodku krakowskim pierwsze teoretyczne rozważania na temat natury języka specjalistycznego i jego glottodydaktycznych implikacji powstały na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych a zostały opublikowane w „Przeglądzie Polonijnym”. Były to artykuły:

Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny” V, z. 4, s.73–82, Kraków.

\* magda.mays@gmail.com; Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 64, 32-044 Kraków.

Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” VII, z. 1, s. 57–67, Kraków.

Wymienione artykuły dotyczą refleksji nad założeniami teoretycznymi i metodologicznymi budowy oraz zawartości materiałów do nauczania języka polskiego cudzoziemców, którzy zamierzają studiować medycynę w Polsce. Koncepcje przedstawione przez autorki zostały w późniejszych latach urzeczywistnione w dwóch podręcznikach do nauki języka medycznego – o czym niżej. Warto zaznaczyć, że były to jedne z pierwszych opracowań opisujących cechy charakterystyczne języka specjalistycznego oraz sugerujących budowę podręcznika ukierunkowanego na potrzeby konkretnego odbiorcy.

Śliwiński W., 1985, *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne podręcznika języka polskiego dla humanistów*, „Przegląd Polonijny”, z. 4 s.107–118.

Artykuł zawiera rozważania na temat pojęcia „język humanistyczny” i jego miejsca w dydaktyce. Następnie autor opisuje cele i założenia podręcznika dla humanistów uczących się języka polskiego jako obcego. W dalszej części publikacji znajduje się szczegółowy opis zawartości przygotowywanego podręcznika: jego budowy oraz proponowanych treści. Zadaniem podręcznika – w zamyśle autora – jest przygotowanie cudzoziemca do studiów filologicznych.

Chłopicka M., Pukas-Palimaka D., 1988, *Założenia lingwistyczne i metodyczne drugiej części podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” z. 2, s. 119–129.

Artykuł poświęcony jest opisowi zawartości powstającej wówczas drugiej części podręcznika do języka medycznego pt. *Co panu dolega?* Podstawowe założenia metodyczne zakładały oparcie się na metodzie komunikacyjnej i przygotowanie przyszłych studentów medycyny do kontaktu z pacjentem. Zwrócono tutaj uwagę na rangę funkcji językowych, służących do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu językowego.

Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” [Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców], nr 7/8, Łódź 1996.

W pierwszej części publikacji autorki podają charakterystykę stylu naukowego oraz przegląd literatury na ten temat. Następna część poświęcona jest rozważaniom nad sposobami i metodami nauczania języka i terminologii medycznej.

Artykuł jest podsumowaniem doświadczeń z pracy autorek z podręcznikami do nauczania języka medycznego.

Bardzo ważna dla Centrum teoretyczna publikacja ukazała się w 2012 r. i była to książka:  
Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.

Opracowanie składa się z dwóch części: pierwszej, teoretycznej i drugiej, nawiązującej do praktyki nauczania języka biznesu w ujęciu porównawczym (angielski i polski). W części teoretycznej B. Ligara prezentuje „zbiorczy stan badań nad dydaktyką języka specjalistycznego” (*Wstęp*, Miodunka) a w części drugiej W. Szupelak zajmuje się wszelkimi aspektami metodyki nauczania języka biznesu. W pierwszych sześciu rozdziałach B. Ligara referuje pojęcia i definicje występujące w języku specjalistycznym w różnych ujęciach: polonistycznym, językoznawczym, glottodydaktycznym. Rozdziały od 6 do 13 zawierają charakterystykę uczących się języka biznesu, przegląd podręczników oraz m.in. treści i metod nauczania języka obcego dla celów biznesowych. W zakończeniu zamieszczono przykładowe scenariusze zajęć.

W 2016 r. powstał artykuł autorstwa P. E. Gębala i S. Kołsut pt. *Nauczanie języka polskiego dla potrzeb zawodowych. Profile kompetencji językowych w komunikacji specjalistycznej* (w druku).

Artykuł dotyczy „badań potrzeb językowych w zakresie komunikacji w środowiskach zawodowych”, jak pisze autor, który brał udział w międzynarodowym projekcie badawczym *JASNE – Alles klar!* (Projekt opisany w publikacji: *Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej. JASNE – Alles klar!*, 2015, Dresden). W artykule znajduje się opis tego, jak przeprowadzono badania i opracowano profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej. Artykuł ukaże się w tomie pod red. I. Janowskiej i P. Gębala, a zatytułowanym *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, 2016, Kraków.

## SPECJALISTYCZNY JĘZYK POLSKI DLA CUDZOZIEMCÓW. PODRĘCZNIKI I POMOCE

### Język medyczny

Danecka-Chwals A., Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., 1986, *O człowieku po polsku. Podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.

Podręcznik składa się z trzech części: 25 tematów dotyczących anatomii i funkcjonowania poszczególnych układów w ciele człowieka, słownika polsko-angielskiego z objaśnieniami gramatycznymi i wyboru tekstów uzupełniających do tematów zawartych w części pierwszej. W książce są rysunki i tablice poglądowe o tematyce medycznej. Mimo upływu lat od wydania pozycji – podręcznik jest nadal w użyciu w częściach lub wybranych fragmentach.

Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 1991, *Co panu dolega? Komunikacyjny podręcznik języka medycznego dla cudzoziemców*, Kraków.

Podręcznik został napisany jako dopełnienie części pierwszej, czyli *O człowieku po polsku* i oparty jest na metodzie komunikacyjnej, a więc koncentruje się na używaniu języka mówionego (tzw. funkcji językowych) w pracy lekarza. Nie ma tu tłumaczeń angielskich, a tekst uzupełniony jest ilustracjami czarno-białymi. Publikacja zawiera wiele przykładów autentycznych dokumentów służących do ewidencjonowania badań lekarskich i nadal pozostaje w użyciu na zajęciach z języka medycznego.

Obydwie książki zostały wydane w tzw. „Zielonej” serii, w czarno-białej oprawie graficznej, niestety nie przystającej do dzisiejszych standardów.

Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 2015, *Co panu dolega?*, wyd. zmienione, Kraków.

Nowe i zmienione wydanie podręcznika do języka medycznego, oparte na podejściu zadaniowym. Podręcznikowi zapewniono niezwykle atrakcyjną oprawę graficzną. Poszczególne części jednostek lekcyjnych oznaczone są kolorami, zamieszczono wiele nowych zadań do tekstu i zdjęć ilustrujących autentyczne sytuacje w przychodni i szpitalu. Zachowane zostały tematy lekcyjne z poprzedniego wydania, ale uzupełnione zostały nowymi ćwiczeniami słownikowymi oraz ćwiczeniami do rozumienia ze słuchu. Do podręcznika zostały dołączone nagrania tekstów na płycie CD służące do ćwiczeń na rozumienie tekstów mówionych.

#### Język ekonomiczny

Szelc-Mays M., Długosz P., 1999, *O ekonomii po polsku. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom średniozaawansowany*, Kraków.

Podręcznik został przygotowany dla studentów obcokrajowców, którzy chcą studiować w Polsce kierunki związane z ekonomią. Zawiera tematykę (szesnaście zagadnień) i słownictwo spotykane w podręcznikach, jakie funkcjonowały w polskich ekonomicznych szkołach średnich, np.: *Ekonomia, przedmiot i podstawowe pojęcia*, *Budżet państwa* lub *Pieniądz i jego funkcje*. Do tekstów przygotowano wiele ćwiczeń na ich zrozumienie oraz oparzone je dodatkowymi ćwiczeniami na utrwalanie słownictwa i terminologii ekonomicznej. Mimo że podręcznik wydany został już dawno, to z powodu treści (niezmiennie pojęcia ekonomiczne) nadal jest używany. Autorzy mają nadzieję, że zwiększająca się liczba studentów zainteresowanych nauką języka ekonomicznego pozwoli na wydanie nowej wersji podręcznika.

#### Język techniczny

Dębski R., Gałdyn E., Szelc-Mays M., 1993, *A jednak się kręci. Podręcznik do języka naukowo-technicznego dla cudzoziemców*, Kraków.



Podręcznik składa się z piętnastu lekcji zawierających autentyczne teksty pochodzące z pism naukowo-technicznych, ćwiczeń na rozumienie tekstu i zadań związanych z programem gramatyki przewidywanym dla poziomu średniozaawansowanego. Wśród tematów ujętych w książce są takie jak: *Zastosowanie komputerów*, *Elementy budynków i ich funkcje* czy *Historie pojazdów samochodowych*. Do tekstów dołączony jest zestaw czarno-białych ilustracji. Aktualnie podręcznik bywa używany jako materiał dodatkowy dla kandydatów na wyższe studia techniczne w Krakowie i sprawdza się jako materiał do rozwijania sprawności rozumienia tekstu pisanego.

#### Język humanistyczny

Śliwiński W., 1986, *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. I, Kraków.

Podręcznik składa się z piętnastu jednostek lekcyjnych nazwanych „zagadnieniami”. Każde zagadnienie zawiera ćwiczenia propedeutyczne, czyli przygotowujące do czytania tekstu, tekst podstawowy, komentarz gramatyczny oraz ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne. Tematyka tekstów związana jest z tzw. kulturą wysoką, czyli dotyczy ważniejszych zagadnień w kulturze polskiej, takich jak: Konkurs Chopinowski, teatr Kantora i Grotowskiego, fragmentów pism Gombrowicza czy Iwaszkiewicza. Jak widać tematyka wybranych przez autora tekstów nie jest przeznaczona dla przeciętnego studenta, ale dla osób zainteresowanych problemami polonistycznymi. Książka wydana jest w tzw. „Zielonej serii”, która ukazywała się w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku i nie jest, niestety, atrakcyjna pod względem wydawniczym. Podręcznik nie miał wielkiego powodzenia z powodu wysokiego stopnia trudności oraz specyficznej tematyki.

Ligara B., 1990, *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. II, Kraków.

Skrypt ten powstał jako uzupełnienie i część druga podręcznika autorstwa W. Śliwińskiego. Budowa jednostki lekcyjnej jest analogiczna jak w części pierwszej. Podręcznik zawiera dwanaście tematów poświęconych tekstom literackim (M. Białoszewski, S. Mrożek) oraz tekstom historycznym, naukowym i dotyczącym sztuki (malarstwo, rzeźba). Tak jak i w części pierwszej tematyka oraz sposób opracowania materiału jest bardzo specjalistyczny, przeznaczony nie dla typowego studenta, a dla zaangażowanego polonisty. Książka wydana w tzw. „Zielonej serii” jest mało atrakcyjna graficznie.

Mędak S., 2007, *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obco-krajowców. Poziom C2 – dla zaawansowanych*, Kielce

Podręcznik przeznaczony jest dla studentów na poziomie C2, czyli osób z bardzo zaawansowaną znajomością polszczyzny. Składa się z trzydziestu jednostek lekcyjnych, w których znajdują się teksty autentyczne o literaturze i kulturze polskiej, ćwiczenia do rozwijania sprawności językowych

oraz dział poświęcony gramatyce. Teksty pochodzą ze współczesnych czasopism oraz z Internetu. W części poświęconej rozwijaniu sprawności znajdują się ćwiczenia zawierające różnorodne formy zadań pisemnych i na rozumienie ze słuchu (autor odsyła czytającego do słuchowisk radiowych). Dział gramatyczny zawiera zagadnienia językowe o wysokim stopniu trudności, wiele wyjątków i osobliwości, a także reguł funkcjonujących w języku polskim. Teksty poświęcone są wielkim pisarzom i uczonym polskim, a także znanym osobistościom ze świata polityki, np. L. Balcerowiczowi czy artystom – O. Boznańskiej. Część druga – sprawnościowa – ma bardzo starannie opracowaną część słownikową o nazwie *Mały skarbiec polszczyzny, definiowanie wyrazów, pojęć*. Podręcznik opatrzony jest indeksami skrótów, zagadnień omawianych w książce oraz bibliografią użytych lub cytowanych tekstów. Dołączona jest płyta CD z ćwiczeniami w liczbie 200.

Mędak S., 2016, *Język polski z mistrzami słowa*, Kraków.

Podręcznik składa się z dziesięciu jednostek lekcyjnych, z których każda ma sześć zasadniczych części: *W tekście i poza tekstem, Wokół gramatyki i składni, Informacje uzupełniające, Sprawności językowe, Wokół słownictwa i frazeologii, Praca samodzielna*. Pomoc przeznaczona jest dla studentów uczących się na poziomach B2 i C1. W części tekstowej znajdują się fragmenty prozy autorstwa Sienkiewicza, Gombrowicza, Newerlego, Tyrmanda oraz innych znanych pisarzy, których powieści zostały nagrane w formie e-booków. Do tej formy odwołuje się autor, kiedy mówi o ćwiczeniach na rozumienie tekstu mówionego. W kolejnych częściach książki znajdują się ćwiczenia, których zadaniem jest rozwijanie pozostałych sprawności oraz opanowanie osobliwości gramatyki polskiej.

#### Podręczniki do nauczania kultury

M. Szelc-Mays, 2003, *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnymi wczesnoszkolnym*, Kraków.

Podręcznik ma podtytuł informujący, że jest on przeznaczony dla dzieci, ale spełnia swoją funkcję także wśród dorosłych studentów, którzy chętnie słuchają nagrań przygotowanych na płycie CD i chętnie biorą udział w nauce polskich tańców ludowych. Podręcznik składa się z dwóch części: tekstów piosenek ludowych i malowanek przedstawiających polskie stroje ludowe oraz z propozycji wykorzystania materiałów zebranych w książce do omawiania specyfiki tańców polskich i nauki podstawowych kroków. Do książki dołączona jest płyta CD i zestaw kart z ilustracjami strojów ludowych do gry w „Piotrusia”.

M. Szelc-Mays, 2010, *Witamy na Podkarpaciu!*, Rzeszów.

Podręcznik został napisany specjalnie dla studentów z Ukrainy i Białorusi, którzy przyjeżdżają na studia do Rzeszowa. Wydany przez stowarzyszenie Absolwent, za pieniądze z Unii Europejskiej, jest rozdawany za darmo studentom. Z tego powodu podręcznik nie jest ogólnodostępny, spotkać go

można w bibliotekach. Napisany został przy wykorzystaniu założeń metody zwanej CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), polegającej na nauczaniu języka poprzez dostarczanie wiedzy na konkretny temat. W tym wypadku jest to geografia, gospodarka oraz kultura Podkarpacia. Ponieważ w krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej z roku na rok przybywa studentów ze Wschodu, a szczególnie z Ukrainy, to podręcznik ma zastosowanie przy omawianiu np. mniejszości etnicznych na terenie Polski południowej. W książce są rozdziały opisujące związki Polski z Ukrainą.

#### PODSUMOWANIE

Od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku prowadzone są w krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej (dawniej był to Instytut Polonijny) kursy i zajęcia poświęcone przygotowaniu studentów obcokrajowców do wybranych przez siebie studiów w naszym kraju. Programy i treści nauczania z czasem ulegały modyfikacjom i były przystosowywane do potrzeb studentów (anglojęzycznych lub pochodzących ze Wschodu). Specjalnie dla studentów Centrum opracowano 11 podręczników do nauczania różnych odmian języka polskiego specjalistycznego. Powstało także kilka artykułów teoretycznych zawierających podstawowe założenia językoznawcze i metodyczne do nauczania JS. W 2012 r. ukazała się obszerna monografia ( B. Ligara i W. Szupelak) na temat lingwistycznych i glottodydaktycznych implikacji nauczania języków specjalistycznych. Aktualnie przygotowywane są materiały do kolejnych kursów specjalistycznych.



Michalina Biernacka\*

**Marcin Maciołek, Jolanta Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, wyd. II uzup. z uwzględnieniem wymowy zapożyczeń, Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2014, ss. 120.**

Publikacja jako jedna z nielicznych na polskim rynku wydawniczym wpisuje się w nurt fonetyczny, kierując swe treści wedle założenia autorów zarówno do cudzoziemców, jak i nauczycieli języka polskiego jako obcego (a tytułem swym nawiązując do programu *Głoski polskie* autorstwa Jolanty Tambor i Romualda Cudaka z 1993 r.). Należy jednak nadmienić, że cudzoziemcy, którzy mieliby sięgnąć po opracowanie, musieliby wykazać się znajomością polszczyzny na poziomie zaawansowanym, gdyż publikacja jest w całości tekstem pisanym w stylu naukowym, obfituje w specjalistyczną terminologię i odpowiednio skomplikowane struktury składniowe. Dla lektorów, również cudzoziemców, jest zaś nieocenionym źródłem wiedzy metodycznej, którego dotychczas brakowało.

Przewodnik fonetyczny ma dość rozbudowaną strukturę, na którą składają się zarówno artykuły naukowe analizujące system dźwiękowy języka polskiego na tle innych języków świata, dotychczas zwykle ignorowaną w glottodydaktyce prozodię języka polskiego (autorstwa M. Maciołka), poprawną wymowę polskich głosek (autorstwa Jolanty Tambor), a także uwagi dotyczące wymowy tzw. samogłosek nosowych (tekst obojga autorów). Dodatkowo wydanie II uzupełnione wzmocniono tekstem o zapożyczeniach fonetycznych, rozważanych diachronicznie i synchronicznie. Oprócz tego badacze zamieścili zbiór ćwiczeń fonetycznych dla cudzoziemców (M. Maciołek), a także test z wiedzy zaprezentowanej w książce (M. Maciołek) i przykładowy egzamin z podstaw fonetyki oraz ortofonii (M. Maciołek, J. Tambor), które z powodzeniem mogą być wykorzystywane na specjalizacjach bądź studiach podyplomowych z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Publikację wieńczy krótki tekst *Pól żartem, pól serio...* M. Maciołka, wykorzystujący felieton Joanny Szczepkowskiej o zagrożeniach wynikających z braku dbałości o wymowę, a właściwie z niechlujnego artykułowania dźwięków polskich. Elementem ostatecznym części książkowej są transkrypcje nagrań.

Do publikacji dołączone zostały rentgenogramy 47 głosek polskich, wraz z rentgenogramem podstawowym z zaznaczonymi poszczególnymi narządami artykulacyjnymi, aczkolwiek bez komentarza. Osobno przytoczony został alfabet, także z zapisem nazw polskich liter (ciekawi tu wprowadzenie zapisu „Vau” dla odczytania zapożyczonej litery v – zamiast „fał”, ewentualnie „vi”). Za walor dodatku uznać należy zilustrowanie (nieradko z realnym wykorzystaniem polskich marek, np. dżemu Łowicz lub wódki Żubrówki) głosek z szeregów przy uwzględnieniu różnorodnego zapisu, a także grupy [l / l' / u / u' / v] oraz pisowni ż / rz, ó / u, h / ch – także z różnicą wymowy we frekwencyjnej dla poziomu podstawowego parze *książka, krzesło* [š]. Na końcu dodano w tabeli wy-

\* michalinaj@poczta.onet.pl; Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

kaz polskich męskich i żeńskich imion rozpoczynających się na kolejne litery alfabetu (niemal zawsze po trzy dla każdej litery, czego konsekwencją są imiona typu *Gabor*, *Ursyn*, *Żelisław*, których wprowadzenie zdaje się nieuzasadnione). Niewątpliwą zaletą są zaś dołączone do książki nagrania, prezentujące dźwiękowe wzorce nie tylko akustycznie, lecz również wizualnie.

Należy przyznać, że przewodnik uzupełnia pewną lukę w zakresie glottodydaktyki polonistycznej, zabierając głos w dyskusji na temat trudności, jakie czehają na obcokrajowców, chcących nabyć polski system foniczny. Pierwszy rozdział, porównujący polskie głoski z dźwiękami różnych języków świata, pokazuje różnice i podobieństwa, które determinują możliwości opanowania polskiej wymowy przez różnych obcokrajowców. M. Maciołek wykazuje różne podejścia do klasyfikacji, a tym samym i określenia liczby fonemów oraz głosek w języku polskim, udowadnia, jak różnice w rozwoju systemów wpływają – także stereotypowo – na sposoby akustycznego postrzegania języka przez cudzoziemskie uszy, uzmysławia, jak polskie dźwięki mogą brzmieć dla różnych nacji (fragmenty tekstów L. Kołakowskiego, J. Tuwima, J. Szczepkowskiej). Brak jednak wyrażonej wprost opinii na temat trudności nabywania polskich dźwięków, zachowawczo podkreślone jest jedynie, że spory na ten temat wynikają raczej z niewiedzy dyskutujących, a ich podłoże jest subiektywne i nieoparte na faktach.

Trzon publikacji stanowią trzy rozdziały (strony 16–67), które pozwalają w ciekawy sposób przyswoić zagadnienia związane z prawidłami wymowy, cechami artykulacyjno-brzmieniowymi polskich głosek, a także prozodią języka. Charakterystyczna jest dość duża dysproporcja długości tych rozdziałów, a co ważniejsze wnikliwość prowadzonego wykładu.

Rozdział *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli* jest dokładnym teoretycznym opisem polskich głosek, wyróżniającym samogłoski, spółgłoski dźwięczne – bezdźwięczne, półsamogłoskę [y], głoski [l / ʎ], głoskę [r], szereg spółgłosek palatalnych, głoski [b / v], spółgłoski szczelinowe a zwarto-szczelinowe, geminaty oraz różnice między wymową a pisownią liter i połączeń liter w polszczyźnie / innych językach. Wymienione są wszystkie cechy artykulacyjne poszczególnych głosek, zwykle w opozycji do pozostałych. Tekst obfituje w ciekawe porównania do innych języków (np. arabskiego), każdy fragment zwieńczony jest przykładowymi technikami ćwiczeń. Dodatkową jakością są zadania fonetyczne lub zdjęcia i obrazki, pełniące funkcję egzemplifikującą opis (patrz głoska [r] na stronie 30.). Przytoczone typy ćwiczeń to zwykle techniki oparte na paronimach, nawiązujące do metody sylabowej, jak również dyktanda, elementy metody artykulacyjnej (informacje o miejscu i sposobie artykulacji), imitacje, lingwołamki, uzupełnianie luk, zdania i teksty do recytacji. Zdarzają się także ćwiczenia niestandardowe, np. chwytymnemotechniczne (jak to określa Autorka), a więc gesty służące zapamiętaniu miejsca artykulacji głosek (np. na stronie 34.) oraz rzadkie w literaturze przedmiotu odniesienia do gramatyki, zgodne z zasadą integracji treści nauczania. Na końcu wszystkie typy ćwiczeń zebrane zostały i uporządkowane w kategorii: uczenie wymowy (metody artykulacyjna i sylabowa), uczenie słyszenia i rozumienia (metoda obrazkowo-wyrazowa, gramatyczna i pamięciowa), a także „inne typy ćwiczeń” (s. 46). Można mieć w tym miejscu zastrzeżenia do przyjętej względem metod i technik nauczania terminologii, nie umniejsza to jednak wagi zestawienia różnorodnych form pracy.

Dla porównania kolejny rozdział, *Wymowa tzw. nosówek w języku polskim*, to 3 strony podstawowej teorii dotyczącej wspomnianych głosek – nieopatrzone żadnym ćwiczeniem, zaś z nowym (w stosunku do innych prac badaczki) sposobem zapisu nosowości niejako „dla uproszczenia opisu”

(s. 50). Wydaje się to zupełnie zbędnym zabiegiem, szczególnie zaś za niepotrzebny uznać trzeba komentarz, jakoby wymowa tych samogłosek była „bliską wymowie synchronicznej” – nie potwierdzają tego ani żadne współczesne wyniki badań akustycznych, ani artykulacyjnych (por. teksty A. Lorenc). Przy wnikliwym opisie pozostałych głosek polskich taki zabieg – ułatwiający chyba tylko lektorom zapis fonetyczny – należałoby traktować jako zbędny. Świadomość wymowy dwu- lub trzyetapowej usprawnia nauczanie, pokazuje bowiem zarówno lektorom, jak i samym cudzoziemcom, że nie są to dźwięki mowy, których nie będą w stanie wymówić w sposób choć zbliżony do normatywnego dla rodzimych użytkowników języka. Wprowadzenie tego uproszczenia miało być może na celu ułatwienie nauczania polskiej grafii. Tabelaiczne ujęcie sposobów artykułowania samogłosek nieustnych może być jednakże swoistym ułatwieniem dla adeptów specjalizacji glotto-dydaktycznych czy filologów – wymaga jednak uzupełnienia i doprecyzowania.

Trzeci rozdział części zasadniczej recenzowanej publikacji, pt. *Prozodia: akcent i intonacja. Zasady akcentowania w języku polskim*, opisuje prawidłową akcentuację i intonację polskich wypowiedzi. Jest to dość obszerne, zapisane techniką elicytacji, zestawienie definicji i reguł objaśniających najważniejsze elementy polskiego systemu prozodycznego i pełnionych przez nie funkcji (również w odniesieniu do innych języków świata). Prawidła dotyczące się akcentu wyrazowego, zdaniowego, klityk oraz intonacji wzmocnione są wskazówkami odnoszącymi się do brzmieniowych środków organizacji tekstu (układów akcentowych, rozkładów akcentów, rytmu), a poparte przykładami – także z polskiej poezji. Zasugerowane zostały tu formy ćwiczeń, m.in. podział na sylaby, zaznaczanie sylab akcentowanych, imitacje, odczytywanie na różne sposoby, wybór form narzucających akcentuację. Trzeba przyznać, że nie było dotąd tego rodzaju krótkiej, acz spójnej syntezy skierowanej do nauczycieli języka polskiego jako obcego, choć niektóre fragmenty – dotyczące przykładowo stóp metrycznych – zdają się wybiegać nieco poza główny nurt tekstu, a przynajmniej poza podstawowe zainteresowania potencjalnego odbiorcy.

Wydanie drugiej publikacji uzupełniono o jeszcze jeden rozdział (*Wymowa wyrazów obcych w języku polskim – historia i współczesność*), wpisujący się w zakres trudności związanych z wymową, bowiem dotyczący właściwej artykulacji zapożyczeń, jednakże niewspółmierny do poprzednich treści. Na przestrzeni 24 stron wykazano synchroniczne i diachroniczne przyczyny uzualnych sposobów wymowy konkretnych wyrazów obcych w języku polskim. Dostyć szczegółowa analiza jest nieocenionym źródłem wiedzy z tego zakresu, niezwykle barwnie i ciekawie przeprowadzonym dialogiem z czytelnikiem. Wykazane zostały tendencje wymawianiowe, zmiany, jakie zaszły na przestrzeni dziejów, kierunki zapożyczeń czy ich kosztowność. Czytelnik ma jednak wrażenie, że tekst ten mógłby raczej stać się autonomiczną jednostką w dyskursie naukowym obejmującym tematykę pożyczania wyrazów z obcych języków, dla omawianej publikacji jest zaś nadmiernie teoretycznym opracowaniem (pomimo wprowadzenia kilku zdjęć i ilustracji, licznych przykładów i tabelaicznych podsumowań), niemającym wielkiego przełożenia na codzienną pracę zawodową. Dodanie rozdziału sugeruje niejako, że zamierzeniem Autorów było prawdopodobnie skompilowanie publikacji z kilku syntetycznych i powiązanych tematycznie artykułów przeglądowych, kierowanych do nauczycieli czy studentów.

Uczący się języka polskiego jako obcego skorzystać mogą z kolei przede wszystkim z ćwiczeń fonetycznych (*Zobacz, posłuchaj i powtórz... – s. 93–102*), czyli dziesięciu stron zawierających piętnaście zadań, przeznaczonych do treningu: wygłosu samogłoskowego (porównanie 24 przy-

miotników w 5 rodzajach w liczbie pojedynczej i mnogiej (zad. 1), szeregu samogłosek przednich [i / y / e] (zad. 2), spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (zad. 3), pary [ɥ / v] (zad. 4), pary [l / l̥] (zad. 5), pary [r / l] (zad. 6), realizacji głoski [r] (zad. 7), głosek dźwięcznych i środkowojęzycznych (zad. 8), głosek zębowych zmiękczonej (zad. 9), pary [b / v] (zad. 10), głosek [s / z / c] (zad. 11), geminat (zad. 12), akcentu (zad. 13), wymowy liczebników (zad. 14) oraz wszelkich sekwencji głosek w wyrazach pogrupowanych tematycznie, np. wokół pól semantycznych dotyczących zawodów, krajów, zainteresowań, dni tygodnia, owoców czy warzyw (zad. 15). Dla obcokrajowców przeznaczony jest także materiał dźwiękowy dołączony na płycie CD (wraz z transkrypcją znajdującą się w przewodniku), prezentujący wymowę samogłosek (w izolacji i w opozycjach), półsamogłosek, spółgłosek półotwartych (z opozycją [r] : [l]), obstruentów (z podziałem na: wargowe, zębowe, dźwięczne, środkowojęzyczne, tylnojęzyczne – wraz z opozycjami), a także w zestawieniu w obrębie szeregów (łącznie z opozycjami afrykata : szczelinowa).

Proponowane zadania oparte są na dwu podstawowych metodach nauczania wymowy, procedurze par minimalnych i procedurze audytywnej. Trudno więc bez zastrzeżeń nazwać je ćwiczeniami, jest to raczej materiał, który może służyć kreowaniu zajęć (choć rzeczywiście sprawdzić się może selektywnie tudzież z dodaniem rozwinięcia materiału lekcyjnego według indywidualnych potrzeb). Wykorzystanie go w zasugerowanej formie – zgodnie z założeniami autorów, na co wskazują m.in. polecenia – pozwala bowiem wyłącznie na imitację za lektorem lub nagraniem. Nie ma jednak wątpliwości co do tego, że materiał językowy został wprowadzony w sposób przemyślany (odpowiednia struktura wprowadzania zagadnień / trudności), z uwzględnieniem różnych potrzeb uczących się polszczyzny cudzoziemców oraz korelacją z podsystemami leksykalnym i gramatycznym (gramatykę dotychczas uwzględniały niemal wyłącznie publikacje logopedyczne). Niewątpliwie zamieszczenie nagrań podnosi jakość użytkową proponowanych materiałów i pozwala choćby na dodatkową ekspozycję wzorców, zarówno w trakcie jednostki lekcyjnej, jak i w ramach samodzielnej nauki i autokorekty cudzoziemców.

Recenzowana publikacja jest pierwszym tego rodzaju opracowaniem, którego adresatem w zakresie nauczania i uczenia się polskiej wymowy są nie (tylko) naukowcy czy teoretycy, lecz i praktycy, poszukujący pełniejszych aczkolwiek przystępnych w formie językowej informacji i porad metodycznych. Jako przewodnik fonetyczny tekst ten wpisuje się więc w niszową nadal sferę rozważań o kształceniu kompetencji fonologicznej języka polskiego jako obcego, a jego różnorodna forma pozwala na wykorzystanie go w pracy zarówno z cudzoziemcami, jako i przyszłymi lektorami, glottodydaktykami. Jest więc wyjątkowym przykładem możliwej do zrealizowania integracji nauczania, i to na różnych jego poziomach.



\*\*\*

*Grażyna Zarzycka\**

## **GLOTTODYDAKTYK Z POWOŁANIA WSPOMNIENIE O IWONIE WILHELMS (SŁABY-GÓRAL)**



Iwonę Wilhelms (1954–2016) pożegnaliśmy 12 sierpnia 2016 r. na Cmentarzu Starym w Łodzi. Zmarła 24 lipca – nieoczekiwanie – jeszcze kilka tygodni wcześniej prowadziła zajęcia w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ (SJPdC UŁ), brała udział w konferencjach naukowych.

---

\* [grazyna.zarzycka@wp.pl](mailto:grazyna.zarzycka@wp.pl); Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

Iwona niemal przez cztery dekady była związana z Uniwersytetem Łódzkim i jest z pewnością jednym z najbardziej rozpoznawalnych w kraju łódzkich specjalistów z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo).

Nazwisko Wilhelms nosiła po drugim mężu Karlu-Heinzu, natomiast w łódzkim i krajowym środowisku glottodydaktyków polonistycznych będzie z pewnością zawsze pamiętana jako Iwona Słaby-Góral (Słaby – nazwisko panińskie, Góral po pierwszym mężu – Wojtku), a częściej jako: „Iwona Góralowa” czy „Góralka”. Iwona była osobą „do zapamiętania”; powodem tego była egzotyczna uroda, ale także oryginalny styl bycia i komunikacji. Żyła pełnią życia – wiele radości przynosiła jej praca zawodowa, która była dla niej odskocznią od pełnej trudu codzienności. Przez wiele lat opiekowała się ciężko chorym Wojtkiem, a gdy w wieku 40 lat została wdową, z oddaniem zajmowała się synem Grzegorzem, teściami i matką, którą przeżyła zaledwie o kilkanaście miesięcy. Iwona prowadziła dom tradycyjnie (z obowiązkowym ciepłym posiłkiem w środku dnia) i z polotem – zawsze gotowa do organizacji przyjęć, spotkań rodzinnych i towarzyskich czy tworzenia okazjonalnych limeryków. Oto jeden z nich:

Cudzoziemiec na kursie w zerówce  
ze zdziwienia wręcz stawał na główce.  
Nie mógł pojąć jednego:  
„pan” i „pani” – DLACIEGO?!<sup>1</sup>  
A różnica jest przecież w końcówce<sup>2</sup>.

Uwielbiała podróże – przez ostatnie 10 lat kamperem objechali z Karlem-Heinzem wiele krajów Europy. Jedną z najsilniejszych cech Jej osobowości był optymizm, który – na przekór wszystkiemu – pozwalał jej dostrzegać rzeczy niezwykle w codzienności i snuć wielkie plany na przyszłość (przyznam, że nieraz nieco utopijne).

Iwona Słaby-Góral ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Łódzkim w roku 1977. Od początku interesowały ją zagadnienia językoznawcze – pracę magisterską napisała pod kierunkiem prof. Witolda Śmiecha. Doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa została w 2008 roku na podstawie rozprawy pt. *Fleksja polska a glottodydaktyka. Czas i miejsce jako kategorie pragmatyczne*, napisanej pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromęckiej-Frączak.

Zaraz po ukończeniu studiów polonistycznych zaczęła pracować jako lektor w SJPdC UŁ. Szybko stała się jednym z najlepszych polonistów tego centrum; przez ostatnie lata pracowała na stanowisku starszego wykładowcy. Była szczególnie ceniona ze względu na wiedzę z zakresu gramatyki opisowej języka polskiego, którą umiała obrazowo, z ogromną erudycją i swadą, przekazywać słuchaczom swoich kursów językowych oraz glottodydaktykom wstępującym do zawodu. Była wielokrotnie nagradzana za innowacyjne metody nauczania i publi-

<sup>1</sup> Zapis zgodny z intencją Autorki.

<sup>2</sup> Dziękuję Grzegorzowi Rudzińskiemu za przypomnienie tego limeryku.

kacje; została odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz uhonorowana odznaką, „Za Zasługi dla Miasta Łodzi”.

Podczas pracy zawodowej Iwona podejmowała wiele działań i projektów, które tylko w wielkim skrócie można w tym miejscu przedstawić. W latach 1986–1990 jako gościnny wykładowca uniwersytecki w Tampere (Finlandia) prowadziła lektorat jppo oraz zajęcia z zakresu filologii polskiej (historię i teorię literatury, gramatykę opisową, gramatykę historyczną i scs). Podczas tego pobytu zagranicznego narodziła się nie tylko wielka miłość Iwony do Finlandii, ale również przyszedł na świat Jej syn Grzegorz. Od 1982 do 1986 oraz od 1991 do 2008 roku Iwona była kierownikiem Zespołu Przyrodniczo-Technicznego w SJPdC UŁ; zespół ten zajmował się nauczaniem języka polskiego w odmianach specjalistycznych, w szczególności technicznej i medycznej. W latach 1996–2007 pracowała jako wykładowca gościnny na KUL, prowadząc zajęcia z gramatyki na specjalizacji glottodydaktycznej. Była także cenionym wykładowcą na prowadzonym w UMCS-ie kursie przygotowawczym dla kandydatów na lektorów zagranicznych jppo. Od 1999 do 2013 roku była w SJPdC UŁ koordynatorem Programu Wymiany Europejskiej Erasmus. Iwona z entuzjazmem realizowała się w roli prowadzącej miesięczne kursy wrześniowe dla Erasmusów – kierowała piętnastoma takimi kursami. Podczas każdego z nich prowadziła zajęcia z jppo i wykłady z kultury polskiej, organizowała wycieczki i imprezy plenerowe. Utrzymywała kontakt z Erasmusami również po skończonym kursie i nieraz spełniała ich niebanalne prośby – m.in. przyjęła pod swój dach ponaddwudziestoosobową grupę Erasmusów, gdy ci poczuli potrzebę ponownego spotkania się w Łodzi. W ramach programu Erasmus uczestniczyła w Seminarium Krajów Nadbałtyckich Programu Erasmus w Tallinie, zorganizowanym w ramach wymiany nauczycieli.

Od roku 2000 Iwona była zaangażowana w proces państwowego poświadczania znajomości jppo – najpoważniejszy, szeroko zakrojony, innowacyjny polonistyczny projekt glottodydaktyczny. Ta działalność przynosiła jej wiele satysfakcji – jako członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów, działającego przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, wykonywała przeróżne zadania, występując w rolach: egzaminatora (egzaminy m.in. w Chicago, Nowym Jorku, Dortmundzie, Łucku i wielu polskich ośrodkach uniwersyteckich), autora zadań, weryfikatora testów gramatycznych i ewaluatora. Te działania zostały docenione w chwili decentralizacji systemu państwowego poświadczania znajomości jppo – w 2016 roku Iwona została wpisana na utworzoną przez MNiSW listę egzaminatorów mogących pełnić funkcje przewodniczących komisji egzaminacyjnych MNiSW. Niestety, nie zdążyła przeprowadzić już żadnego egzaminu w powołanym na Wydziale Filologicznym UŁ ośrodku egzaminacyjnym; jest to dla naszego środowiska głęboko odczuwalna strata.

W 2000 r. Iwona była przedstawicielem UŁ na Expolingua w Madrycie, a od 2005 roku ekspertem językowym w projekcie Campus Europae (CE) – re-

prezentowała UŁ na spotkaniach projektowych m.in. w Wiedniu, Alcali, Aveiro, Luksemburgu, Kownie, Mediolanie, Yuveskylla, Larnace i Nikozji. Była współautorką kursu jppo A1 on-line *Hook up!* i autorką anglojęzycznej publikacji dla Projektu CE o SJPdC, o UŁ, o Łodzi i języku polskim.

Iwona Wilhelms jest autorką kilkadziesiąt prac z zakresu glottodydaktyki<sup>3</sup>. Szczególnie interesowała ją gramatyka funkcjonalna – sposoby „przekładania” problemów polskiej fleksji na praktykę nauczania jppo. Zajmowała ją również gramatyka kontrastywna w zakresie języków słowiańskich, języka angielskiego i fińskiego; była też tłumaczem poezji macedońskiej. Uczestniczyła w kilkadziesiąt polskich i międzynarodowych konferencjach naukowych. Nie pamiętam, by któraś z konferencji zorganizowanych przez Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego odbyła się bez Jej udziału.

Przybliżając dokonania naukowe Iwony, pragnę skupić się na pracach opublikowanych w „Kształceniu Polonistycznym Cudzoziemców” (KPC); wszystkie sygnowane nazwiskiem: Słaby-Góral. Pierwszą z nich jest artykuł, opublikowany w 1987 r. w próbnym i nienumerowanym tomie KPC, napisany wraz ze Stanisławem Golewskim: *Wybrane problemy koordynacji pracy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w ramach przedmiotu „język polski” i przedmiotu „chemia” w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*. Kilka kolejnych prac dokumentuje zainteresowania badawcze Autorki w zakresie fleksji języka polskiego. Są to następujące artykuły: *Analiza możliwości funkcjonalnego wprowadzania wybranych form deklinacyjnych (na podstawie narzędnika i miejscownika) w grupach studentów cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego* (KPC 9, 1997); *Do czego Polakom potrzebny jest ten nieszczęsny celownik, czyli problemy cudzoziemców związane z użyciem rzadziej występujących form fleksyjnych* (KPC 12, 2002); *Analiza możliwości funkcjonalnego wprowadzania form fleksyjnych w grupach studentów cudzoziemców uczących się języka polskiego (na podstawie wybranych związków składniowych z liczebnikami głównymi)* (KPC 10, 1998).

Iwona była autorką, która wiele razy przedstawiała specyfikę nauczania w SJPdC UŁ. W 17. tomie KPC, 2010, którego część pierwsza została poświęcona jubileuszowi 50-lecia łódzkiego centrum, został opublikowany jej artykuł: *Kursy języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1998–2008*. W tym samym tomie Autorka przedstawiła pracę: *Moda językowa na frazeologizmy i idiomy w mediach jako „podtekst” glottodydaktyki*. Był to nowy, medioznawczy, temat w badaniach Iwony – artykuł miał się stać załącznikiem Jej rozprawy habilitacyjnej.

W ostatnich latach w pracach Iwony – autorskich i współautorskich – zaczęły pojawiać się bardziej różnorodne niż wcześniej wątki – refleksje kulturoznawcze,

<sup>3</sup> Większość opublikowała pod nazwiskiem Słaby-Góral.

analizy tekstologiczne i metalingwistyczne, np. w pracach: *Teksty-preteksty, czyli „poezja gramatyki i gramatyka poezji” na lekcjach języka polskiego jako obcego* (KPC 18, 2011; współautorstwo: Alicja Skalska); *Wariacje na temat dialogu, czyli co można zrobić z tekstem w grupie średnio zaawansowanej językowo na zajęciach z języka polskiego jako obcego* (KPC 18, 2011); *Nauczyciel uczy się przez całe życie* (KPC 21, 2014). W wygłaszanych referatach i artykułach publikowanych w tomach pokonferencyjnych Iwona przedstawiała także rezultaty innych swoich badań, np. lapsologicznych, jak w referacie *Błąd kształtuje świadomość*, wygłoszonym podczas konferencji jubileuszowej centrum „Polonicum” UW (Warszawa, 8–9 IV 2016 r.); tekst w druku.

Iwona w największym stopniu spełniała się wtedy, gdy obmyślała sposoby przetwarzania reguł gramatyki opisowej dla celów glottodydaktycznych. Prace, w których tego rodzaju cele były realizowane, trzeba też uznać za najbardziej wartościowe w Jej dorobku.

Największym osiągnięciem naukowym Iwony Góral-Wilhelms jest niewątpliwie jej rozprawa doktorska *Fleksja polska a glottodydaktyka. Czas i miejsce jako kategorie pragmatyczne*. Określając motywy podjęcia pracy badawczej, Autorka rozprawy pisze we Wstępie:

Zajęcia z jpjo w wielonarodowościowych grupach anglojęzycznych lub bez języka pośredniego [...] zmusiły mnie do opracowania zupełnie innego, specyficznego opisu gramatyki języka polskiego dla potrzeb glottodydaktyki oraz do opracowania wybranych zagadnień z zakresu metodyki jpjo uwzględniających stopień wiedzy i możliwości percepcyjne osób, które podjęły decyzję studiowania w Polsce po polsku. [...] Opis fleksji polskiej uwzględniający potrzeby glottodydaktyki (oraz niektóre z założeń metodyki jpjo) pozwolę sobie w poniższej rozprawie przedstawić z nadzieją, że będzie on pomocny w nauczaniu jpjo i przyczyni się do większej efektywności nauczania i uczenia się (komputeropis rozprawy, s. 13<sup>4</sup>).

Opis sposobów wprowadzania, uczenia i testowania form fleksyjnych w nauczaniu jpjo – w zakresie fleksji imiennej i werbalnej – znajdujemy w rozdziale IV rozprawy. Za nowatorski, choć wymagający jeszcze uporządkowania, można uznać rozdział V, napisany w duchu kognitywistycznym: *Opozycje miejsca i opozycje czasu w języku polskim (czas i miejsce jako kategorie pragmatyczne)*. Autorka zaproponowała w nim własną koncepcję podziału czasowników, która – jej zdaniem – tłumaczy niuanse znaczeniowe polskich czasowników wyrażane za pomocą rekcji czasowników z przyimkami (np. *biegać na plażę a biegać na plaży, martwić się o kogoś a martwić się kimś*). Objasnia swoje stanowisko m.in. w Podsumowaniu rozprawy:

[...] Zaproponowałam wprowadzenie [...] kategorii zmiany, dotyczącej punktu, momentu, czasem stanu, czyli dwóch ważnych, rozumianych pragmatycznie, kategorii – miejsca i czasu. Konsekwencją takiego widzenia systemu języka polskiego (w zakre-

<sup>4</sup> Praca jest dostępna w archiwum prac dyplomowych obronionych na Wydziale Filologicznym UŁ.

się fleksji i składni), byłby podział form deklinacyjnych (dotyczący przypadków zależnych i ich związków z przyimkami, czasownikami bezprzyrostkowymi oraz zależności od odcieni znaczeniowych przedrostków czasownikowych) na przypadki dwuwymiarowe, zmienne – dopełniacz, biernik i celownik oraz jednowymiarowe, trwałe – miejscownik i narzędnik [...] (tamże, s. 258).

Przedstawiany w niniejszym tomie artykuł Iwony Góral-Wilhelms: *Specyfika nauczania języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Przykłady korelacji międzyprzedmiotowej* (KPC 23, 2016) jest przetworzonym przez Autorkę pierwszym rozdziałem wspomnianej wyżej rozprawy doktorskiej. Jednocześnie nawiązuje do najwcześniejszej pracy opublikowanej przez Nią w tomie próbnym KPC. Jest to znaczące zamknięcie badań Autorki.

REDAKTOR INICJUJĄCY  
*Agnieszka Kałowska*

KOREKTA TECHNICZNA  
*Leonora Wojciechowska*

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2016  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.08084.17.0.Z

Ark. druk. 17,0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63

