

# A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**29  
2022**

*Komunikacja – język – kultura  
Inspiracje (glotto)dydaktyczne*

pod redakcją  
**Edyty Pałuszyńskiej  
i Mateusza Gazego**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO**

  
Member since 2019  
JM14480

A c t a  
Universitatis  
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**29  
2022**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**29  
2022**

*Komunikacja – język – kultura  
Inspiracje (glotto)dydaktyczne*

pod redakcją  
**Edyty Pałuszyńskiej  
i Mateusza Gazego**



**WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2022



Member since 2019  
JM14480

## REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

*dr Michalina Biernacka* (Wydział Filologiczny UŁ – sekretarz Redakcji)  
*dr Iwona Dembowska-Wosik* (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor językowy)  
*prof. dr Katarzyna Dziwirek* (University of Washington, Seattle, USA)  
*dr Mateusz Gaze* (Wydział Filologiczny UŁ)  
*dr hab., prof. UŁ Beata Grochala* (Wydział Filologiczny UŁ – zastępca redaktor naczelnej)  
*prof. dr hab. Alla Krawczuk* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina)  
*dr hab., prof. UŁ Edyta Paluszyńska* (Wydział Filologiczny UŁ)  
*dr hab., prof. UŁ Grażyna Zarzycka* (Wydział Filologiczny UŁ) – redaktor naczelna

## RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

*doc. dr Andriej Babanow* (Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *prof. dr Estera Czoj* (Hankuk University of Foreign Studies, Seul)  
*prof. dr hab. Anna Dąbrowska* (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski)  
*prof. dr hab. Przemysław Gębał* (Uniwersytet Gdański), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab., prof. UJ László Kálmán Nagy* (Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Władysław Miodunka* (Uniwersytet Jagielloński)  
*prof. dr hab. Marta Pánčíková* (Uniwersytet Komeńskiego, Bratysława), *dr hab., prof. UJ Anna Seretny* (Uniwersytet Jagielloński), *dr hab., prof. UJ Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński)  
*dr Natalia Tsai* (Hsin Wu University of Science and Technology, Tajpej), *dr hab., prof. UL Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie), *dr Li Yinan* (Beijing Foreign Studies University, Pekin)

## RECENZENCI

*dr Aneta Banasik* (Uniwersytet w Bari), *dr Iryna Bundza* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki), *dr Sophia Butko* (Uniwersytet Charkowski im. Wasyla Karazina), *dr Irena Chawrińska* (Uniwersytet Gdański), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
*dr hab., prof. UMK Malgorzata Gębka-Wolak* (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu), *dr Dorota Gonigorszek* (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), *dr Beata Jędryka* (Uniwersytet Warszawski)  
*dr hab. Anna Majewska-Tworek* (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab. Bartłomiej Maliszewski* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab., prof. UMCS Agata Małycka* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. prof. UZ Iwona Palucka-Czerniak* (Uniwersytet Zielonogórski), *dr Adriana Prizel-Kania* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Magdalena Rumińska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
*dr hab., prof. KUL Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn* (Katolicki Uniwersytet Lubelski), *dr Yulia Stefanyszyn* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki), *dr hab., prof. UJ Wiesław T. Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Kamil Szafraniec* (Uniwersytet Jana Gutenberga w Moguncji), *dr Beata Terka* (Uniwersytet Jagielloński), *dr hab., prof. UW Magdalena Trysińska* (Uniwersytet Warszawski), *dr Natalia Tsai* (Hsin Wu University, Linkou, Tajwan), *dr Monika Válková Maciejewska* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *dr hab. prof. UL Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie)

## KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Iwona Dembowska-Wosik*

## KOREKTA TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Martin Hinton*

## SKŁAD I ŁAMANIE

*Rafał Maćkowiak*

## PROJEKT OKŁADKI

*Agencja Reklamowa efectoro.pl*

ISSN: 0860-6587

<https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

e-ISSN: 2449-6839

Adres Redakcji: Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny UŁ,  
95-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: [glotto@uni.lodz.pl](mailto:glotto@uni.lodz.pl)

E-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: [kpocudz@uni.lodz.pl](mailto:kpocudz@uni.lodz.pl) <http://repozytorium.uni.lodz.pl>

# SPIIS TREŚCI

## WSTĘP

|  |   |
|--|---|
| <b>Edyta Paluszyńska, Mateusz Gaze</b> , Inspiracje (glotto)dydaktyczne w procesie kształcenia . . . . . | 9 |
|--|---|

## INSPIRACJE METODYCZNE

|  |     |
|--|-----|
| <b>Bartłomiej Maliszewski</b> , Nauczanie kultury oraz języka przez obrazy i słowa (na przykładzie multimodalnego projektu „Lubimy Lublin”). . . . . | 17  |
| <b>Natalia Tsai</b> , Learning Polish with Duolingo: A case study in Taiwanese academic setting  | 31  |
| <b>Marzena Wawrzeń</b> , „Karuzela plakatowa” jako technika rozwijania działań językowych  | 53  |
| <b>Tomasz Wegner</b> , Glottodydaktyczna „podróż” online do Gruzji . . . . .   | 67  |
| <b>Anna Rabczuk</b> , Fenomen kłamstwa jako inspiracja do stworzenia zadań na zajęcia jpjo   | 79  |
| <b>Kamil Szafraniec</b> , Tłumaczenie jako prymarne narzędzie glottodydaktyczne w kształceniu translatoologicznym. Uwagi wstępne . . . . .           | 105 |

## INSPIRACJE W ZAKRESIE GATUNKÓW, TEKSTÓW I TREŚCI NAUCZANIA

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anna Dunin-Dudkowska</b> , Reportaż jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie reportażu Ryszarda Kapuścińskiego) . . . . . | 115 |
| <b>Patrycja Kownacka</b> , Wykorzystanie biografii lokalnych na lekcjach jpjo na przykładzie biografii Ludwika Zamenhofa. . . . .             | 133 |

- Edyta Paluszyńska**, Tekst publicystyczny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2. Elementy systemu komunikowania publicznego. . . . . 149
- Magdalena Rumińska**, Klasyka polskiej powieści w działaniach językowych na lekcjach języka polskiego jako obcego . . . . . 163
- Beata Grochala**, Wzorce gatunkowe a kształcenie w zakresie form wypowiedzi pisemnych w wybranych pomocach dydaktycznych przygotowujących do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1 . . . . . 179
- Grażyna Zarzycka**, Glottodydaktyczne spotkania z Olgą Tokarczuk i jej twórczością. Opis wybranych form włączania treści literackich do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych na kierunkach humanistycznych . . . . . 191

## PROGRAMY I ORGANIZACJA PROCESU NAUCZANIA

- Jacopo Saturno, Przemysław E. Gębał**, Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich . . . . . 213
- Ewa Badyda**, Komunikacyjny start. O zależności występowania form adresatywnych w podręcznikach do języka polskiego jako obcego od ich koncepcji metodycznej . . . . . 231
- Mateusz Gaze**, Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego – głos w dyskusji . . . . . 245
- Adriana Prizel-Kania**, Studium porównawcze testów biegłości językowej w części Rozumienia ze słuchu (poziom B1) . . . . . 261
- Edyta Wojtczak**, Ustne strategie komunikacyjne stosowane przez Anglika uczącego się języka polskiego jako obcego. Studium przypadku . . . . . 279
- Anna Kijoch**, Analiza potrzeb językowych a dydaktyka polszczyzny zawodowej i specjalistycznej z perspektywy języka medycznego. Badanie pilotażowe . . . . . 293
- Maria Magdalena Nowakowska**, Uwagi o (nie)istniejących formach rodzajowych czasownika i ich miejscu w nauczaniu jpjo. . . . . 305

## DROGI DO WIELOJĘZYCZNOŚCI

- Ewa Lipińska**, Czy polszczyzna odziedziczona jest językiem zagrożonym? . . . . . 317
- Barbara Łukaszewicz**, Tematyka mniejszości etnicznych w ujęciu glottodydaktycznym – rozważania teoretyczne i badanie ankietowe . . . . . 331

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Beata Terka, Rafał Młyński</b> , Po co amerykańskiemu logopedzie język i kultura polska? Kilka refleksji na marginesie projektu „Polska brzmi znajomo” . . . . . | 351 |
|---|-----|

### ARTYKUŁY RECENZYJNE


|   |     |
|---|-----|
| <b>Edyta Paluszyńska</b> , Stereotypy etniczne we współczesnej kulturze. Uwagi po lekturze książki „O Polakach i Słowenach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów” autorstwa Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej (Lublana 2022) . . . . .                           | 369 |
| <b>Iwona Dembowska-Wosik</b> , Gramatyka w praktyce i teorii. O serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego „Gramatyka dla praktyka. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1” . . . . . | 377 |





## WSTĘP

Edyta Paluszyńska\*, Mateusz Gaze\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3036-0827>

 <https://orcid.org/0000-0003-3560-7251>

### INSPIRACJE (GLOTTO)DYDAKTYCZNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA

**Streszczenie.** W artykule zostały przedstawione założenia, tezy, koncepcje i postulaty prac zamieszczonych w 29. tomie czasopisma „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” zatytułowanym *Komunikacja – język – kultura. Inspiracje (glotto)dydaktyczne*. Autorzy omawianych tekstów koncentrują się na takich kwestiach, jak: doskonalenie metod i technik nauczania, gatunki, teksty i treści kształcenia, programy i organizacja procesu nauczania, drogi do wielojęzyczności. Włączają się również jako recenzenci w dyskusję na temat nowych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego oraz stereotypów etnicznych we współczesnej kulturze.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, metodyka nauczania, poziomy biegłości językowej, nauczanie specjalistyczne, tekst w nauczaniu, nauczanie zdalne

#### (LANGUAGE) TEACHING INSPIRATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract:** The article presents the assumptions, theses, concepts and stipulations discussed in the texts included in volume 29 of the „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” scientific journal. The title of the volume is „Communication – language – culture.

---

\* edyta.paluszynska@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

\*\* mateusz.gaze@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

(Language) teaching inspirations". The authors of the published works focus on issues such as: the improvement of teaching methods and techniques, genres, texts and teaching content, curricula and the organization of teaching, the development of multilingualism. They also review new Polish as a foreign language textbooks and a monograph on ethnic stereotypes.

**Keywords:** foreign language teaching, teaching methodology, language proficiency levels, teaching language for specific purposes, the use of text in teaching, online teaching

Glottodydaktyka polonistyczna wciąż mierzy się z nowymi wyzwaniami. Wzrost liczby imigrantów w Europie, Ameryce Północnej i Azji przyczynia się do zwiększenia różnorodności języków używanych na danych obszarach (Langdon i in. 210). Wielokulturowość i wielojęzyczność społeczeństw skutkuje zwiększeniem zapotrzebowania m.in. na tłumaczy, glottodydaktyków, logopedów, psychologów, mediatorów interkulturowych. Problemy związane z edukacją, komunikacją i adaptacją kulturową osób wielojęzycznych stały się przedmiotem refleksji autorów publikacji w niniejszym opracowaniu.

Pierwsza część tomu została poświęcona inspiracjom metodycznym. Artykuł Bartłomieja Maliszewskiego *Nauczanie kultury oraz języka poprzez obrazy i słowa (na przykładzie multimodalnego projektu „Lubimy Lublin”)* przybliży założenia tytułowego projektu, który łączy testowanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych z przekazywaniem wiedzy o lokalnej kulturze. Projekt odznacza się multimodalnym charakterem, zawiera filmy oraz związane z nimi zadania językowe o bogatej szacie graficznej. Autor nie tylko omawia konkretną pomoc dydaktyczną, lecz także referuje aktualny stan badań na temat treści kulturowych w podręcznikach dla cudzoziemców, podkreślając na przykład, że akty mowy oraz sposoby ich realizacji są odzwierciedleniem utrwalonych wartości kulturowych (Wierzbicka 1999, s. 193–269). Proponowany projekt jest silnie zakorzeniony w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, a zarazem może dostarczać inspiracji do opracowywania kolejnych filmowo-tekstowych lekcji, które będą służyły nauczaniu języka i kultury.

Nauczanie języka polskiego w środowisku tajwańskim jest nie lada wyzwaniem. W tym trudnym zadaniu wsparcie oferuje Natalia Tsai, która rozważa adaptację anglojęzycznej aplikacji Duolingo. W artykule *Learning Polish with Duolingo: a case study in Taiwanese academic setting* dzieli się z czytelnikiem danymi zebranymi podczas serii wywiadów ze studentką tajpejskiej slawistyki. Wynika z nich, że zwłaszcza grywalizacja, forum oraz użycie języka angielskiego jako pośrednika w nauce zwiększyło motywację uczącej się, zaś atrakcyjność aplikacji wpłynęła na wzrost intensywności uczenia się.

Równie atrakcyjny sposób nauczania proponuje Marzena Wawrzeń w artykule *„Karuzela plakatu” jako technika rozwijania działań językowych*. Jego atrakcyjność wynika z inspiracji sesjami plakatuowymi, czyli dyskusjami prowa-

dzonymi przy rozwieszonych plakatach (Lynch, Maclean 2001). Autorce udało się uzasadnić, że proponowana technika integruje rozwój produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych działań językowych.

Zagadnienie z zakresu edukacji interkulturowej stało się tematem artykułu Tomasza Wegnera *Glottodydaktyczna „podróż” online do Gruzji*. Autor łączy edukację w interesujący kontekst dyplomacji publicznej, realizowanej przez społeczeństwo obywatelskie, instytucje naukowe, kulturalne, a nawet kontakty międzyludzkie (Skoczek 2021, s. 21–22). Celem artykułu jest prezentacja projektu glottodydaktycznego online o charakterze popularyzatorskim i edukacyjnym, realizowanego dzięki współpracy Ambasady RP w Gruzji, Instytutu Polskiego w Tbilisi i Polonicum UW o nazwie „AŁĘ” – [Wirtualny] Festiwal Języka Polskiego w Gruzji.

Fenomenem kłamstwa jako inspiracją do tworzenia zadań na zajęcia z cudzoziemcami zajęła się Anna Rabczuk. Temat potraktowała wielostronnie: jako zjawisko społeczne, działanie interakcyjne, podstawę rozważań semantycznych nad leksemami z pola pojęciowego kłamstwa. Wszechstronne rozpoznanie zjawiska na gruncie polskim i angielskim ujawniło różnice między kulturami, co stanowi ciekawy przyczynek do badań lingwistyki kulturowej. Dodatkowo Autorka proponuje zadania, które można wykorzystać podczas zajęć językowych z cudzoziemcami.

Tematykę przekładoznawczą podjął Kamil Szafraniec w artykule *Tłumaczenie jako prymarne narzędzie glottodydaktyczne w kształceniu translatorycznym*. Autor przekonująco uzasadnia, że tłumaczenie powinno być nieodzowną częścią nie tylko zajęć typowo translacyjnych, ale również językowych, gdyż stwarza możliwość kształcenia czynności mediacyjnych. Jako jedną z metod nauczania proponuje podejście plurilingwalne (zintegrowane). Referuje również podział kompetencji translatorskich zaproponowany przez grupę badawczą PACTE (2018).

Druga część tomu została poświęcona inspiracjom w zakresie gatunków, tekstów i treści nauczania. Celem artykułu Anny Dunin-Dudkowskiej jest pokazanie reportażu jako gatunku wypowiedzi stosowanego w glottodydaktyce polonistycznej w celu kształtowania kompetencji genologicznej. Autorka przyjmuje bowiem, że gatunek ten służy między innymi kształceniu lub ewaluacji umiejętności językowych oraz nabywaniu kompetencji interkulturowych. W tekście zamieszczono przykłady wypowiedzi reportażowych, pochodzące ze zbiorów reportażu Ryszarda Kapuścińskiego, a także praktyczne wskazówki do wykorzystania na zajęciach języka polskiego jako obcego.

Inspirujące propozycje metodyczne zawiera również artykuł Patrycji Kownackiej *Wykorzystanie biografii lokalnych na lekcjach jppo na przykładzie biografii Ludwika Zamenhoffa*. Dzięki nowoczesnym narzędziom i technikom prezentowanym przez Autorkę można wesprzeć odbiór biografii i uczynić z niej

wartościowy materiał dydaktyczny. Dodatkowo proponowane rozwiązania metodyczne realizują wymogi kształcenia kulturowego w glottodydaktyce polonistycznej, upowszechniając wiedzę o ludziach ważnych dla lokalnych wspólnot.

Potencjałowi tekstu publicystycznego w glottodydaktyce poświęcony jest artykuł Edyty Pałuszyńskiej *Tekst publicystyczny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2. Elementy systemu komunikowania publicznego*. W pierwszej części artykułu zaprezentowano teorię komunikowania publicznego (Dobek-Ostrowska 2006, s. 60–89), druga część zawiera praktyczne propozycje metodyczne: tekst i ćwiczenia wraz z rozwiązaniami. Narzędzia zastosowanie podczas analizy m.in. takie, jak: role uczestników systemu, kontrola zawartości komunikatów przekazywanych w systemie, reguły, wzory i normy rządzące ich zachowaniem – pozwalają na adekwatną interpretację tekstów publicznych, a tym samym umożliwiają ich trafny odbiór.

Charakter porządkujący jeśli chodzi o miejsce i rolę literatury w procesie nauczania języka polskiego jako obcego ma artykuł Magdaleny Rumińskiej *Klasyka polskiej powieści w działaniach językowych na lekcjach języka polskiego jako obcego*. Propozycje teoretycznych rozstrzygnięć w zakresie przydatności literatury dawnej i współczesnej w nauczaniu oraz zilustrowanie podejścia strategicznego na przykładzie konkretnego tekstu literackiego są atutami artykułu.

Beata Grochala dokonała oceny sposobu prezentacji form wypowiedzi pisemnych wymaganych na poziomie B1 certyfikatu z języka polskiego jako obcego (część *Pisanie* – egzamin dla osób dorosłych) w pomocach dydaktycznych przygotowujących do tegoż egzaminu. Badania wykazały, że autorzy podręczników wskazują na wszystkie cztery aspekty gatunków: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy oraz stylistyczny, choć nie robią tego w sposób równomierny.

Bardzo ciekawą propozycję dydaktyczną przedstawiła Grażyna Zarzycka dotycząca włączania treści literackich do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych na kierunkach humanistycznych. Badaczka opisała procedurę wprowadzania zagadnień literackich na przykładzie twórczości Olgi Tokarczuk, wyodrębniając w niej fazę wstępną, polegającą na wzbudzeniu zainteresowania twórcą, fazę drugą, skupiającą się na tworzeniu portretu twórcy i/lub sprawozdania z jego udziałem oraz fazę trzecią, docelową, w której proponuje się uczącym wgląd w tekst oryginalny twórcy.

Refleksja glottodydaktyczna musi również odnosić się do samego procesu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, jego organizacji oraz programów nauczania, które ten proces porządkują. Jacopo Saturno i Przemysław Gębał skupili się na zjawisku interkomprehensji w nauczaniu Słowian wschodnich. Wykorzystanie podobieństw leksykalnych i gramatycznych między językiem polskim a językami wschodniosłowiańskimi ma przede wszystkim ułatwić, a tym samym przyspieszyć proces akwizycji językowej. Autorzy zauważają, że warto byłoby w glottodydaktyce polonistycznej uwzględnić z jednej strony najważniejsze

systemowe korespondencje międzyjęzykowe, z drugiej zaś tę część słownictwa, która wydaje się istotna dla celów komunikacyjnych uczących się, ale różni się znacząco między językiem polskim a innym językiem słowiańskim. Intrekomprensja zatem powinna stać się podstawowym kryterium projektowania programów nauczania i materiałów dydaktycznych dla Słowian wschodnich, którzy stanowią bardzo ważną grupę wśród uczących się języka polskiego jako obcego.

Ewa Badyda opisała związki form adresatywnych we współczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego z ich koncepcją metodyczną. Autorka przeanalizowała nominalne i atrybutywne formy adresatywne w strukturach syntaktycznie niezintegrowanych ze zdaniem w 14 podręcznikach ogólnych do poziomu A0–B1. Badania pokazały, że co prawda formy adresatywne prezentowane są w różnym stopniu i zakresie, to we wszystkich analizowanych podręcznikach treści te służą kształceniu kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, którą dla tych poziomów określa się jako „zwracanie się do innych osób w sposób oficjalny/ nieoficjalny (w zależności od stopnia zażyłości)” (Janowska i in. 2011, s. 25, 54, 86). Czynnikiem, którymi natomiast wpływają na zróżnicowanie występowania form adresatywnych w podręcznikach, są: koncepcja metodyczna/cel podręcznika, wachlarz zaprezentowanych sytuacji komunikacyjnych, stopień prezentowania języka poprzez dialogi, proporcja między językiem mówionym, w tym potocznym, a pisanym, moment, w którym wprowadzony zostaje w podręczniku wołacz.

Mateusz Gaze skupia się natomiast na roli słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autor stara się pogodzić dwa stanowiska glottodydaktyków: systemowe, oparte na znaczeniu formantów, a tym samym derywatów, oraz leksykalne, sytuujące słowotwórstwo jako podsystem wspomagający nauczanie słownictwa i frazeologii. Zdaniem autora stanowiska te nie muszą się wykluczać. Połączenie tych dwóch podejść wpłynie pozytywnie zarówno na świadomość językową systemu, jak i zasób słownictwa. Badacz zauważa, że oderwanie słowotwórstwa od pozostałych podsystemów języka spowoduje, że uczącemu się trudniej będzie opanować coraz to większą liczbę leksemów. Znajomość reguł słowotwórczych może ułatwić zapamiętywanie nowego słownictwa, ponieważ w słowniku mentalnym będzie ono również przyporządkowywane poszczególnym kategoriom słowotwórczym.

Ciekawych spostrzeżeń dokonała Adriana Prizel-Kania, porównując część rozumienia ze słuchu w testach certyfikatowych z języka polskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i angielskiego. Wyniki analiz wskazują na potrzebę wprowadzenia do egzaminów z języka polskiego jako obcego dodatkowych ćwiczeń, które oparte będą na tekstach krótkich zróżnicowanych pod względem gatunkowym, np. fragmentach rozmów (oficjalnych, towarzyskich, rodzinnych), ogłoszeniach, reklamach, zapowiedziach, fragmentach programów telewizyjnych. Pozwoli to przede wszystkim testować polszczyznę w różnych sytuacjach komunikacyjnych,

a tym samym uwzględniać różnorodne czynniki, które wpływają na znajomość języka polskiego wśród cudzoziemców. W części aplikacyjnej badaczka zaprezentowała autorskie propozycje ćwiczeń, które powinny zostać uwzględnione w konstruowaniu tej części egzaminu certyfikatowego.

Edyta Wojtczak zwróciła natomiast uwagę na strategie komunikacyjne, które mogą wpływać na efektywność komunikacji między cudzoziemcem a rodzimym użytkownikiem języka. Analizie poddała strategie zaobserwowane w wypowiedziach ustnych Anglika uczącego się języka polskiego jako obcego, który wykorzystywał je niezwykle często i w sposób bardzo kreatywny, próbując ułatwić sobie komunikację z Polakami. Strategie kompensacyjne i interakcyjne pomogły przede wszystkim ograniczyć użycie języka angielskiego do minimum mimo pojawiających się trudności językowych.

Anna Kijoch zaprezentowała wyniki badania pilotażowego dotyczącego potrzeb językowych studentów programów prowadzonych w języku angielskim na polskich uczelniach medycznych. Autorka wybrała grupę badawczą nieprzypadkowo, ponieważ są to osoby, które w warunkach akademickich posługują się językiem angielskim (to w tym języku prowadzone są różne typy zajęć uniwersyteckich), jednak w trakcie zajęć praktycznych w szpitalu studenci ci muszą komunikować się z pacjentami po polsku. Badanie pokazało, że znajomość języka polskiego podczas zajęć klinicznych może pozytywnie wpływać na ich przebieg. Studenci zauważyli, że gdy mówią po polsku, wpływa to przede wszystkim na komfort pacjenta. Pozwala również zintensyfikować pracę na zajęciach, dzięki czemu studenci więcej się uczą i zdobywają bogatsze doświadczenia podczas studiów. Bezpośredni kontakt z pacjentem ma duże znaczenie dla respondentów, a jego brak spowodowany niemożnością porozumienia się został oceniony jako znacząca wada studiów medycznych w Polsce.

Maria Nowakowska przyjrzała się formom nijakim czasownika 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego. Autorka zauważyła, że w wydawnictwach dla cudzoziemców formy te są pomijane, podobnie jak i w polskich gramatykach, a stanowisko językoznawców wobec nich nie jest jednoznaczne (Mańczak 2005, s. 56). Badaczka zachęca, by nie zapominać o tych formach i wprowadzać je na lektoratach języka polskiego. Formy takie mogą być używane przy chociażby antropomorfizacji słońca i tworzenia tekstów z nim związanych (krótkich bajek, baśni). Autorka zaznacza również, że trzeba wspomnieć o możliwości używania wspomnianych konstrukcji czasownikowych przez osoby niebinarne, których wydaje się przybywać, podkreślając, iż język polski jest przygotowany na ich sytuację i potrzeby.

Trzy kolejne teksty poświęcone są wielojęzyczności rozumianej bardzo szeroko. Ewa Lipińska kolejny już raz przyjrzała się polszczyźnie poza granicami kraju, czyli polszczyźnie odziedziczonej. Badaczka zauważa, że jakość języka polskiego poza granicami kraju spada, na co wpływa wiele czynników: używa-



nie w domu melanżu językowego, brak kontaktu z językiem edukacji szkolnej czy niewiedza rodziców na temat dwujęzyczności skutkująca niewłaściwymi postawami. Autorka postuluje, że aby nie dopuścić do sytuacji, kiedy polszczyzna odziedziczonym stałaby się językiem zagrożonym, konieczne jest uświadomienie rodzicom korzyści, jakie niesienie ze sobą bilingwizm. By jednak była to dwujęzyczność dająca rzeczywiste szanse wykorzystania jej przez dziecko w przyszłości, musi być oparta na edukacyjnym języku odziedziczonym.

Barbara Łukaszewicz zajęła się mniejszościami etnicznymi w Polsce w kontekście dydaktyki języka polskiego i kultury polskiej jako obcej. Autorka, opierając się na badaniach przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie 91 uczestników kursów grupowych na poziomach B2, C1 i C2, postuluje, by wprowadzić na lektoratach i zajęciach kulturowych treści związane z mniejszościami etnicznymi i narodowymi zamieszkującymi tereny Polski. Wyniki ankiety pokazały, że respondenci chcą dowiedzieć się więcej o tych mniejszościach, są świadomi ich istnienia, jednak wiedza na ich temat wydaje się być niewielka.

Beata Terka i Robert Młyński zaprezentowali wnioski płynące z realizacji projektu *Polska brzmi znajomo*, który bazował na połączeniu wiedzy z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz logopedii i został przeprowadzony w Northern Illinois University w Stanach Zjednoczonych. Badacze pokazali, że amerykańscy logopedzi (studenci i wykładowcy) są niezwykle otwarci na włączenie do swojej pracy elementów języka polskiego, który może być przydatny przy spotkaniach z dzieckiem polonijnym. Autorzy zauważają również, że ów program może posłużyć jako matryca do analogicznych działań w Polsce – w ramach procesu kształcenia polskich logopedów, którzy coraz częściej będą prowadzić terapię z dziećmi dwujęzycznymi.

Ważną i stałą już częścią naszego czasopisma są artykuły recenzyjne. W bieżącym numerze znalazły się dwa – jeden opiniujący pomoc dydaktyczną do nauczania języka polskiego jako obcego, drugi oceniający monografię poświęconą stereotypom narodowym. Iwona Dembowska-Wosik przyjrzała się serii podręczników *Gramatyka dla praktyka* autorstwa Kamili Dembińskiej, Karoliny Fastyn-Pleger, Agnieszki Małycki i Marty Ułańskiej, zauważając jej niezaprzeczalne walory: różnorodność podejść, szeroką gamę technik i ćwiczeń, skorelowanie zagadnień gramatycznych z komunikacją, wyczerpujący i atrakcyjny (zarówno dla uczących się, jak i lektorów) komentarz teoretyczny otwierający każdy rozdział. Recenzowana publikacja oceniona zostaje jako wyczerpujące źródło na temat gramatyki funkcjonalnej polszczyzny na poziomie A1, A2 i B1.

Tom zamyka artykuł recenzyjny Edyty Pałuszyńskiej dotyczący książki naukowej autorstwa Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej pt. *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*, wydanej w Słowenii w 2022 roku. Monografia zostaje oceniona bardzo wysoko ze względu na rygorystyczny i konsekwentny metodologiczny, szeroko zakrojone badania, które pozwoliły na stworzenie



bogatej bazy materiałowej, oraz na rzetelność opisu. Recenzowana publikacja ponadto wypełnia lukę w badaniach nad stereotypami narodowymi, budując istotny kontekst do nauczania języka polskiego czy słoweńskiego jako obcego.

Mamy nadzieję, że zawarte w 29. numerze „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” artykuły będą stanowić cenne inspiracje do badań nad nauczaniem języka polskiego jako nierodzimego. Mamy oczywiście świadomość, że prezentowane artykuły nie wyczerpują listy zagadnień i problemów, z którymi musi (i chce) mierzyć się glottodydaktyka polonistyczna w XXI wieku.


Chcielibyśmy bardzo podziękować Władzom Dziekańskim Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego oraz Kierownik Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej działającego w ramach Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii za sfinansowanie wydania niniejszego tomu.

## BIBLIOGRAFIA

- Dobek-Ostrowska B., 2006, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Langdon H. W., Gawel K., Węsierska K., 2018, *Diagnozowanie zaburzeń w komunikacji językowej u osób bilingwalnych – praca w zespole logopedy i tłumacza*, w: E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk, s. 209 – 235.
- Lynch T., Maclean J., 2001, *A case of exercising”: Effects of immediate task repetition on learners’ performance*, w: M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (red.), *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*, Edinburgh, s. 141–162.
- Mańczak W., 2005, *W sprawie rodzaju nijakiego w czasie przeszłym*, „Język Polski” LXXXIV, s. 56.
- PACTE Group, Amparo Hurtado Albir, Anabel Galán-Mañas, Anna Kuznik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés & Lupe Romero, 2018, *Competence levels in translation: working towards a European framework*, „The Interpreter and Translator Trainer”, 12:2, s. 111–131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093
- Skoczek J., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako zadanie i narzędzie dyplomacji publicznej*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 21–36. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Wierzbicka A., 1999, *Akty i gatunki mowy w różnych językach i kulturach*, przeł. T. Kornacki, w: A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Warszawa, s. 228–269.

## INSPIRACJE METODYCZNE

*Bartłomiej Maliszewski\**

 <https://orcid.org/0000-0002-3813-3971>

### NAUCZANIE KULTURY ORAZ JĘZYKA PRZEZ OBRAZY I SŁOWA (NA PRZYKŁADZIE MULTIMODALNEGO PROJEKTU „LUBIMY LUBLIN”)

**Streszczenie.** Dość dużą popularnością na współczesnych kursach języka polskiego cieszy się zintegrowane nauczanie języka i kultury, o czym świadczą liczne publikacje, które służą właśnie temu celowi. W niniejszym artykule omawiamy założenia projektu *Lubimy Lublin*, który także łączy testowanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych z przekazywaniem wiedzy o lokalnej kulturze. *Projekt* odznacza się multimodalnym charakterem, obejmując filmy oraz związane z nimi zadania językowe o bogatej szacie graficznej. *Projekt* jest silnie zakorzeniony w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, a zarazem może dostarczać inspiracji do opracowywania kolejnych filmowo-tekstowych lekcji, które będą służyły nauczaniu języka i kultury.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, kultura, multimodalność

### TEACHING CULTURE AND LANGUAGE THROUGH IMAGES AND VOCABULARY (ON A BASIS OF A MULTIMODAL PROJECT “LUBIMY LUBLIN”)

**Abstract:** In modern Polish language courses, integrated teaching of both language and culture is quite a popular option. This fact is backed up by numerous publications which serve that purpose. In the following article, we are discussing the goals of the *Lubimy Lublin* [*We Like Lublin*

---

\* bartlomiej.maliszewski@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

– translator’s note] project, which additionally combines testing and developing communication skills with a transfer of knowledge concerning the local culture. *The Project* is characterised by its multimodal nature by including films and associated language exercises with an attractive graphical style. It is also deeply rooted in the methodology of teaching Polish as a foreign language and, at the same time, can provide inspiration for the development of further filmic-textual classes that will serve to teach language and culture.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, culture, multimodality

W procesie glottodydaktycznym największy nacisk jest położony na rozwój kompetencji komunikacyjnej. Znajomość języka uwidacznia się wszakże w codziennej praktyce, podlegając wykorzystywaniu przy odbiorze (słuchanych i czytanych) przekazów oraz przy kreowaniu (mówionych i pisanych) wypowiedzi. Procesowi nauczania języka nieodłącznie towarzyszy też rozwój kompetencji kulturowej, a dzieje się tak z trzech głównych względów.

Po pierwsze, już sam język stanowi zwierciadło kultury, wprowadzając w sferę określonych realiów, obyczajów i wartości (np. wraz ze słowami *mikołajki*, *choinka*, *opłatek*, *pasterka* poznajemy świat polskich tradycji). Także zasób kategorii gramatycznych stanowi wgląd w minioną lub obecną kulturę, czego dowodem jest funkcjonujący w polszczyźnie rodzaj męskoosobowy, który stanowi świadectwo uprzywilejowanej pozycji mężczyzn w dawnej Polsce – Grzegorzyczkowa 2001, s. 163). Podobnie i formacje słowotwórcze (np. zdrobnienia) są nośnikami informacji na temat tego, co jest ważne dla użytkowników języka (Wierzbicka 1999, s. 165–169).

Po drugie, użycie języka dokonuje się w określonym kontekście kulturowym, wymagając od nadawców i odbiorców jego dobrej znajomości. Nauka tego, co i jak należy mówić, nie ogranicza się wszakże do samego poznawania słownictwa oraz reguł gramatycznych, lecz obejmuje wiedzę na temat (nie)stosowności różnych zachowań komunikacyjnych, a poszczególne akty mowy oraz sposoby ich realizacji są odzwierciedleniem utrwalonych wartości kulturowych (Wierzbicka 1999, s. 193–269).

Po trzecie, teksty oraz ćwiczenia, które służą nauce języka, stanowią też źródło wiedzy o dawnej i obecnej rzeczywistości, a lektorat języka polskiego dostarcza znakomitej okazji, by przekazywać wiedzę o Polsce. Autorzy licznych materiałów glottodydaktycznych wykazują dużą dbałość o to, aby zamieszczane tam teksty oraz zdjęcia służyły nie tylko rozwojowi poszczególnych sprawności komunikacyjnych, ale też przekazywaniu różnorodnych informacji na temat historii oraz współczesności. Oczywiście, można mieć krytyczne uwagi do charakteru zamieszczanych tu treści (Piekot, Żurek 2008, Zarzeczny, Piekot 2010), ale samo integrowanie nauki języka z promocją polskiej kultury jest rzeczą bardzo cenną.

Materiały, które łączą naukę języka oraz testowanie jego znajomości z promowaniem rodzimej kultury, dostarczają nie tylko ciekawych zadań, ale i okazują się źródłem inspiracji do tworzenia podobnych projektów. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców *Z Wrocławiem w tle* stały się przed laty impulsem do wydania zbioru zadań testowych *Wokół Lublina*. Tematem niniejszego artykułu jest zaś pokrewny projekt *Lubimy Lublin*, który – służąc rozwijaniu i testowaniu znajomości języka oraz promocji lokalnej kultury – wykorzystuje nie tylko słowo (mówione i pisane), ale i obraz (filmowy i graficzny). W niniejszym artykule omówimy założenia projektu *Lubimy Lublin*, by na jego przykładzie sformułować kilka uwag oraz zaleceń na temat sposobów zintegrowanego nauczania języka oraz kultury<sup>1</sup>.

## 1. CELE PROJEKTU

Projekt *Lubimy Lublin* powstał z myślą o obcokrajowcach, którzy znają język polski na poziomie B1+/B2, interesują się polską kulturą i chcą poznawać atrakcje Lublina, a takich osób nie brakuje, gdyż – jak głosi nagłówek w jednej z lokalnych gazet – *Co dziesiąty lubelski student nie jest Polakiem*<sup>2</sup>. Projekt przedstawia im najważniejsze miejsca Lublina (oraz związaną z nimi historię), pełniąc rolę przewodnika po mieście, a zarazem służąc nauczaniu języka polskiego jako obcego, gdyż przekazywanym informacjom na temat poszczególnych miejsc towarzyszą zadania językowe.

Kolejnym celem *Projektu* jest integracja zagranicznych studentów, którzy przebywają w naszym mieście. Już samo użycie formy 1. os. l. mn. w tytule *Lubimy Lublin* wskazuje na pewną wspólnotę, którą chcemy wzmocnić i poszerzać także za pomocą tej publikacji. Dzięki rozwijaniu swojej kompetencji leksykalnej, komunikacyjnej oraz kulturowej zagraniczni studenci mogą łatwiej integrować się zarówno ze sobą, jak i lokalną społecznością.

---

<sup>1</sup> Projekt został przygotowany w 2021 roku przez zespół CJKP UMCS w składzie: Bartłomiej Maliszewski (inicjator i kierownik *Projektu*), Jacek Brzeziński, Anna Chrupczalska-Laskowska, Aleksandra Dziak, Wiktoria Hudy. Realizatorem filmów był Bartłomiej Wójtowicz, a graficzna szata ćwiczeń językowych została opracowana przez Katarzynę Wójcik oraz Krzysztofa Pałysa. O założeniach *Projektu* jest też mowa w – dostępnym w serwisie YouTube – filmie *Lubimy Lublin – Prolog*. W niniejszym artykule powielam niektóre informacje, które wcześniej zamieściłem w *Wiadomościach Uniwersyteckich UMCS*, we wstępie do pliku PDF oraz w scenariuszu do filmu *Lubimy Lublin – Prolog*. Całość *Projektu* jest dostępna na stronie [lubimylublin.umcs.pl](http://lubimylublin.umcs.pl). *Projekt* został zrealizowany przy wsparciu finansowym Gminy Lublin (w ramach *Programu Wspierania Inicjatyw Akademickich*). Honorowy Patronat nad *Projektem* objęli: Prezydent Miasta Lublin dr Krzysztof Żuk oraz JM Rektor UMCS prof. dr hab. Radosław Dobrowolski.

<sup>2</sup> [www.dziennikwschodni.pl/studia/co-dziesiaty-lubelski-student-nie-jest-polakiem-dzien-internacjonalizacji-na-umcs,n,1000255504.html](http://www.dziennikwschodni.pl/studia/co-dziesiaty-lubelski-student-nie-jest-polakiem-dzien-internacjonalizacji-na-umcs,n,1000255504.html) [25.05.2022].

Dodatkową wartością *Projektu* jest wzbogacanie (i tak już dość obszernego) zasobu materiałów do nauczania języka polskiego oraz kultury regionalnej, a także zachęcanie nauczycieli do tworzenia podobnych filmowo-tekstowych lekcji poświęconych kolejnym miastom oraz regionom<sup>3</sup>.

## 2. STRUKTURA PROJEKTU

Multimodalny projekt *Lubimy Lublin* obejmuje 10 lekcji, które składają się z dwóch części<sup>4</sup>. Pierwsza z nich to filmy o Lublinie, a druga – bogato ilustrowane zadania językowe, które służą sprawdzaniu znajomości leksyki, testowaniu sprawności rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, a także dostarczają tematów do mówienia oraz pisania. Projekt łączy więc wirtualną wycieczkę po mieście z elementami kursu językowego.

W filmach biorą udział nauczyciele języka polskiego (którzy występują w roli przewodników) oraz zagraniczni studenci (w roli oprowadzanych turystów)<sup>5</sup>. Z jednej strony mamy więc do czynienia z perspektywą ekspertów, którzy dzielą się swoją wiedzą o mieście, a z drugiej strony pojawia się perspektywa obcokrajowców, którzy poznają lokalną kulturę. Dobór informacji oraz związanego z nimi słownictwa jest więc zależny od obu perspektyw. Przewodnik – uwzględniając potrzeby oraz możliwości odbiorców – wybiera miejsca, o których warto opowiedzieć, ogranicza się do podawania najważniejszych informacji, unika szczegółów, stara się mówić dość prostym językiem, a także przywiązuje dużą wagę do objaśniania terminów oraz innych słów, których znajomość wykracza poza poziom B1+.

Wielość przekazywanych wiadomości wymaga ich właściwego uporządkowania, odpowiedniego tempa mówienia oraz wykorzystywania pauz. Przeciętna

---

<sup>3</sup> Nauczaniu języka polskiego, testowaniu jego znajomości oraz promowaniu lokalnej kultury służą m.in. takie publikacje, jak: *Polska po polsku* (1986), *Spacery po Wrocławiu* (2004), *Z Wrocławiem w tle* (2005, 2008), *Wokół Lublina* (2009), *Witamy na Podkarpaciu* (2010), *Spacerkiem po Łodzi i okolicy* (2011), *Poznajmy się w Poznaniu* (2014), *Po polsku po Polsce* (2016), *Spacerem po Białymstoku* (2019), *Warszawa dla początkujących* (2021), *Truchcikiem z Kopernikiem* (2021). Należy tu jeszcze wyróżnić dostępny w serwisie YouTube cykl filmowy *Lubelskie migawki* – on to bowiem stał się bezpośrednią inspiracją do pracy nad projektem *Lubimy Lublin*, który opiera się właśnie na materiale filmowym oraz poświęconych mu zadaniach językowych.

<sup>4</sup> Multimodalność jako łączenie elementów różnych kodów semiotycznych i tworzenie z nich spójnych przekazów polega tu na wykorzystywaniu obrazu i słowa (mówionego) w filmach oraz na wykorzystywaniu obrazu i słowa (pisanego) w pliku z zadaniami, a także obejmuje wzajemne relacje danych komponentów.

<sup>5</sup> W pierwszym odcinku studenci biorą też udział w krótkiej sondzie, opowiadając o tym, jak trafili do Lublina i co im się podoba w naszym mieście. Studenci nie wygłaszali tu napisanych im tekstów, ale sami przygotowywali swoje odpowiedzi na wysłane im wcześniej pytania, dzięki czemu sonda wnosi pewien walor autentyczności.

długość poszczególnych odcinków o Lublinie wynosi ok. 10 minut, więc konieczne było podzielenie ich na mniejsze części (zapowiadane odpowiednią planszą), aby skoncentrować uwagę odbiorców na wybranych porcjach informacji oraz związanych z nimi zadaniach językowych.

### 3. TEMATYKA LEKCJI

Zgodnie z założeniami dość popularnego w glottodydaktyce akademickiej modelu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) język jest traktowany jako narzędzie przekazywania oraz zdobywania wiedzy z różnych dziedzin. Przystawanie nowych wiadomości w obcym języku jest wysoce pożądane, gdyż rozwija zarówno horyzonty poznawcze, jak i kompetencję lingwistyczną<sup>6</sup>. Projekt *Lubimy Lublin* także służy tym celom. Przy opracowywaniu jego scenariusza trzeba było więc rozstrzygnąć kilka istotnych problemów dotyczących zawartości treściowej: Jakie informacje uwzględnić? Za pomocą jakich środków językowych należy je przekazywać? Jaką przyjąć kolejność podawanych wiadomości? Z jakimi obrazami (ujęciami) warto je połączyć? Jakie zadania językowe będzie można układać do tworzonych tekstów? (Już bowiem na etapie pisania scenariusza był opracowywany zarys związanych z nim zadań).

Podstawową kwestię stanowi tu oczywiście dobór tematów, których zasób bazuje na katalogu zagadnień ujętych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*<sup>7</sup>, a zarazem odnosi się do lokalnej kultury i ma służyć jej promowaniu. Ważną rzeczą było więc zachowanie złotego środka pomiędzy zbyt mało eksponowanymi zaletami Lublina a jego nachalną reklamą. Istotna była także odpowiednia proporcja pomiędzy nazbyt szczegółowymi informacjami (których wielość byłaby trudna do opanowania nawet dla rodzimego użytkownika języka) a nadmiarem banalnych spostrzeżeń, których odbiór nie dostarczałby przyjemności poznawczej i nie dawał poczucia przyrostu wiedzy.

W każdej lekcji można więc wyróżnić ogólniejszy i konkretniejszy poziom przekazu. Pierwszy z nich odnosi się do podejmowanych zagadnień tematycznych oraz związanych z nim ćwiczeń leksykalnych, a drugi obejmuje informacje na temat Lublina i Polski wraz z zadaniami na rozumienie tekstu:

---

<sup>6</sup> Więcej na temat modelu CLIL – zob. m.in. Handzel 2014, Rzeszutko 2016.

<sup>7</sup> Wśród tematów, które stanowią przedmiot refleksji, wypowiedzi ustnej lub tekstu pisanego, wyszczególnieniu podlegają: 1. Dane osobowe, 2. Dom, mieszkanie, otoczenie, 3. Życie codzienne, 4. Czas wolny, rozrywka, 5. Podróże, 6. Stosunki międzyludzkie, 7. Zdrowie i higiena, 8. Edukacja, 9. Zakupy, 10. Żywność i napoje, 11. Usługi, 12. Miejsca, 13. Język, 14. Pogoda. (ESOKJ, 57).

Tabela 1. Projekt „Lubimy Lublin”, tematy filmowo-językowych lekcji

| <b>Tytuł lekcji</b>              | <b>Zagadnienia tematyczne</b>   | <b>Informacje o Lublinie i Polsce, promocja miasta</b>                                       |
|----------------------------------|---|--|
| <b>Witamy w Lublinie</b>         | miejski transport, infrastruktura   | Lublin jako nowoczesne miasto  |
| <b>Idziemy na Starówkę</b>       | zabytki, życie miejskie w dawnych czasach   | Lublin jako miasto o siedmiowiekowej historii  |
| <b>Pewnego razu w Lublinie</b>   | legendy, relacje międzyludzkie, dawne obyczaje, życie codzienne w dawnych czasach | zabytki Starego Miasta oraz związane z nimi legendy  |
| <b>Spacer po Starówce</b>        | zabytki, życie codzienne w dawnych czasach, wydarzenia historyczne                | zabytki Starego Miasta oraz związane z nimi wydarzenia historyczne                           |
| <b>Na lubelskim zamku</b>        | zabytki, wydarzenia historyczne, eksponaty, zwiedzanie muzeum                     | zbiory Muzeum Narodowego w Lublinie, obraz „Unia Lubelska” Jana Matejki                      |
| <b>Na placu Litewskim</b>        | pomniki, uroczystości, wydarzenia artystyczne                                     | plac Litewski jako miejsce pomników, ważnych uroczystości państwowych i imprez artystycznych |
| <b>Lublin – miasto studentów</b> | uniwersytety, życie akademickie   | lubelskie uczelnie, życie akademickie w Lublinie   |
| <b>Zapraszamy do teatru</b>      | teatry, festiwale   | lubelskie teatry i festiwale   |
| <b>Sport i rekreacja</b>         | dyscypliny sportowe, czas wolny, rekreacja  | lubelskie obiekty sportowe i miejsca rekreacji   |
| <b>Z wizytą w ratuszu</b>        | miejskie instytucje, praca urzędnicza   | lubelski ratusz, rozmowa z przedstawicielką Urzędu Miasta                                    |

Źródło: opracowanie własne

Jak widać z powyższego zestawienia, układ treści skupia się wokół konkretnych miejsc i obiektów, które wprowadzają w obręb określonych zagadnień tematycznych oraz związanego z nimi słownictwa (zabytki – dawne wydarzenia, uniwersytety – życie akademickie, teatry – życie kulturalne, stadiony – dyscypliny sportowe, ratusz – praca urzędnicza). Zasób podejmowanych tematów jest



dość rozległy, co służy używaniu bogatej leksyki oraz przedstawianiu szerokiej panoramy miasta.

Duży nacisk jest położony na historię, choć należy mieć na względzie, że mowa jest o tych dziejach, których studenci „doświadczają” podczas wycieczek po Lublinie. Zwiedzane zabytki odsyłają bowiem do różnorodnych wydarzeń (od średniowiecza po współczesność), a im więcej zwiedzanych zabytków, tym więcej opowiadanych historii, które różnią się swoim zasięgiem oraz znaczeniem. Jedne wydarzenia oraz związane z nimi eksponaty są znane głównie w samym regionie, czego dobrym przykładem jest obraz *Pożar Lublina*, a inne dotyczą też dziejów Polski i Europy. Prezentowane w Muzeum Narodowym w Lublinie dzieło Jana Matejki: „Unia Lubelska” przypomina bowiem o Rzeczypospolitej Obojga Narodów, a także o czasach zaborów (obraz powstał w 300. rocznicę Unii, gdy Polski nie było już na mapie). Znajdujący się na głównym placu Lublina pomnik Konstytucji 3. maja oraz pobliski pomnik Józefa Piłsudskiego także stanowią impuls, by przypomnieć czasy zaborów oraz walki o niepodległość, a także odwołać się do polskich świąt państwowych oraz sposobów ich obchodzenia.

Spacer po Lublinie staje się więc cenną lekcją historii, choć informacje podawane przez filmowego przewodnika mają dość ogólnikowy charakter. Pamiętamy bowiem, że ich odbiorcami są zagraniczni studenci, którzy niezbyt dobrze znają polską historię, a wielość szczegółów na jej temat mogłaby czynić tekst mało atrakcyjnym i niezrozumiałym. Jeśli obcokrajowcy, którzy posługują się językiem polskim na poziomie B1+/B2, będą kojarzyć XVI wiek z rozkwitem Rzeczypospolitej i unią polsko-litewską, wiek XVIII – z czasami upadku, a kolejne stulecie – z walką o niepodległość odzyskaną w roku 1918 i brutalnie utraconą w 1939, to i tak będzie to ważny zasób informacji stanowiących ośnowę rozwijanej wiedzy o Polsce.

Przedmiotem wzmoczonej uwagi jest jednak nie tylko historia, o której przypominają liczne zabytki, ale i współczesna kultura. Tematem kolejnych lekcji jest bowiem życie akademickie, artystyczne oraz sportowe, dzięki czemu można rozbudowywać zasób używanego słownictwa, a także zachęcać odbiorców do uczestnictwa w różnych wydarzeniach, które są cyklicznie organizowane w Lublinie, stanowiąc ważny element miejskiego pejzażu.

#### 4. UKŁAD ZADAŃ

Zbiór zadań do filmów służy głównie rozwijaniu (oraz testowaniu) kompetencji leksykalnej oraz sprawności językowych, a zadania gramatyczne i słowotwórcze odgrywają tu drugoplanową rolę. Po pierwsze, wynika to z tego względu, że w procesie komunikacji najważniejszy jest rozwój kompetencji leksykalnej. Po drugie,



materiały do nauczania gramatyki są na tyle bogate, ciekawe i różnorodne, że w samym zbiorze zadań poświęconych filmom o Lublinie można było się skoncentrować na słownictwie tematycznym oraz rozwijaniu sprawności komunikacyjnych.

Zadania językowe, które odnoszą się do filmów, poprzedzają oglądanie poszczególnych części, przygotowując do ich odbioru bądź następują tuż po nim, służąc utrwalaniu leksyki oraz sprawdzaniu znajomości wysłuchanego tekstu (zob. Komorowska 1993, s. 130–141; Seretny, Lipińska 2005, s. 137–162). Ów układ zadań postaramy się zilustrować, posługując się przykładami zadań, które odnoszą się do legendy o lubelskim herbie<sup>8</sup>.

Celem ćwiczeń poprzedzających obejrzenie filmu jest zogniskowanie uwagi uczniów wokół podejmowanego tematu, przypomnienie związanego z nim słownictwa, a także wprowadzanie nowej leksyki oraz struktur, które będą się pojawiać w słuchanym tekście. Częstemu wykorzystywaniu podlegają tu ćwiczenia na dopasowywanie dwóch elementów (słowa są łączone z obrazkami, synonimami, antonimami oraz członami określającymi). Przy wprowadzaniu do tematu lekcji pojawiają się zazwyczaj ćwiczenia z obrazkami, gdyż to one najlepiej służą pozyskiwaniu uwagi odbiorcy i wymagają stosunkowo niewiele wysiłku – rola odbiorcy ogranicza się bowiem do wskazywania (oraz nazywania) poszczególnych obiektów, np.:

Zdjęcie 1. Słowno-obrazkowe ćwiczenie, które poprzedza obejrzenie filmu, wprowadzając w jego tematykę i służąc prezentowaniu używanych w nim rzeczowników oraz sprawdzaniu znajomości ich znaczeń

### — Legendą o koziołku —

1. Czy znasz te słowa? Wstaw numery w odpowiednie miejsca na rysunku.

0. *herb*
1. tło
  2. koziołek
  3. bródka
  4. róg (rogi)
  5. ogonek
  6. kopytko (kopytka)
  7. sierść
  8. winorośl
  9. liść (liście)
  10. winogrono (winogrona)



Źródło: *Lubimy Lublin. Zadania do filmów*, Lekcja 3 (*Pewnego razu w Lublinie*), s. 25

<sup>8</sup> Należy przyznać, że jest to historia dość banalna, ale sam koziołek jest ważnym symbolem Lublina – nie mogło go zabraknąć ani w logo *Projektu*, ani na okładce *Zadań do filmów* i oczywiście należało poświęcić mu uwagę w jednym z odcinków oraz poświęconych mu zadaniach.

Wizerunek białego koziołka na czerwonym tle przykuwa wzrok, zapowiadając temat pierwszej części filmu o lubelskich legendach (wygląd i historia herbu), a także stanowiąc osnowę prostego ćwiczenia obejmującego zarówno te słowa, które powinny już być dobrze utrwalone na poziomie B1+/B2 (np. *liść, winogrono*), jak i rzadziej używaną leksykę (*winorośl, sierść*). Sprzyja to aktywizacji uwagi odbiorców, gdyż zbyt proste zadania nie dawałyby poczucia efektywnie wykorzystywanego czasu, a z kolei nadmiar trudniejszych słów powodowałby poczucie frustracji i zagubienia.

Ćwiczeniom leksykalnym nieraz towarzyszy skrótowe powtarzanie wybranych zagadnień gramatycznych oraz słowotwórczych. Parzystość lub mnogość obiektów widocznych na herbie pozwala tu przypomnieć niektóre formy mianownika rodzaju niemęskoosobowego oraz związane z nim reguły (*rogi, liście, kopytka, winogrona*). Lista słów obejmuje też deminutywy różnych rodzajów (*koziołek, ogonek, bródka, kopytka*), dzięki czemu można zwrócić uwagę uczących się na zasady tworzenia zdrobnień, a także zastanowić się nad przyczynami ich użycia (nie tylko w tym ćwiczeniu, ale i szerzej: w polskiej kulturze).

Zapamiętywaniu wyglądu herbu oraz związanej z nim leksyki służy kolejne ćwiczenie, które polega na dobrze prawdziwych zdań, np. 1. *Koziołek ma krótkie rogi.* 2. *Koziołek ma złote rogi i złote kopytka.* 3. *Koziołek je winogrona.* Tym samym uwaga odbiorców jest kierowana na szczegóły herbu, a niedawno wprowadzone słownictwo podlega powtórzeniu, stając się komponentem dokonywanego opisu.

Następne ćwiczenia leksykalne są jeszcze ściślej związane z treścią słuchanego tekstu, gdyż ich osnową są kluczowe słowa opowiadanej historii, a zadaniem odbiorcy staje się tu odnajdowanie właściwych kolokacji oraz łączenie podawanych synonimów bądź antonimów:

Zdjęcie 2. Kolejne ćwiczenia, które poprzedzają obejrzenie filmu, służąc przedstawieniu używanych w nim czasowników i rzeczowników, a także sprawdzaniu znajomości ich znaczeń oraz kolokacji

**3. Czy znasz te słowa? Połącz kolumny.**

|   |                  |   |                  |
|---|------------------|---|------------------|
| 0 | <i>posłuchać</i> | A | herb             |
| 1 | zacząć           | B | z pijaństwa      |
| 2 | zdobyć           | C | życie            |
| 3 | doświadczać      | D | głodu            |
| 4 | uratować         | E | od legendy       |
| 5 | słynąć           | F | <i>opowieści</i> |
| 6 | namalować        | G | prawa miejskie   |

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| F |   |   |   |   |   |   |

**4. Znajdź słowa o podobnym znaczeniu.**

|   |             |   |             |
|---|-------------|---|-------------|
| 0 | <i>herb</i> | A | temat       |
| 1 | legenda     | B | <i>znak</i> |
| 2 | obraz       | C | mistrz      |
| 3 | artysta     | D | wizerunek   |
| 4 | zlecenie    | E | twórczość   |
| 5 | motyw       | F | opowieść    |
| 6 | sztuka      | G | zamówienie  |

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| B |   |   |   |   |   |   |

Prezentowane listy słów nie są rozbudowane, dzięki czemu łatwiej wykonywać oba zadania i koncentrować uwagę odbiorców na poszczególnych kolokacjach oraz słowach, które wprowadzają w opowiadaną historię (*posłuchać opowieści, zacząć od legendy, zdobyć prawa miejskie, doświadczać głodu, uratować życie, słynąć z pijaństwa, namalować herb*). Na tym etapie lekcji dane zwroty brzmią dość enigmatycznie, ale zaczynają układać się w spójną całość po wysłuchaniu wypowiedzi przewodnika i stają się przydatne przy jej streszczeniu.

Po wykonaniu i sprawdzeniu ćwiczeń leksykalnych jest czas na to, by zapoznać się z treścią zadań na rozumienie tekstu. Wykorzystywaniu podlega tu technika *prawda-falsz* bądź nieco trudniejsza technika wyboru wielokrotnego, który obejmuje trzy warianty odpowiedzi albo polega na zaznaczaniu jednego z kilku obiektów, o których jest mowa w nagraniu. Ze względu na to, że historie opowiedane na filmach są dość złożone, a tempo ich relacjonowania jest dość szybkie, treść zadań na rozumienie tekstu zwykle odznacza się dużą prostotą:

Zdjęcie 3. Ćwiczenie wykonywane tuż po obejrzeniu filmu, służące sprawdzaniu globalnego i selektywnego rozumienia jego treści

#### 5. Posłuchaj legendy o koziołku i zaznacz P (prawda) albo F (falsz).

| Prawda (P) czy fałsz (F)? |  | P | F |
|---------------------------|--|---|---|
| 0                         | <i>Historia lubelskiego herbu sięga XIV wieku.</i>                     | X |   |
| 1                         | Na herbie miała się znaleźć koza, a nie koziołek.                      |   |   |
| 2                         | Mieszkańcy Lublina przeżyli czas głodu dzięki koziemu mleku.           |   |   |
| 3                         | Herb miał namalować miejscowy artysta.                                 |   |   |
| 4                         | Mikołaj miał kłopoty ze słuchem.                                       |   |   |
| 5                         | Mikołaj nadużywał alkoholu.  |   |   |
| 6                         | Mikołaj musiał namalować drugi herb.                                   |   |   |
| 7                         | Kozioł i winorośl to symbole popularne w rzymskiej mitologii i sztuce. |   |   |
| 8                         | Lubelski herb wygląda dziś tak samo jak dawniej.                       |   |   |

Źródło: *Lubimy Lublin. Zadania do filmów*, Lekcja 3 (*Pewnego razu w Lublinie*), s. 26

Zdania, których prawdziwość należy ocenić, są zwarte i odnoszą się do najważniejszych elementów opowiedanej historii (po obejrzeniu fragmentu filmu odbiorcy powinni wiedzieć, jakie zwierzę miało się znaleźć na herbie Lublina, dlaczego była to koza i dlaczego zamiast niej pojawił się koziołek). Nacisk – zarówno w samym scenariuszu, jak i poświęconych mu zadaniach – jest położony na pewien ciąg wydarzeń, a rozumienie tekstu oznacza tu umiejętność udzielenia informacji na podstawowe pytania, które są dobrze znane z zasad retoryki dziennikarskiej: *Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak? Dlaczego? Z jakim skutkiem?*

Osnową kolejnego zadania jest zaś sam tekst scenariusza, który nie tylko podlega zaprezentowaniu, ale i wymaga od odbiorcy kolejnego działania, jakim jest uzupełnienie luk leksykalnych:

Zdjęcie 4. Kolejne ćwiczenie wykonywane po obejrzeniu filmu, służące utrwalaniu podawanych w nim informacji oraz sprawdzaniu znajomości wybranych leksemów

**6. Wybierz właściwe słowo (a potem posłuchaj nagrania i sprawdź swoje odpowiedzi).**

Miasta o (bogatej, krótkiej, dawnej)<sup>0</sup> historii mają swoje legendy. (Poczujcie, Posłuchajcie, Poczytajcie)<sup>1</sup> więc kilku lubelskich opowieści. A zaczniemy od legendy o koziołku, którego (patrzymy, widzimy, oglądamy)<sup>2</sup> na herbie Lublina. Skąd się tam wziął? Ta historia (wysyła, odsyła, przysyła)<sup>3</sup> nas do roku 1317, kiedy Lublin (kupił, zajął, zdobył)<sup>4</sup> prawa miejskie i mógł, a nawet musiał, mieć swój herb. (Podobno, Podobne, Podobnie)<sup>5</sup> miał się na nim znaleźć wizerunek kozy, która w ciężkich (porach, wiekach, czasach)<sup>6</sup>, gdy mieszkańcy Lublina doświadczali głodu, dawała dużo mleka i w ten sposób (podarowała, uratowała, zmieniła)<sup>7</sup> życie wielu rodzinom. Herb miał namalować Mikołaj z Krakowa – artysta, (kto, jaki, który)<sup>8</sup> słynął z tego, że lubił sobie wypić. To dlatego Mikołaj (według, obok, zamiast)<sup>9</sup> kozy namalował kozła i tak już zostało. (Ile, Tyle, Tylko)<sup>10</sup> mówi legenda.



Źródło: *Lubimy Lublin. Zadania do filmów*, Lekcja 3 (*Pewnego razu w Lublinie*), s. 26

W odróżnieniu od poprzedniego zadania, w którym uwaga odbiorców skupiała się wokół relacjonowanych wydarzeń, teraz przedmiotem wzmożonej refleksji stają się połączenia wyrazowe, a czytanie fragmentu scenariusza oraz ponowne obejrzenie filmu (aby zweryfikować trafność zakreślonych odpowiedzi) dobrze służą dalszemu utrwalaniu słownictwa i zdobywanych wiadomości.

Zwieńczeniem fazy recepcji (rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem) jest etap produkcji, a kolejne ćwiczenia dostarczają okazji do tego, by sprawdzić stopień opanowanego słownictwa oraz zapamiętanych informacji:

Zdjęcie 5. Kolejne ćwiczenie wykonywane po obejrzeniu filmu, służące rozwijaniu sprawności mówienia i sprawdzaniu zasobu zapamiętanych informacji

**7. O nie! Mikołaj z Krakowa znowu coś poplątał! Co się nie zgadza w tym „herbie”? Znajdź pięć błędów.**

- 0. ...Na winorośli nie ma winogron,.....
- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....
- 5. ....



Źródło: *Lubimy Lublin. Zadania do filmów*, Lekcja 3 (*Pewnego razu w Lublinie*), s. 26

Zadanie odwołuje się do wcześniej zaprezentowanego herbu i związanego z nim słownictwa, służąc testowaniu ich znajomości. Wizerunek niewłaściwie wykonanego herbu stanowi też żartobliwie nawiązanie do tekstu legendy oraz postaci jej głównego bohatera (Mikołaja z Krakowa), co stanowi kolejną klamrę kompozycyjną.

Zaprezentowany tu zasób kilku zadań poświęconych legendzie o lubelskim herbie stanowi dobrą ilustrację rozwiązań stosowanych we wszystkich lekcjach oraz ich poszczególnych częściach. Na początku pojawiają się dość proste ćwiczenia leksykalne, które należy wykonać jeszcze przed obejrzeniem filmu. Następne zadania mają na celu sprawdzenie rozumienia tekstu słuchanego, a w dalszej kolejności pojawiają się krótkie ćwiczenia na rozumienie tekstu czytanego (które opierają się na samym scenariuszu bądź bazują jeszcze na innych przekazach służących rozwijaniu informacji znanych z filmów). Na końcu są zaś zadania, które dotyczą sprawności pisania lub mówienia i choć z Projektu można korzystać samodzielnie, oglądając filmy oraz wykonując związane z nimi zadania, to jednak wskazana jest praca pod kierunkiem nauczyciela.

## 5. O LUBLINIE, POLSCE, EUROPIE, ŚWIECIE

Choć – jak już świadczy sam tytuł *Projektu* – koncentruje się on wokół Lublina, to jednak wcale się nie ogranicza do kultury lokalnej, co jest spowodowane dwoma głównymi czynnikami.

Po pierwsze, już sam kontekst podejmowanych tematów często wykracza poza kulturę regionu. Nawet prosta legenda o herbie Lublina funkcjonuje w szerokim kontekście kulturowym i choć w samym scenariuszu nie ma historycznych szczegółów, to nawet samo przywołanie legendarnego autora lubelskiego herbu (Mikołaja z Krakowa) przypomina o dawnym sposobie określania osób, a zarazem utrwala pamięć o Krakowie jako mieście o ważnym znaczeniu i bogatej historii. Objasnianie motywu wykorzystanego w lubelskim herbie odsyła zaś do rzymskiej mitologii, symbolu bogini Wenus oraz boga Bachusa (w filmie pojawiają się ich słynne przedstawienia w formie rzeźb oraz obrazów). Poczynając od tego, co lokalne, można więc odwoływać się do tego, co szeroko znane w historii i sztuce europejskiej.

Po drugie, wykraczanie poza kulturę regionalną wynika też z postawy otwartości wobec odbiorców, którzy pochodzą z różnych kręgów językowo-kulturowych. Jednym z końcowych zadań, które pojawiają się przy okazji lekcji o lubelskim koziołku, jest polecenie, by jedni uczący się opisywali herby swojego miasta, a drudzy próbowali je rysować na podstawie otrzymywanych informacji. To ćwiczenie służy nie tylko rozwijaniu sprawności językowych (mówienia i słuchania), ale i integracji grupy oraz poznawaniu innych kultur, z których się wywodzą zagraniczni studenci.

## 6. PODSUMOWANIE

Projekt *Lubimy Lublin* wpisuje się w dynamicznie rozwijający się nurt łączenia języka polskiego z przekazywaniem wiedzy na temat lokalnej kultury. Ważność tego zagadnienia wynika stąd, że – jak stwierdza Aleksandra Cichoń – pogłębiania znajomość miasta i regionu, jego historii oraz współczesności – staje się często początkiem uczestnictwa zagranicznych studentów w nowej kulturze, czego efektem jest ich szybsza aklimatyzacja oraz rozwój zdolności językowych (Cichoń 2018, s. 68).

Biorąc pod uwagę wielość materiałów, które służą nauczaniu języka polskiego i przybliżaniu kultury regionalnej, wypada zadać pytanie, co jest wyróżnikiem projektu *Lubimy Lublin*. Niewątpliwie jego największą zaletą jest multimodalność. Dzięki dostępnym w Internecie filmom oraz bogato ilustrowanym zadaniom językowym można łatwiej dotrzeć do odbiorców, silniej angażować ich uwagę, a także dostarczać im większej przyjemności poznawczej. Po drugie, istotnym walorem *Projektu* jest różnorodność podejmowanych tematów. Ukazywaniu szerokiej panoramy Lublina nieodmiennie towarzyszy używanie słownictwa z różnych dziedzin tematycznych, co sprzyja rozwijaniu kompetencji leksykalnej, a także skłania do oglądania kolejnych filmów oraz wykonywania związanych z nimi zadań (nie ma bowiem monotonii i jest ciekawość tego, o czym będzie następna lekcja). Ważną zaletą jest przejrzysty układ materiału oraz możliwość jego selektywnego wykorzystywania podczas kursów języka polskiego. Można tu wybierać nie tylko poszczególne odcinki oraz związane z nimi zadania, ale i ograniczyć się do wyodrębnionych części filmów oraz poświęconych im podrozdziałów.

Wydaje się, że te trzy zalety (atrakcyjność technik nauczania, różnorodność tematów, oraz możliwość ich selektywnego wykorzystywania) sprawią, że projekt *Lubimy Lublin* – w mniejszym lub większym stopniu – będzie wykorzystywany zarówno na kursach języka polskiego w CJKP UMCS, jak i na innych lubelskich uczelniach, a być może dostarczy też inspiracji do opracowywania filmowo-tekstowych lekcji o kolejnych miastach czy regionach.


## BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński J., Chrupczalska-Laskowska A., Dziak A., Hudy W., Maliszewski B., 2021, *Lubimy Lublin*, [lubimylublin.umcs.pl](http://lubimylublin.umcs.pl) [11.12.2022].
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2005, *Z Wrocławiem w tle*, Wrocław.
- Butcher A., Maliszewski B., Przechodźka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., 2009, *Wokół Lublina*, Lublin.



- Cichoń A., 2018, *Kultura regionalna w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 67–71.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dembowska-Wosiak I., Strzelecka A., Zawada A., 2011, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy*, Łódź.
- Dobesz U., 2004, *Spacer po Wrocławiu*, Wrocław.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie (ESOKJ)*, 2003, Warszawa.
- Foland-Kugler M., 2001, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, Warszawa.
- Grzegorzczak R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Handzel A., 2014, *Content and language integrated learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 145–152.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kubicka E. (red.), 2021, *Truchcikiem z Kopernikiem*, Toruń.
- Miodunka W., Wróbel J., 1968, *Polska po polsku*, Warszawa.
- Piekot T., Żurek A., 2008, *Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M., Poprawa (red.), *Ideologie w słowach i obrazach*, Wrocław, s. 206–219.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce*, Kraków.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 97–113, <http://doi.org/10.18778/0860-6587.23.08>
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szamryk K., 2019, *Spacerem po Białymstoku*, Białystok.
- Szelc-Mays M., 2010, *Witamy na Podkarpaciu*, Rzeszów.
- Wieczorek I. (red.), 2014, *Poznajmy się w Poznaniu*, Poznań.
- Wierzbicka A., 1999, *Akty i gatunki mowy w różnych językach i kulturach*, przeł. T. Kornacki, w: A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Warszawa, s. 228–269.
- Wierzbicka A., 1999, *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*, przeł. T. Dobrzyńska, w: A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Warszawa, s. 163–227.
- Zarzewny G., Piekot T., 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 199–206.
- Žák-Caplot K., 2021, *Warszawa dla początkujących*, Warszawa.

*Natalia Tsai\**

 <https://orcid.org/0000-0002-3965-5704>

## LEARNING POLISH WITH DUOLINGO: A CASE STUDY IN TAIWANESE ACADEMIC SETTING

**Abstract:** Duolingo is one of the most popular applications used for learning foreign languages and, as such, has attracted attention of numerous scholars around the world. Majority of them, however, have focused on how the app supports English instruction. Not enough has been found about using it for mastering Polish by non-native speakers. What is more, a great deal of existing research is quantitative in character, which is why there is a growing demand for projects offering a deeper insight into the issue. The goal of this case study is to fill in this gap by providing a more detailed explanation of how Duolingo can be used for learning Polish in Taiwanese academic setting, as perceived by a female student majoring in Slavic languages whose mother tongue is Mandarin. The data obtained in a series of in-depth interviews enables a better understanding of how this highly motivated learner saw the product and its main features, with gamification, forum, and English-mediated instruction among them. Put briefly, Duolingo turned out to be useful as an addition to the regular course at school and the student demonstrated high engagement by using it almost every day. But still, more research is needed to better understand how to incorporate the app into an in-class instruction and to see what strategies of learning are efficient, so that the users can benefit even more.

**Keywords:** Duolingo, CALL, app, Polish language, Taiwan, university student

### NAUKA POLSKIEGO Z DUOLINGO: STUDIUM PRZYPADKU (TAJWAN)

**Streszczenie.** Duolingo jest obecnie jedną z najpopularniejszych aplikacji językowych, w związku z czym zwraca uwagę badaczy na całym świecie. Choć wiele artykułów poświęcono jak dotąd użyciu tego programu do nauki angielskiego, wciąż skromna jest nasza wiedza na temat zastosowania Duolingo w kontekście polonistycznym. Co więcej, znakomita większość dostępnych tekstów to badania o charakterze ilościowym. Ciągłe mało jest publikacji oferujących wnikliwszy

---

\* natalia.tsai@onet.eu, Hsing Wu University, College of Hospitality and Tourism, The Department of Applied English, No. 101, Sec. 1, Fenliao Rd, Linkou District 24451, New Taipei City, Taiwan.





wgląd w naturę omawianego zagadnienia. Celem niniejszego studium przypadku jest wykazanie, jak aplikacja ta przysłużyć się może poznawaniu języka polskiego na Tajwanie. Autorka prezentuje w nim dane zebrane podczas serii wywiadów ze studentką tajpejskiej slawistyki. Pozwalają one zrozumieć, jak użytkowniczka ta postrzegała produkt i jego główne cechy, wśród których wymienić należy grywalizację, forum oraz użycie języka angielskiego jako pośrednika w nauce. W dużym skrócie można stwierdzić, że – z punktu widzenia informatorki – aplikacja okazała się pomocnym dodatkiem do regularnych zajęć w klasie, studentka zaś wykazała duże zaangażowanie, ucząc się praktycznie codziennie. Rozważając kierunek przyszłych badań warto rozważyć analizę sposobów na wykorzystanie Duolingo podczas lektoratu oraz przebadanie strategii, które mogą przysłużyć się studentom.

**Słowa kluczowe:** Duolingo, nauka języków wspomagana komputerowo, aplikacja, język polski jako obcy, Tajwan, studenci tajwańscy

## 1. INTRODUCTION

Duolingo is a mobile application and a website designed for foreign language learners. As for March 2022, 41 different languages are offered.<sup>1</sup> Polish has 1.15m learners, which places it at the 19<sup>th</sup> position in the ranking.<sup>2</sup> **The purpose of this project is to examine how the software supports learning Polish by a college student in a public university in Taipei.** How does learning happen in this context? What features of the product contribute to the linguistic progress the most? The study has been hugely influenced by the work of Short et al. (2021), who reviewed a series of papers on Duolingo, concluding that most of them had been published in the United States, were quantitative in character, and focused on English as the target language. The author is hoping to share her observations regarding Polish learning experience in Asian academic setting. It is an independent project that has not been sponsored by Duolingo or any other institution.

---

<sup>1</sup> [www.duoplanet.com](http://www.duoplanet.com) [11.12.2022].

<sup>2</sup> For comparison, there are 28.2m of users registered for the Spanish course, 17.3m for French, and 12.3m for Japanese, which make up for the top three. Among Slavic languages, only Russian and Ukrainian are more popular, with interest in the latter increased after the recent invasion. The app witnessed Ukrainian learning increase by 577%, moving from the 33<sup>rd</sup> position in the ranking to 13<sup>th</sup> most popular, as the language “has stepped into the global spotlight as a symbol of defiance, national identity and survival”, inspiring people to reassess “the way [they] go to study Slavic languages” and to manifest their support. Polish is said to have risen similar interest in 1980’s, when the country was resisting communism ([www.latimes.com](http://www.latimes.com), [www.huri.harvard.edu](http://www.huri.harvard.edu)).

## 2. LITERATURE REVIEW

**2.1. Popularity.** Released a decade ago, today Duolingo is the most frequently studied language learning platform, gaining its international recognition as the most gamified digital learning tool (Short et al. 2021) and receiving prestigious awards and nominations (Karasimos 2022, p. 155). Free of charge (at least in the basic form), the app remains within reach for Internet-connected users, regardless of their location or economic status, making it applicable in various teaching contexts. It has been researched around the globe, including places such as Taiwan (Charlene Tsai 2016),<sup>3</sup> my native Poland (Uchwat-Zaród 2020; Krajka & Białek 2021, or Aleksandrowska & Stanulewicz 2020) and many other European countries, including Eastern Europe (Federova 2018; Kvitka 2020) and Greece (Karasimis 2020). The current research has been informed also by research from Iran (Nushi & Eqbali 2017), Israel (Gafni et al. 2017), from the Arabic linguistic context (Ahmed 2016), from Borneo (Ajisoko 2020), as well as from the Americas, including Columbia (Abaunza et al. 2019) and, of course, the U.S. (Short et al. 2021; Jiang et al. 2021). Some of the studies involve international samples, like Tafazoli et al. (2018) or Cebbron et al. (2021). There is an abundant body of research on Duolingo-enhanced learning of English (see Short et al. 2021, for more detailed information; de Castro et al. 2016; Tafazoli et al. 2018) and other popular languages like Spanish or French (Jiang et al. 2021). Some studies include learning two or more languages (Ahmed 2016; Charlene Tsai 2016), up to fifteen, as the one conducted by Aleksandrowska and Stanulewicz (2020). Other branches of research mention purely technical aspects, with Istrate (2018, p. 475) and Slavuj (2021, p. 30) being good examples.

**2.2. Support.** Reportedly, individuals using the product reap substantial learning benefits, progressing towards significant achievements (Bustillo 2017, p. 63), comparable with these of the students enrolled in regular university courses (Jiang et al. 2021, p. 992). It must be noted, though, that some (not all) of the enthusiastic conclusions might lack credibility, due to the absence of more solid evidence (for more sceptic evaluation, see Short et al. 2021). Nevertheless, Duolingo has earned its reputation as a valuable tool supporting education, with the ease of use, the gamification, and the ubiquity as its key qualities stimulating the progress, one's willingness to continue, as well as their readiness to recommend the app to others (Gafni et al. 2017, p. 314). As concluded by Jiang et al. (2021, p. 992–993), “online language learning products can be effective methods for learning an additional language, at least in reading and listening.” The latter reservation is in tune with the vast amount of research qualifying Duolingo as a tool for promoting receptive skills, as opposed to productive ones. To be fair, though, the app is constantly

---

<sup>3</sup> The similarity of the surnames is coincidental. To keep the distinction obvious, the researcher's first name will be added.

improving and, as for April 2022, free conversation practice is being offered to a wider audience.<sup>4</sup> Considerable number of scholars connected Duolingo-facilitated learning with substantial enhancement of vocabulary, pronunciation, grammar, and spelling (for instance Kosch 2019, p. 174–178). As found by Aleksandrowska and Stanulewicz (2020, p. 137), a beginner valued the opportunity to master expressions applicable in the real-life context that turned out useful during a trip to Spain. In their study, similar favorable attitudes were declared by 78% of the informants. Additionally, more than a half (56%) were positive about using the app for learning grammar. Participant in de Castro's project (de Castro et al. 2016, p. 62) reportedly experienced a growth in confidence and effectiveness, although it remains unclear how this phenomenon had been measured. No review would be complete without pointing out to the aspect of gamified learning, which enables the user to monitor the progress, receive constructive feedback and collect awards, many of which are said to increase motivation for further studies (Aleksandrowska and Stanulewicz 2020, p. 126). These two scholars additionally pointed to a friendly atmosphere of mutual support, bringing a hint of thrill and competition to the instruction, which, from their point of view, translates into excitement and growing interest in learning.

**2.3. Previous research design.** Abundance of studies dedicated to Duolingo results in variety of approaches and sample sizes. In terms of methodology, the scholars often relied on mixed design (Ahmed 2016; Charlene Tsai 2016; Tafazoli 2018; Karasimos 2022). The data could be collected in the form of questionnaires (de Castro et al. 2016; Cebon et al. 2021, Gafni et al. 2017), tests (Ajisoko 2020), or interviews (Ahmed 2016, Aleksandrowska & Stanulewicz 2020). Some projects included single participants, like Geben's case study of a Lithuanian female studying Polish (Geben 2020), where Duolingo was mentioned, or Ahmed's intervention involving a child. Larger samples can be found in Gafni et al. (2017), whose comparative study relied on 89 informants in two different populations, as well as in Jiang et al. (2021) who researched 135 Spanish learners along with 90 people learning French. Tafazoli's (2018) project involved 415 persons, while Cebon et al. (2021) worked with 1028 respondents in six European countries. Ages varied as well, including children (Ahmed 2016), teenagers (Gafni et al. 2017), college students (Charlene Tsai 2016), adults (Karasimos 2022; Jiang et al. 2021), or mixed samples (Aleksandrowska & Stanulewicz 2020). In larger groups, women prevailed (Aleksandrowska & Stanulewicz 2020, Tafazoli 2018). Some scholars looked for gender-based differences in perceptions of Duolingo, as Gafni et al. did (2017, p. 305). In their study, higher user satisfaction was found in boys (2017, p. 310). Interestingly, the same study looked at the correlation between voluntary vs. mandatory use of the app and its perceived enjoyability (*ibid.*), proving that when forced to study with Duolingo, students are far less enthusiastic.

---

<sup>4</sup> Please visit [www.events.duolingo.com](http://www.events.duolingo.com) for more details.

Some scholars presented Duolingo in comparison with other applications, as done by Tafazoli (2018, p. 56), whose participants ranked it as the top translation software, expressing their general preference for Rosetta Stone, a paid app seen as “a comprehensive 4-skill instructional software”. Karismos (2022, p. 161) compared five applications, with Duolingo topping in three categories: interface, gamification, and reviewing. The app was also valued for offering pronunciation practice, a dictionary, as well as for reading, listening, grammar and vocabulary instruction. Writing and speaking training were given relatively lower recognition. Some scholars, with Gafni et al. (2017) among them, compared the use of the product alone versus as a complementary tool in addition to an in-class instruction. They found varying attitudes toward the use of the forum function and the social aspects of the app. For the participants in Jiang’s study (2021), Duolingo was the only learning tool. The latter project involved people with little to no proficiency in the target language, similarly to Ahmed (2016) and Bustillo (2017). Beginners have been found to observe the swiftest progress (Aleksandrowska & Stanulewicz 2020, p. 139), although such conclusions might be difficult to prove, if based mainly on informants’ self-perceptions. In the latter instance, the sample included individuals who had been using the app for 2 weeks, as well as users with 6 years of experience with Duolingo. The study designed by Karasimos (2022) included fluent EFL learners (C1–C2), but here, again, the information was collected after 4 to 6 hours of total exposure, which might have affected the results. To be fair, five hours of Duolingo instruction could translate into two months of a study, if done regularly for five minutes a day. It is, however, hard to imagine getting satisfactory results and improving a lot from such minimal investment of effort. An interesting method had been deployed by Ajisoko (2020) whose participants were asked to earn 20 XP in a single day, for thirty days, after class. (XP is a virtual reward system developed by the app designers. To gain this amount, one needs to focus on the task, but it will not necessarily take too much of their time to complete.)

**2.4. Duolingo in education.** Now, let us look at the educational value of the platform in question. Many scholars have examined the product in terms of its applicability to the currently dominating teaching approaches, emphasizing the contrast between the principles of communicative methods and the behavioristic rules underlying the app design. As characterized by Krajka and Białek (2021), in the first CALL materials, back in 1950’s, a lot of attention was given to mastering automatic responses to language stimuli, thus, the popularity of computer-supported games in language teaching. Nowadays, apps like Duolingo seem to continue the retro trend, offering more appealing solutions that encourage the learners to practice the skills. Translation-based exercises are provided to additionally reinforce the vocabulary. But, as the sceptics point out, neither automaticity nor translation remain in tune with the basic beliefs influencing communicative language learning, at least the way we want to see it in the West, as a process of “creative construction” involving

trial and error (Richards and Rodgers 2001, p. 172). In addition, much is being said about the necessity of “authentic and meaningful communication” in the classroom (*ibid.*), happening preferably within a supportive community of learners, as proposed by Piaget and Vygotsky, “both of whom stress the central role of social interaction in learning” (Richards and Rodgers 2001, p. 194). As suggested by Uchwat-Zaród (2020), relationships are at the very core of education and they need to be carefully recreated in the context of computer-assisted teaching and learning, no matter how hard the task is. Regarding the problem of community, the software enables its users to share their own progress with others via social media (Bicen & Kocakoyum 2017, p. 19) and to participate in discussion on the forum, which Short et al. (2021) saw as “the only feature of Duolingo rooted in the sociocultural view of language learning”, pointing out that this aspect had received relatively little attention by the scholars. One may find themselves wondering whether the forum receives any attention at all, as the discussions are often abandoned or locked eight years ago,<sup>5</sup> as it was the case in the Portuguese language section that the researcher is currently using. Another concern would be related to the reliability of the communal feedback. The problem is whether another learner would be able to offer us a better support than an expert. Where would they search for the answers to our questions? Given that the users come from so many linguistic backgrounds, are all questions necessarily that easily predictable and frequently asked?

**2.5. Benefits.** Nevertheless, the app might offer a host of advantages for language learners. First, as personalized and adaptive learning tool, Duolingo allows students to advance at their own pace and creates a sense of flexibility (de Castro et al. 2016, p. 62; Bustillo et al. 2017, p. 63; Harangus et al. 2021, p. 61–62; Karismos 2022, p. 155). Students have reported increased motivation to spend time learning (Aleksandrowska & Stanulewicz 2020, p. 126) and a greater sense of autonomy, related to improvement of time management and benefiting from the reminder function built in the app (Charlene Tsai 2016). The latter scholar reported that by learning with the product, students were also able to evaluate their own outcomes, find additional materials, and adjust learning strategies employed in the whole process (*ibid.*). It also allowed more privacy in comparison with collective practice in class (de Castro 2016, p. 62), which can be an issue if the number of students enrolled in a course is high.<sup>6</sup> As noted by Kvitka (2020, p. 1642), the app comes with a fair and objective assessment of skills. Besides, it has been proven to support instruction in students with special needs (Federova 2018, p. 634). From the technical point of view, one of the greatest advantages is suitability for both Android and iOS systems, as mentioned by Bicen & Kocakoyum (2017, p. 19), who also think that the app is enjoyable and, thus, motivating.

---

<sup>5</sup> As for the beginning of April, 2022.

<sup>6</sup> The researcher once taught EFL conversation class to a group of 70 students. And yet, even more numerous groups are quite common in Taiwan.

**2.6. Downsides.** On the other hand, the app has evoked numerous controversies. Krashen (2014, p. 14) warned that the path to a true language competence does not lead through conscious learning, pointing out to the superior qualities of language acquisition, as opposed to mechanical learning. Nushi & Eqbali (2017, p. 97) observed that the short, decontextualized phrases and sentences used by Duolingo may not be that helpful in achieving a desired conversational level. Aleksandrowska & Stanulewicz (2020, p. 136) expressed their concern that many users have problems with English, if it is used to teach another language, especially one that has a more complex grammatical system. (At Duolingo, Polish is one of the languages taught only through English. For comparison, one can learn Spanish in ten different languages, while Russian is taught in five.) Karasimos (2022, p. 155) saw “no common ground theory behind its course design”, issues regarding vocabulary selection, as well as lack of suitable grammar or syntactic explanation. Nushi & Eqbali (2017, p. 95–96) wrote about unnaturalness of the sample sentences, lack of human interaction, and the inconsistency in teaching pronunciation: Some words look similar but are pronounced differently, but still, the app does not sensitize its users to such instances. In some circumstances, dependence on the Internet might pose a problem, especially when the connection is unstable, a noisy environment can pose distractions to the learners, if engaged in studying “on the go”, and the device used can show too many notifications and messages, which can disturb you if you are trying to focus (Gafni et al. 2016, p. 312).

### 3. THE CURRENT STUDY

**3.1. Setting.** In Taiwan, Polish is taught at several universities. However, since none of the schools currently offers a wide selection of Polish courses, apps like Duolingo might be of help, so that students can get exposed to the target language after they leave class. At the same time, using electronic devices and relying on the Internet is common, at least in major cities like the capital where the study is set. Put briefly, there is a demand for additional instruction, there are technical conditions enabling us to access the network anywhere, anytime, and there is Duolingo – an app that offers support in language learning. The latter one is available free of charge, at least in its basic option, which is why many young users came to know it, as it was the case with the student described in this paper. Perhaps surprisingly for some Western Readers, Taiwanese language education is very much test-oriented and a lot of attention is being paid to grammar and accuracy. Even in language labs, it is not uncommon for the participants to remain quiet most of the time. In other words, the communicative approach does not always fit the local tradition, despite the efforts of the policy makers and educators. At the same



time, students are accustomed to teamwork and collectivistic values are reflected in many aspects of life. Group coherence matters a lot.

**3.2. Focus.** The goal of this paper is *to highlight the relationships between particular features of the application and learning outcomes*, as perceived by a Taiwanese user learning Polish. First, we will try to understand how the participant saw herself as a learner. After that, various aspects of the product will be analyzed, including two often researched features, namely forum and gamification. We will also look at some issues regarding the use of English as a means of instruction.

**3.3. Participant.** The project described below offers an insight to this particular academic realm. To enable a more in-depth understanding, only one case is analyzed: a female Polish intermediate learner in her early twenties (b. 1999), speaking Mandarin as her mother tongue. She majored in Slavic studies and was completing her undergraduate program in a prestigious public university. Advanced in Russian and intermediate in English, she expressed her particular interest in Polish, a passion that resulted in hours of self-study and steady progress. In the course of the intervention, she got admitted as an exchange student to Warsaw, which was a dream coming true. Comfortable with technology, she rather used it as a supporting tool or to contact her family and friends. Unlike many of her peers, the girl displayed no symptoms of addiction to games, but she would occasionally engage in a virtual competition with her brother. Born in central Taiwan to a middle-class family, before coming to the north, she had been the top performer in high school. She was sharing a rented apartment with three other schoolmates, but having her own room allowed her to study with no interruption. The interviewee had taken classes offered by three different native speakers, including general Polish, conversation, and a course on Polish culture, in most of the cases receiving score between 91 and 98 (out of 100, but according to the school directions, 98 is the maximum one can get). Her GPA for the last semester was 89.95. By all means, she was a high achiever, an outstanding student in an elite university. Her case is representative because students like her, literally, have the grit to learn and explore the unknown territory of an exotic language. For many Taiwanese Polish is only a detour. For her, however, it became a target. Autonomous and focused, she would study by herself, re-attend the courses she had already completed, and get enrolled in on-line classes, just to keep in touch with the subject. Her self-reliance and determination opened the door to the exchange program, which means that she would soon study in Poland.

**3.4. Design.** Self-determination theory provided a comprehensive framework to understand the student's orientation and behavior. From three semesters of the researcher's observation in class, as well as from many conversations preceding this study, the participant could be classified as intrinsically motivated to improve her ability to use Polish and showing a great determination to pursue her goal. She was also highly autonomous, which found its expression in the way her work was organized and the problems solved.

This case study has been divided into five overlapping stages. First, during the immersion, the researcher herself signed up for two Duolingo courses: Polish and Portuguese. The former one was to see how the app works for the target learner, while undertaking the latter made it easier to realize the struggles she might be facing. The goal of that phase was to gain a better understanding of the methods and practices of the platform. This step resulted in an in-depth analysis of the learning process. Second, a series of papers on Duolingo were read to furtherly inform the inquiry, which allowed to see some of the trends in the study design and formulate the interview questions. Third, after the participant expressed her interest in supporting the project, she resumed her Polish lessons with the app. Initially, the researcher asked her to study for 30 days, but the student decided to proceed. She also made comprehensive notes throughout the process. This was how she could practice Polish at the desired level and get to know the software. Next, a series of in-depth interviews followed, four hours in total (as for the needs of this paper), which allowed to collect the information and better understand the student's perspective. (We talked in Polish.) Finally, the data was coded, labeled, and reorganized. This helped me to identify some of the reoccurring patterns and the relationships between them and, as it turned out, to ask even more questions. The reason why in the current study pre- and post-tests (or any tests at all) were not used is to avoid putting the participant under any sort of pressure. Her willingness to help and cooperate was deeply appreciated. The research did not aim to measure the learning outcomes, but to understand how the user saw the app in terms of its support for improvement.

## 4. FINDINGS

**4.1. The Participant as a Learner.** In the first section, the student's *self-image* will be presented, along with several other aspects of her experience as a Polish language learner. The woman believed she was both "gifted and diligent." In other words, she was aware of her inborn talents, but, at the same time, regular hard work was the key to her success.<sup>7</sup> I wanted to know what change in the self-image Duolingo made. What did the use of the software add to the equation? She said it additionally made her cheerful. On the other hand, she added, one may become slightly bored, if the exercises are too simple. The answer to my rhetoric question about her *attitude* toward the subject was: "I simply love Polish! Whenever I go

---

<sup>7</sup> The comments will be offered in the *Discussion*. Let me, however, explain that her high self-esteem had not been an expression of vanity or ignorance. Her Taiwanese upbringing would not allow that, especially in a female learner. This might, at least partially, have been a result of my hard work to build up her positive self-image and a lot of appreciation that she got in my class.



back to learning, it is a pure joy!” This, however does not necessarily mean that her *motivation* always stayed high. It could be diminished, she explained, by an overwhelming experience of finding too many new words in a single sentence, it is when the material was too difficult for her current level. Asked if she had ever felt like to stop learning, she answered: “Polish? Never!” So, for her self-study session with Duolingo, the interviewee would arrange an hour daily. “Five minutes – in her own words – is too little and it leaves me with a feeling of no progress at all. That slogan [*five minutes a day*] is just to get you in touch with the language. If you stay with something, you become familiar with it and develop an instinct for that.” Completing single unit that allows earning the basic number of points (equal to 10 XP) usually took her five up to ten minutes. Her daily goal was to complete five of these sessions. My suggestion that she was very self-reliant brought her immediate response: “That’s because I have a goal and I know how to get there. So, I am doing my best and keep fear away.” *Doing her best* involves extra work to systematize the material used by the app, like creating visuals or looking up the new vocabulary in other sources; not in Duolingo, but PWN,<sup>8</sup> Glosbe, etc. When asked about *self-evaluation and monitoring* her own progress, two important components of autonomy, the student explained that the offline classes are when she does that; she would see how much she understands. In other words, the traditional classroom provides a tangible setting for testing how much she got from the digital input. Both learning situations are of value.

**4.2. Expectations.** Now we will see a little closer what the student actually hoped to get from the app-assisted learning. First of all, what she was looking for was mainly a linguistic progression. Depth of the discourse, or lack thereof, was not an issue. In a lesson about superlative forms of adjectives she encountered the following question: “Co jest najważniejsze w życiu?” (‘What’s the most important thing in life?’). It was one of the dictation exercises when the learner needs to put the word tiles in the right order. She found it interesting, but when I asked if she would like to go further and try to answer that, she rejected: “My goal is to learn the language, not philosophy.” To my major surprise, she also explained that she did not expect the software to increase her learning *confidence*. “No need to get confidence through an app,” she said. So, what did she expect? Put briefly, pleasure. “If I enjoy the learning process, I will study more,” the case explained. My next question was, “Does it feel real to study with an app?” In her opinion, it did not, since acquiring knowledge through a game did not give her the feeling of genuine learning. At the same, she thought, it did support the whole process, as it offered a chance for continuous daily exposure: “Using it daily allows me to hear the Polish words on a regular basis and switch my thinking to the target language. This, in turn, lets me develop some sort of instinct. Now I do need to think for too long.”

---

<sup>8</sup> Polish publishing house famous for academic publications.

**4.3. The Role of the App in Learning.** My informant expressed her belief that Duolingo might be more helpful for those who already know some grammar, adding that the product in itself is not enough: “You cannot make it with Duolingo alone. The software is great as an addition, to review the material or expand your vocabulary.” It might be, however, insufficient for Taiwanese learners trying to overcome the difficulties with pronunciation of Polish *r* or to learn the cases – two obstacles if your mother tongue is Mandarin. Interestingly, she noted that it was hard to enhance the writing skills because her phone would automatically generate the correct answer, so the problem was in the device. At the same time, she found it helpful to write things down by hand – a habit that led to a collection of 700 of sentence entries in her notebook in the first month of learning. She was positive about the app’s ability to promote her communication skills: “I know more words and I can use them when I see you.” In similar vein, she was optimistic about the software’s usefulness as she was going to study in Poland: Jokes and teasers was what she enjoyed the most: “Z jakiej jesteś planety?” (“What planet are you from?”), “Przegrałaś.” (“You lost.”) – expressions that in a suitable context would allow her to have fun with peers.

**4.4. Duolingo’s Teaching Methods.** When asked about the elements of the app that are most *helpful in learning*, my student pointed out that the bells and the progress bar were most impactful. The former ones were great because she now associated the sound with a task well done. This gave her satisfaction and strengthened her persistence. Simply as it sounds, she liked it. The latter tool was a precise indicator of the improvement, which boosted her motivation to learn even more. The metaphor was vivid: “When the bar is moving, I am moving, too.” When approached about the *images and illustrations*, she said they were “good and nice”, especially the cute expressions some of them did. She had noticed the lack of Asian faces among the characters, but it did not bother her much, since it was “just a game.” I also wanted to know what she thought of the way of presenting *chunked* information. She believed that what mattered is the quality of the utterance, not its length. From her point of view, it was more important how much the speaker wanted to express. She noted that some texts (used at school) could be long but have little meaning, which would not please her. Next, I inquired about the strong tendency of Duolingo classes to be *repetitive*. The units seem to follow certain pattern and one is not likely to be surprised by the content of the session. She said that was fine, as long as the material was challenging, because if too easy, she would doze off. I also wanted to know whether it was possible to teach a relatively complicated language using such *simple methods* as Duolingo does. My informant did not mind. Building up the difficulty was the key. “First, they show you simple examples, she said, gradually adding something more of a challenge.” At the same time, the teaching method left her feeling a bit unsatisfied. Her mother tongue and Slavic languages belonged to remote linguistic systems, which the app

designers had not addressed yet. For her it was easier because of the fluency in Russian. In her opinion, *quizzes alone were definitely not enough* to present the complexity of the language. What is more, she believed that the opportunities to practice grammar were too few: “Duolingo does not teach how to apply this grammar. You cannot keep moving on.” From her experience, grammar preview was available in the computer version, but she used her smartphone. She saw that as a technical limitation. The Russian course which she had taken several years before left her with similar reservations. Asked if the new paradigms, which in Polish can come with various alternations, could get acquired just by doing daily language exercise, she declined and said: “The app teaches in context, but if I don’t know much about the case, I won’t learn this way. Studying in class is better, because Duolingo doesn’t give you the rules, only the examples.” At the same time, my student welcomed anything that was difficult and posed a challenge to her. At the time of our first interview, she was learning past tense and expressed her great excitement. If there was a struggle, there was an enjoyment and accomplishment.

The Readers who have encountered Taiwanese learners might have noticed how often they emphasize the importance of things being *close to life*. One would hear that in many contexts, usually when the speaker wants to accentuate the practicality of the item. The phrase comes back over and over, oftentimes automatically. This case was not an exception. I, however, was determined to dig a little deeper. Here is what I found: My interviewee enjoyed the utterances generated by the app as possessing that particular quality, illustrating her point with the following: “Teraz jest moja kolej.” (‘Now is my turn.’), “Jakie masz marzenie?” (‘What’s your dream?’), and “To jest kłamstwo” (‘It’s a lie.’). In our next interview, she mentioned that “*good* means *useful*”, which shed a little light on the problem, but I was not satisfied. Thus, during our third session, I decided to pin her down a little bit. Her explanation was that she wanted a sentence that can be learned and recalled verbatim in a proper situation, like in the examples: “Czy on używa mózgu?” (‘Does he make use of his brain?’) or the above mentioned “Z jakiej jesteś planety?” (‘What planet are you from?’). From the less risky repertoire, she cited: “Zostawiam cię z tą myślą.” (‘I’m leaving you with this thought.’), “Mogę dać ci jedną szansę.” (‘I can give you a chance.’), or, on an even more positive note, “Będziemy szukać rozwiązania.” (‘We will be looking for the solution.’)

Additionally, my student expressed her conviction that Duolingo is a valuable source of *exciting collocations and phrases*. When asked if the vocabulary was not too simple, she explained that even though she already knew many of these words, the combinations were new. This was what encouraged her to practice at that particular level, even though she could have chosen a higher one. To help me understand, she recalled a sentence “Nasi pacjenci są w dobrym stanie.” (‘Our patients’ condition is good.’). No single word was unknown, but the way they were

brought together had surprised her and, most importantly, glued to the phone to learn more. As we can see, the context could work for the software's advantage, especially if it accurately illustrates the words' use, but if it is not very practical, the result can be opposite, like in "Jesteś koniem." ('You are a horse.')

or "Krab pije mleko." ('The crab is drinking milk.')

From her perspective, such examples might help to remember the cases, but otherwise are useless.

**4.5. Positivity.** At the immersion stage, I personally found the software's appearance light and easy, probably due to its visual side: limited amount of text or illustration against pure white background. So, I brought this question during one of our interviews. The student explained that for her, *simplicity* was in the way she interacted with the software: "If I encounter a new word, I just click it and voila! I instantly get to see its meaning." Little to no effort is needed, which made it easy to proceed. Approached about the program's *positivity*, the woman saw it in the overall meaning behind the sentences: "Mężczyzna pomyślał o rodzinie." ('The man thought about the family.'), "Musiałyśmy pomóc pracownikom." ('We had to help the employees.'), "Znowu wygrali." ('They won one more time.'), "To dobra zmiana." ('It's a good change.')

Easy to notice, these instances may resonate with universally valued behaviors, often explicitly valued in Taiwanese cultural context: responsibility, helpfulness, ambition, and progress. The next example was positive as well, but I suggested a change in the possessive pronoun: "Oni naprawiają ich związek." "Ich" was changed to "swój", which now clearly meant 'They are repairing their own relationship.'

Since the informant had focused on the positivity of the sentences, the next question was whether there were any *negatively loaded* instances. She immediately found these three: "To kłamstwo." ('It's a lie.'), "Nie wierzę ci." ('I don't believe you.'), "Nie chcę twojej rady." ('I don't want your advice'). In her native culture, such utterances ought to be avoided, as associated with open confrontations and hostility.

**4.6. Feedback.** Still in terms of positivity, my student mentioned also the app's mascot, the green owl, whose task is to provide feedback: "It looks cute, she said, and makes me feel better. And when you answer five questions, the owl says *Yeah!*"

She declined when asked if the mascot does not burst with enthusiasm a little too often. At the same time, from her point of view, the owl had a robot quality to it, repeating the same words over and over, unlike humans did. In the long term, it did not evoke strong emotions the way a "real" teacher would do. To give them their due, sometimes the application would be far more friendly than an instructor in class. The interviewee shared with me a traumatizing memory of a language teacher who repeatedly told the freshmen that they were not talented enough and did not work hard enough, a practice that resulted in students quitting the course one by one. As a user of Duolingo, she did not experience anything of this sort. But let us look at the feedback from another angle, in terms of its *accuracy*. As the informant reported, oftentimes the system accepts your answer even "one letter in the ending

is wrong”. However, for those of the Readers who speak any language with more complex paradigms, it is rather obvious that a single letter in the end of a word can make the whole difference. From the researcher’s experience with the Portuguese module, some of the mistakes might still get rewarded with points, which makes the entire process slightly puzzling.<sup>9</sup> From what my student said, I could see that there was one more issue related to the feedback, namely the use of English as a means of instruction. Due to her limited fluency in the latter one, the woman repeatedly reported problems regarding the word order or the language usage. This is when she found the feedback unfair, frustrating, and clearly discouraging.

Using English is what enables the product to be popular worldwide, but she would be glad to see the instruction in traditional Chinese, as used in Taiwan. At the same time, she understood that the application’s *universal character* made it available to “anyone who wants to learn.” She thought that the app would not help her to talk about Taiwan or bring her any closer to the target *culture*, but this did not pose a problem to her. “If you want to know, you will find a way” seemed to be her motto, showing that for her, determination and self-reliance were the key. At the same time, she admitted that “Duolingo itself would not be enough.”

**4.7. Forum.** The next big theme, reoccurring in plenty of papers, is the forum, where users can socialize, which supposedly compensates for the limited human interaction. My findings did not confirm that. First of all, my case did not want to get in touch with other users, observing that, technically, we knew nothing about who they really were. For her, consulting them made no sense, because there was no evidence of their credibility and expertise. She recalled her experience as a user of the Russian mode, where “everybody gave different answers” and she was left even more puzzled. That experience taught her to search for the information by herself and “stay away from the problems.” At the same time, there was no tough linguistic challenge that she would not be able to tackle by herself: “Each sentence is easy and I can use a dictionary,” she assured. (In some instances, she would simply contact me.) This was not the case at the university, where it just did not make sense to work in isolation, as students were assigned much more demanding tasks and a group effort was of help. Translation class was a good example: The informant would collaborate with her classmates to solve these problems. The woman also said that the presence of other users did not matter much to her. What was more important was her place in the ranking. She also did not intend to connect with other users via social media. She did not use Facebook, so searching for extra connections was not an option. Asked if she did not need a sense of belonging to the Duolingo community, she explained that the app was just for learning. The lack of human interaction did not bother her at

---

<sup>9</sup> I notoriously mixed “um homem” with “um homem”, meaning ‘a man’, which, honestly, meant I did not remember the correct spelling. My answer was, however, treated as a correct one, but “with a typo.”

all. “The whole community thing is more of a propaganda. They say it is important, because they hope to attract more users. They always want us to invite our friends. I don’t like that because I want to learn by myself. The tasks are easy and discussions are not necessary.”

**4.8. Gamification.** This study would not be complete if we did not examine the relationship between the gamified character of the app and learning, as seen from the user’s point of view. In my student’s case, it was motivating, for it eliminated boredom. “We can enjoy the process and, then, feel like studying even harder. Whenever I get to work, I am so cheerful.” When asked if this strengthened her desire to learn, she nodded. She also found it quite stimulating because it gave a feeling of dynamic progression: “You answer and you keep moving.” When asked if the app would still motivate her to study if there were no games, she said it would not. So, let us see how the individual components, *nomen omen*, changed the game. Setting the **daily goal** (how much one wants to learn in a day) was helpful, as it increased the amount of input. In her case, it was 5 times higher than the basic option; the woman aimed to earn 50 XP per day. She believed this motivated her to learn more. The **ranking** provided an extra stimulus to earn additional points, which translated into even more time spent on task. This was especially helpful when her motivation was poorer, which happened when she was tired or sleepy (usually after lunch or in the evening). At the same time, the competition did not matter, for “one studies for themselves, not to fight.” The case explained that at that stage, she did not like to compare with others. This was the last semester of her college education, her next step had already been planned, and the rankings were not as important as before. Besides, not winning would make her feel down. The **progress indicators** mattered to a certain degree: “I don’t need that when my motivation is high.” It was, however, helpful when it was not. Keeping the **daily streak** was helpful. In her own words, “If I discontinue, they will send me an e-mail, along with a message, and it will come many, many times, and then I know I need to go back to it.” She had lost the streak twice (within the six-week period of the intervention), 5<sup>th</sup> of March 2022 and then one month later, 6<sup>th</sup> of April 2022. She had wanted to sleep. I also asked about the **reward system**, which apparently worked, since the student explained: “To get a diamond, I’m going to work even harder.” She also proudly recalled earning double XP. Nevertheless, there were some failures, too, when she had lost the hearts due to her limited ability to translate the text into English. (By the way, this experience was connected to using the app on her smartphone. Due to the cross-platform character of the tool, the participant could also use her computer, where the hearts did not occur.) She found these experiences frustrating and discouraging, because they did not accurately reflect her progress in learning the target language. She felt punished for a mistake that was of secondary importance: English was only a tool for learning Polish, which brings us to the next section.



**4.9. English as a Tool of Instruction.** For a person fluent in Russian whose mother tongue was Mandarin, this presented considerable difficulties and interrupted the otherwise smooth flow of learning. Once again, she saw it as the downside of the international character of the app. What caused her confusion was the language use, especially when it did not confirm the rules she had learned in class. Sometimes the word order in her English translations was the reason why the answers were rejected, like in “\*Why the computer is warm?” It also prevented her from moving upward in her own pace. She could not skip a unit that was too easy to learn advanced material, more suitable for her current level. This, actually, was her main, if not only explicitly stated reservation regarding the use of the platform.

**4.10. Other remarks.** So, what else did she enjoy? Finding something that connected the learning content to the first language was a pleasant experience. “Ściany mają uszy.” (‘Walls have ears’) could be a good example, which the student encountered while learning medical terminology (the body parts). It was, again, a form of a listening exercise her job was to hear the sentence and put the word tiles in the right order. Another type of task that was of value was anything that inspired her to think and stay with it for longer, like “Czy ta szklanka jest do połowy pełna, czy do połowy pusta?” (‘Is the glass half empty or half full?’). This “interesting concept” had occurred when she was reviewing adjectives. My informant also expressed her appreciation for such “beautiful, philosophical sentences.” Next, when asked which component of her Polish proficiency had gained most thanks to the app, as seen from her own point of view, she said that, first, it was her ability to *comprehend written text*, as she had seen a vast abundance of examples. Second, it was *grammar*, especially gender, nouns, and the word order (syntax). *Listening* had not improved that much, because she would often press the button allowing her to skip the dictations for an hour. In terms of *speaking*, my interviewee believed that you could train this skill mainly by reading the sentences aloud. From her perspective, the app would be more helpful, had this need be addressed more carefully, as it was the case for the Russian mode. “Saying things aloud helps me to remember them,” she told me. (I pointed out that there are some real-time events that learners can apply for, so that could re-shape her experience afterwards.) *Drills* were something she would be glad to see getting adopted from the app to the class. She really enjoyed these substitution-based exercises. She would also appreciate having more things that were “*close to life*”. On the other hand, she thought that *rankings* should not be revealed in off-line settings, for some students might find it hurtful or discouraging. “The instructors should keep it in their hearts,” she noted. My student declined when asked if she would recommend the product to her classmates. She had mentioned it to her friends, but they had expressed no interest in knowing more. “Those who want to learn will find their way to do so,” my case added. She would not use the app if she had to pay: “I have other opportunities to study.” – “What sort of opportunities?” – “Your class.”



## 5. DISCUSSION

**Motivation.** The findings reveal that Duolingo can be a useful tool for supporting the learning process at the university level. It should be clear that the student who participated in the study had demonstrated absolute determination to learn Polish, anyway. She was by all means highly motivated, and yet, there were days when even she benefited from the booster of ranking and rewards. On some occasions, though, especially when the software deducted her points, which would be a result of her limited ability to translate sentences into English, she reported growing frustration and discouragement. These complementary insights provided more nuanced characterization of the learner's determination that grows and drops, even if the individual is generally determined to study. **Gamification** was a great motivator, a kind of spare wheel that kept her going when she did not really feel like doing it. Similarly positive correlation has been reported by Huynh & Iida (2017, p. 28), who focused on the streak, pointing out that it "helps to increase users' attention to their learning purpose when the challenges increase." Aksenova et al. (2015, p. 245) also concluded that "the gamification that lies in the basis of this educational site is a great mean to achieve necessary results and apply linguistic knowledge to practical use." It should be noted that a decrease in motivation would take place when the participant was simply sleepy after lunch or tired in the evening. This did not occur due to any sort of neglect or doubts if she was doing the right thing at all. The results might have been different for students lacking interest in the subject or struggling at school, which might be an interesting point to study in the future. For her, it was just a software accompanying her rewarding journey as a learner, a tool that she used for extra training. She was not interested in finding friends or community. Confidence, too, was to be nurtured in other, more traditional, ways. The instruction provided in class was to her satisfaction, with her current needs honored and answered. The abundance of data and the responsiveness she showed revealed her deep concern for the relationship with me, the teacher. I also cared a lot about her needs as a learner and individual. Put briefly, she felt respected and accepted as a human being and the app was just an app. **Forum**, although widely discussed in literature, did not attract my student's attention at all. She found it risky to trust whoever posted a word of advice and it felt safer to consult me or well-established on-line resources like those by PWN. (Teacher's guidance during Duolingo interventions, especially in terms of grammar, was also recommended by Psychogiou & Karasimos 2019, p. 378). Making friends with other users did not appeal to her at all. Similar phenomenon was explained by Gafni et al. (2017, p. 305) who found that joining the Duolingo community did not appeal to the users who studied by themselves and out of their own willing. From their point of view, other learners "were not a part of their normal social network." As the researcher's experience showed, the access to

the forum might not be so rewarding, for some discussions had been locked seven or eight years ago. **English** as a means of instruction posed a daunting obstacle to the learner. It was a source of frustration and disorientation. Even though she was a millennial who had spent years learning English, even though she lived in a country that aspires to become bilingual in 2030, she was just not that comfortable with it. Chances are that she was not an exception (Aleksandrowska & Stanulewicz 2020, p. 136), which is another interesting issue for the further research. Besides, as the data shows, learning with Duolingo was **more than just fun**. Plenty of hard work and self-discipline was needed to ensure steady progression. Within the first six weeks, the student had written down more than 700 example sentences. One may wonder how much effort had been paid by other millennials who had reported low satisfaction, seeing the product mainly as a game (Geben 2020, p. 39). Another valid question is how handwriting supports memory (Bache 2018, p. 325) and, as such, is highly beneficial even in the context of CALL (more on that in Karavani-dou 2017, p. 155). As suggested by Short et al. (2021), teachers should find more creative ways to incorporate Duolingo in their instruction, so this provided me with an impulse for further studies. Is the material worth further elaboration? How can the educator build on the knowledge gained through the app to reinforce it? What to do with the abundance of material not to waste the student's work? **Was Duolingo helpful?** Thanks to the daily exposure, the student was able to think in Polish more often and allow it to become a part of her routine. In her own words, she had developed an instinct. The language just felt more natural, which started showing in the way she spoke. From the interviewer's point of view, she could speak faster than at the beginning of the semester when the intervention began and correctly used past tense. The app was not applied in isolation, but complemented the classes at school, thus the student did not express many concerns regarding the lack of explicit instruction, contrary to some other opinions (Nushi & Eqbali 2017, p. 94). It should be noted that Polish is not very popular in Taiwan and chances off-line practice are few. If the software allows a learner to stay in touch with the subject, it matters a lot (Karasimos 2022, p. 153, Hidayati & Diana 2019, p. 205). In terms of **classroom implications**, it seems quite unlikely that products like this would dethrone human teachers. Looking at the data, the student still valued my feedback more, probably because it is soulful and individualized. Rather surprisingly for those of the Western educators who turn away from behavioristic techniques (Short 2021), the informant liked substitution drills and routine. She enjoyed the predictability that can be provided in a regulated classroom. Regularity, if coupled with meaningfulness of the input, was welcome (Jiang, et al. 2021, p. 981). She especially valued items that seemed "close to life". The last point is a little tricky, because many students do not possess enough knowledge to judge what is, and what is not, really useful in the foreign context. They are happy to pick catchy phrases that can be repeated in various situations, but it does not necessarily mean they learn the complexity of

the language. Many Taiwanese enthusiastically repeat certain slogans but shy away when asked to explain what they really mean. Put briefly, it makes sense to focus on items that are practical, but, on the other hand, the instructor should include the content that might be appreciated as the time goes on.

## 6. CONCLUSIONS

In this particular case, Duolingo, despite its shortcomings, turned out to be *a supportive and helpful software for learning Polish in Taiwan*. (Interestingly, the student kept studying with it also after the project was completed.) It allowed the woman to expand vocabulary and polish grammar, which she had already learned off-line. Sometimes the app would introduce funny, even cheeky phrases that, in the user's opinion, could be good for communication with native speakers. And yet, the informant saw the product only as an addition to the traditional courses provided by the school, not as an independent tool. She invested a lot of effort from her side, by all means exceeding the five-minute-a-day recommendation. The downsides of the platform seemed obvious, but the student did not mind, because for her it was simply a fun way of improving her linguistic competence. Unlike many other users (as reported in literature), she did not want to join the learner community and kept studying on her own. What this might mean for us, language instructors, is that the software does provide a substantial support for the most enthusiastic students, who otherwise do not have enough opportunities for practice, as it is in the case of Polish learners in Taiwan. Incorporating it as on the side of the regular lesson may promote more autonomous behaviors. At the same time, *one should be cautioned against applying the most comforting findings to all students*. Hoping that what works for a high-achiever will save the neglected kids who are way behind will not solve all problems. An app is what it is: a technical tool. Expecting it to promote motivation to learn when it is actually not there would not be a wise choice. Providing personalized and meaningful feedback that students can remember for years is not a task for a green mascot: Only a human can do it. We have the power to inspire the students to set a goal and show them how to achieve it. More research is needed to prove how to incorporate the app-enhanced learning into a regular instruction or how to creatively build on the information gained by our students who use it. It will be also interesting to better understand the strategies that users deploy while learning with the software. Maybe not all of us can learn with Duolingo, but we all can learn *from* it. What we decide to take from this lesson is our personal choice.

**Limitations.** Due to the length requirements, some aspects of Duolingo-supported learning could not get presented in this paper. The researcher had focused on the learner's perceptions, giving practically no attention to the purely technical aspects of the app. Those of the Readers who show preference for more quantified data might be concerned about the lack of thereof, but I truly believe that in order to understand someone's point of view, asking in-depth questions can be the right solution.

**Acknowledgements.** The author would like to express her gratitude to the Participant for her intensive support along the way, as well as for her amazing kindness and patience. *Dziękuję!*

## REFERENCES

- Abaunza et al., 2019, *Web applications in the EFL class in contexts rural school Columbian*, TEEM'19, „Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality”, October 2019, pp. 613–618, doi: 10.1145/3362789.3362879
- Ahmed H., 2016, *Duolingo as a Bilingual Learning App: A Case Study*, “Arab World English Journal”, Vol. 7 (2), pp. 255–267, doi: 1024093/awej/vol7no2.17
- Ajisoko P., 2020, *The use of Duolingo apps to improve English vocabulary learning*, „iJET”, Vol. 15 (7), pp. 149–155, doi: 10.3991/ijet/v15i07.13229
- Aksenova N. et al., 2015, *Developing students' motivation to learn foreign language in tertiary classroom and beyond*, „Mediterranean Journal of Social Sciences”, Vol. 6 (5), pp. 240–247, doi: 10.5901/mjss.2015.v6n5s1p240
- Aleksandrowska O., Stanulewicz D., 2020, *Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, Vol. 55 (1), pp. 125–144, doi: 10.147466/n.2020.551.8
- Bicen H. and Kocakoyun S., 2017, *Determination of university students' most preferred mobile applications for gamification*, „World Journal of Education Technology: Current Issues”, Vol. 9 (1), pp. 18–23.
- Bustillo J. et al., 2017, *Benefits of using a mobile application in learning a foreign language*, “Sistemas and Telemática”, Vol.15 (40), pp. 55–68, doi: 10.18046/syt.v15i40.2391
- de Castro A. et al., 2016, *Duolingo: An Experience in Language Teaching*, „Journal of Education and Instructional Studies in the World”, Vol. 6, (4), November 2016, pp. 59–63.
- Cebon N. et al., 2021, *Between traditional and mobile language learning*, „Bulletin of Transilvania”, University of Brasov, Series IV, Philology and Culture Studies, Vol. 14 (63), No. 2–2021, pp. 29–48, doi: 10.31926/but.pcs.2021.63.14.2.2
- Federova M. et al., 2018, *Distance Education Opportunities in Teaching a Foreign Language to People with Limited Health Possibilities*, „Astra Salvensis”, VI (2018), Supplement no. 1, pp. 631–637.
- Gafni R., et al., 2017, *Learning foreign languages using mobile applications*, „Journal of Information Technology Education: Research”, Vol. 16, pp. 301–317.
- Geben K., 2020, *Postawa autonomiczna studenta a strategie uczenia się języka polskiego (stadium przypadku)*, „Prace Filologiczne”, Vol. 75 (2), pp. 29–43, doi: 10.32798/pf.689
- Harangus K., et al., 2021, *Changes and Perspectives in Teacher Training Methodology*, „Acta Universitatis Sapientiae, Philologica 2”, pp. 55–70.

- Hidayati T. & Diana S., 2019, *Students' motivation to learn English using mobile applications: The case of Duolingo and Hello English*, „Journal of English Education and Linguistic Studies”, Vol. 6 (2), pp. 189–213.
- Huynh D., Iida H., 2017, *An analysis of winning streak's effects in language course of Duolingo*, „Asia-Pacific Journal of Information Technology and Multimedia”, Vol. 6 (2), December 2017, pp. 23–29.
- Istrate A., 2018, *Artificial Intelligence and Machine Learning – Future Trends in Teaching ESL and ESP*, The 14<sup>th</sup> International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest, April 19–20, 2018, pp. 471–476, doi: 10.12753/2066-026X-18-137
- Jiang X. et al., 2021, *Evaluating the reading and listening outcomes of beginning-level Duolingo courses*, „Foreign Language Annals”, Vol. 54 (4), pp. 974–1002, doi: 10.1111/flan.12600
- Karasimos A., 2022, *The battle of language learning apps: A cross-platform overview*, „Research Papers in Language Teaching and Learning”, Vol. 12 (1), pp. 150–166, <http://rpltl.eap.gr> [21.03.2022].
- Karavanidou E., 2017, *Is Handwriting Relevant in the Digital Era?*, „Antistatis”, Vol. 7 (1), pp. 153–167.
- Kosch N., 2019, *Czy i jaka role odgrywają zasoby elektroniczne w nauce języka polskiego jako obcego / odziedziczonego? Wyniki badan ankietowych*, „Acta Universitas Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 26, pp. 171–182, doi: 10.18778/0860-6587.26.11
- Krajka J., Białek K., 2021, *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii I praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, Vol. 2021/1, [www.jows.pl](http://www.jows.pl) [21.03.2022].
- Krashen S., 2020, *Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning?* „The International Journal of Foreign Language Teaching”, Vol. 9 (11), pp. 13–15.
- Kvitka S. et al., 2020, *Development of Ukrainian and Global Online Education*, „TEM”, Journal 4, November 2020, pp. 1640–1646, doi: 10.18421/TEM94-41
- Loewen S. et al., 2019, *Mobile assisted language learning: A Duolingo case study*. *ReCALL*, 31 (3), September, pp. 293–311, <https://doi.org/10.1017/S0958344019000056>
- Nushi M., Eqbali M., 2017, *Duolingo: A mobile application to assist second language learning: App review*, „Teaching English with Technology”, 2017/1, pp. 89–98.
- Nushi M., Eqbali M., 2018, *50 Languages: A mobile language learning application*, „Teaching English with Technology”, 2018/1, pp. 93–104, [www.cceol.com/search/article-detail?id=606511](http://www.cceol.com/search/article-detail?id=606511) [21.03.2022].
- Pramesti A. S., 2020, *Students' Perception of the Use of Mobile Application Duolingo for Learning English*, „International Journal of Scientific and Technology Research”, Vol. 9, Issue 1, pp. 1800–1804.
- Psychogyiou A. & Karasimos A., 2019, *The effectiveness of learning a foreign language via a distance learning tool: Testing the Duolingo application*, „ISTAL” 23, pp. 364–380, doi: 10.26262/istal.v23i0.7354
- Richards J., Rodgers T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition, Cambridge.
- Short M. et al., 2021, *Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020*, „Computer Assisted Language Learning, Routledge”, Ahead of print, pp. 1–38, doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540 (no page numbers within the paper).
- Slavuj V. et al., 2021, *Automatic generation of language exercise based on a universal methodology: An analysis of possibilities*, „Bulletin of Transilvania, University of Brasov, Series IV, Philology and Culture Studies”, Vol. 14 (63), No. 2–2021, pp. 29–48, doi: 10.31926/but.pcs.2021.63.14.2.3
- Tafazoli D. et al., 2018, *A cross-cultural study on the attitudes of English language students towards computer-assisted language learning*, „Teaching English with Technology”, Vol. 18 (2), pp. 34–68.

Tsai C., 2016, *The Role of Duolingo on Foreign Language Learners' Autonomous Learning*, The Asian Conference on Language Learning 2016: Official Conference Proceedings, August 2016, ISSN: 2186-4691 (no page numbers available).

Uchwat-Zaród D., 2020, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, Vol. 2, [www.jows.pl](http://www.jows.pl) [21.03.2022].

[www.huri.harvard.edu](http://www.huri.harvard.edu) [04.04.2022].

[www.latimes.com](http://www.latimes.com) [04.04.2022].

Marzena Wawrzeń\*

 <https://orcid.org/0000-0001-7452-5385>

## „KARUZELA PLAKATOWA” JAKO TECHNIKA ROZWIJANIA DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH

**Streszczenie.** „Karuzela plakatowa” to ciekawa propozycja techniki nauczania. Jest to zadaniowa forma pracy inspirowana sesjami plakatomymi, czyli dyskusjami prowadzonymi przy rozwieszonych plakatach. Tony Lynch i Joan Maclean w artykule *A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance* (2001) wykazali związek między zastosowaniem techniki „karuzeli” a wzrostem poprawności produkcji językowej. Efekty ich pracy zachęciły autorkę artykułu do wykorzystania techniki „karuzeli” jako narzędzia wspierającego rozwijanie działań językowych na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2. W artykule odpowiemy na następujące pytania: *Czy technika „karuzeli plakatowej” jest skutecznym narzędziem nauczania języka polskiego? Jakie korzyści wynikają z zastosowania tej techniki? Jak uczący się oceniają tę technikę?* Postaramy się także pokazać, że „karuzela plakatowa” jest ciekawą techniką nauczania mówienia integrującą rozwijanie produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych działań językowych.

**Słowa kluczowe:** plakat, karuzela plakatowa, dbałość o poprawność językową, dbałość o treść, integracja działań językowych, interakcja, mediacja

## „POSTER CAROUSEL” AS A TECHNIQUE FOR DEVELOPING LANGUAGE ACTIVITIES

**Abstract:** The „poster carousel” is an interesting didactic technique. It is a task-based form of work inspired by poster sessions, i.e. discussions held at posters. Tony Lynch and Joan Maclean in the article *A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance* (2001) showed the relationship between the use of the „carousel” technique and the increase in the accuracy of linguistic production. The results of this study encouraged the author of this article to use the „carousel” technique for developing language activities in a group at B2 level. In the article

---

\* marzenka.baran@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glotodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.



we will try to answer following questions: *Is the „poster carousel” technique an effective tool for teaching the Polish language? What are the benefits of using this technique? How do learners rate this technique?* We will try to show that “poster carousel” can successfully integrate oral production, interaction and mediation.

**Keywords:** poster, poster carousel, attention to language, attention to content, integrating language activities, interaction, mediation

## 1. WSTĘP

Współczesna dydaktyka języków obcych kładzie nacisk na takie nauczanie, które angażuje uczących się w podejmowanie działań językowych<sup>1</sup>, dzięki którym rozwijane są zarówno kompetencje ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Według założeń podejścia zadaniowego przedstawionego na stronach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) „zadanie” (*task*) wymaga od uczących się podejmowania celowych działań uruchamiających różne procesy językowe (Rada Europy 2003, s. 20–21). Integracyjny charakter działań językowych pozwala na skuteczne rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych.

Celem artykułu jest przedstawienie „karuzeli plakatowej” jako techniki rozwijania działań językowych. Ze względu na strukturę i cechy „karuzeli” uznajemy ją za ciekawą technikę, która sprzyja rozwijaniu produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych<sup>2</sup> działań ustnych.

---

<sup>1</sup> Nadrzędnym celem nauczania w podejściu komunikacyjnym było rozwijanie umiejętności słuchania, czytania, mówienia i pisanie, zaś integracja tych sprawności językowych miała zbliżyć lekcję języka obcego do autentycznej komunikacji (zob. Gębał, Miodunka 2020, s. 264; Komorowska 2005, s. 19, 76, 210). Natomiast współczesna dydaktyka języków obcych ukierunkowana jest na rozwijanie działań językowych, które definiowane są jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (Rada Europy 2003, s. 20). Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* dzielą działania językowe na receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne. Wszystkie działania mogą być realizowane ustnie bądź pisemnie.

<sup>2</sup> Ustne działania produktywne polegają na tym, że „użytkownik języka tworzy tekst, odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy” (Rada Europy 2003, s. 62).

W interakcji ustnej „użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy” (Rada Europy 2003, s. 73).

W działaniach mediacyjnych „użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami (...), którzy nie mogą się porozumieć” (Rada Europy 2003, s. 83). W publikacji *Common European Framework of Reference. Companion volume with new descriptors* (2018) rozbudowano zakres tego pojęcia, dzieląc je na: mediację tekstu, mediację pojęć i mediację komunikacji (zob. Council of Europe 2018).

## 2. WYKORZYSTANIE PLAKATU NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Plakat edukacyjny w nauczaniu języków obcych nie jest niczym nowym. Towarzyszy on wielu metodom i technikom nauczania, np.: burzy mózgów, drzewku decyzyjnemu, metodzie projektów. W opracowaniach metodycznych wyróżnia się plakaty dotyczące słownictwa, zagadnień gramatycznych, poświęcone szeroko rozumianej kulturze, związane z życiem grupy czy poruszające kwestie społeczne (Kajak 2017, s. 16; Ostaszewska 2016, s. 99–100).

Wykorzystanie plakatu na lekcji języka obcego pozwala na realizację różnorodnych celów. Podobnie jak inne otwarte formy pracy<sup>3</sup> (np. stacje/przystanki uczenia się, projekty) umożliwia bowiem głębokie przetwarzanie treści, wypracowanie własnego sposobu przedstawienia treści, uruchomienie ciekawości, aktywowanie posiadanej wiedzy, rozwijanie strategii uczenia się, rozwijanie kreatywności, rozwijanie kompetencji społecznych, łączenie wiedzy z emocjami (Ostaszewska 2016, s. 98).

Plakat jest efektem współpracy grupy i działań o charakterze interakcyjnym. Może pojawić na różnych etapach zajęć, a co za tym idzie, może pełnić różne funkcje. Dzięki niemu można wprowadzić temat lekcji, utrwalić zdobytą wiedzę, zebrać argumenty, przeanalizować problem itd. (Bujnowicz-Szewczyk 2005, s. 230–231). Warunkiem efektywnego wykorzystania plakatu na lekcji języka obcego jest jednak odpowiednie postępowanie nauczyciela, który powinien:

- postawić przed uczącymi się ciekawie sformułowane zadanie zachęcające do kreatywnego myślenia;
- pozostawić uczniom swobodę w doborze treści i sposobu ich prezentacji;
- udzielać pomocy i porad;
- dać uczącym się szansę na zaprezentowanie wyników swojej pracy (Ostaszewska 2016, s. 98).

## 3. „KARUZELA PLAKATOWA” JAKO TECHNIKA ROZWIJANIA DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH

„Karuzela plakatowa” (*poster carousel, carousel discussion, poster walk*) jest techniką nauczania inspirowaną sesjami plakatowymi (posterowymi), które stanowią istotny element konferencji naukowych (szczególnie przyrodniczych czy medycznych). Podczas sesji plakatowych uczestnicy konferencji stają przy

---

<sup>3</sup> „W odniesieniu do glottodydaktyki otwarte formy pracy to takie, w których uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują nadrzędny cel nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, bez kierownictwa nauczyciela, określając indywidualne cele uczenia się, treści, metody pracy” (Karpeta-Peć 2008, s. 7).

przygotowanych przez siebie plakatach (posterach) o wyznaczonej porze. Osoby zainteresowane oglądają plakaty i w bezpośredniej rozmowie z ich autorami wymieniają się poglądami, spostrzeżeniami, mając cały czas przed oczyma potrzebne dane (Weiner 1992, s. 66). Dzięki zastosowaniu „karuzeli plakatowej” uczący się mogą podejmować szereg działań językowych, odpowiadając na pytania, rozwiązując problemy, dyskutując, analizując obrazy lub teksty. Plakat w tej technice stanowi punkt wyjścia wszystkich działań uczących się.

Technika „karuzeli plakatowej” polega na tym, że uczący się (w parach lub małych grupach) krążą po sali, w której wywieszono są plakaty. Zapoznają się z treścią plakatów, analizują obrazki, fragmenty tekstów, szukają rozwiązań do postawionych problemów. Lekcję kończy dyskusja będąca podsumowaniem tego, czego uczący się dowiedzieli się z plakatów oraz rozmów ze swoimi partnerami (<https://betterlesson.com/strategy/74> [11.12.2022]). Przebieg lekcji wynikający z cech techniki „karuzeli” pozwala na zintegrowane rozwijanie działań językowych, a zwłaszcza produkcji, interakcji i mediacji ustnej.

Tony Lynch i Joan Maclean w artykule *A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance* (2001) wykazali związek między zastosowaniem techniki „karuzeli” a wzrostem poprawności produkcji językowej. Zainspirowało to autorkę artykułu do wykorzystania na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2 „karuzeli” jako narzędzia, które skutecznie wspiera rozwijanie działań językowych. Po zakończeniu zajęć studenci mieli ocenić w ankiecie efektywność techniki. Ich wypowiedzi miały na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy technika „karuzeli plakatowej jest skutecznym narzędziem nauczania języka polskiego?
- Jakie korzyści wynikają z zastosowania tej techniki?
- Jak uczący się oceniają tę technikę?

Zajęcia z wykorzystaniem tej techniki przeprowadzano w grupie B2.1 w semestrze zimowym roku akademickiego 2018/2019 w *Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ* (dawniej *Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ*). Grupa składała się z dziesięciorga uczestników – czworga z Chin, dwojga z Korei Południowej, dwojga z Ukrainy oraz Białorusina i Norweżki. Studenci byli w wieku od 18 do 35 lat, przy czym tylko troje z nich miało więcej niż 26 lat i ukończone studia. Pozostali kursanci mieli od 18 do 22 lat i byli absolwentami szkół średnich.

#### 4. SZCZEGÓŁOWY PRZEBIEG ZAJĘĆ

Materiałem wyjściowym omawianych zajęć były fragmenty książki Ewy Grętkiewicz *Szczekająca szczeka Saszy*. Powieść traktuje o przyjeździe nastoletniego Saszy z Białorusi do polskiej rodziny. Historię chłopca poznajemy z per-

spektywy Karoliny, która w pamiętniku opisuje swoje obserwacje na temat doświadczeń Saszy. Wyboru powieści dokonano ze względu na jej tematykę, która bliska jest uczącym języka polskiego jako obcego w Polsce. Podobnie jak bohater powieści muszą borykać się z barierami językowymi i innymi trudnościami adaptacyjnymi. Dzięki własnym doświadczeniom mogą wczuć się w sytuację Saszy.

W tabeli 1. przedstawiono przebieg lekcji z wykorzystaniem „karuzeli plakatowej” oraz opis działań podejmowanych przez uczących się na poszczególnych etapach zajęć, które trwały trzy godziny (2 x 90 minut). W nawiasach zaznaczono, jakie formy pracy (praca indywidualna, w parach, w grupie) były wykorzystywane na poszczególnych etapach zajęć.

Tabela 1. Szczegółowy przebieg zajęć z wykorzystaniem „karuzeli plakatowej”

| PRZEBIEG LEKCJI  | PODEJMOWANE DZIAŁANIA  |
|--|--|
| Zapoznanie się z fragmentami powieści Ewy Grętkiewicz <i>Szczekająca szczeka Saszy</i> . (PRACA W PARACH)                        | Czytanie tekstu o tematyce bliskiej doświadczeniom uczącym się (migracja, przebywanie w nowym środowisku, uczenie się języka obcego). Fragmenty składały się z około 800–900 słów.   |
| Udzielanie odpowiedzi na pytania. (PRACA W PARACH)   | Po przeczytaniu wylosowanych fragmentów uczący się odpowiadali na pytania dołączone do tekstów, co miało im pomóc w zrozumieniu tekstu. Ponadto uczący się zostali poproszeni o wypisanie słów kluczowych.   |
| Przygotowanie plakatu. (PRACA W PARACH)  | Zadaniem uczących się było „przełożenie” treści przeczytanego fragmentu na plakat.   |
| Podział uczących się na „ekspertów” i „odwiedzających”. Cykl rozmów „ekspertów” i „odwiedzających”. (PRACA Z RÓŻNYMI PARTNERAMI) | Jedna osoba z pary pełniła funkcję „eksperta”, zaś druga „odwiedzającego”. „Eksperci” pozostawali przy plakatach, a ich zadaniem było udzielanie odpowiedzi na pytania zadawane przez „odwiedzających”. „Odwiedzający” mogli pytać tylko o to, co widzą na plakacie. |
| Zamiana ról. (PRACA Z RÓŻNYMI PARTNERAMI)  | Cykl rozmów nowych „ekspertów” i „odwiedzających”.   |
| Wypełnianie kwestionariusza ankiety. (PRACA INDYWIDUALNA)  | Autorefleksja i ocena techniki „karuzeli plakatowej”.  |
| Omówienie struktur leksykalno-gramatycznych. (PRACA CAŁEJ GRUPY)   | Lektorka omówiła powtarzające się błędy oraz wskazała przykłady poprawnych wyrażeń i zwrotów.  |
| Omówienie fabuły powieści. (PRACA CAŁEJ GRUPY)   | Uporządkowanie treści przeczytanych fragmentów, udzielanie odpowiedzi na pytania umożliwiające zrozumienie powieści.   |

Tabela 1 (cd.)

| PRZEBIEG LEKCJI                      | PODEJMOWANE DZIAŁANIA  |
|--------------------------------------|--|
| Dyskusja. (PRACA CAŁEJ GRUPY)        | Rozmowa o roli stereotypów w postrzeganiu świata i innych ludzi, trudnościach adaptacyjnych, roli języka w procesie komunikacji.                           |
| Zadanie domowe. (PRACA INDYWIDUALNA) | Uczący się zostali poproszeni o napisanie tekstu, w którym opiszą, o czym jest powieść <i>Szczekająca szczeka Saszy</i> i czego możemy się z niej nauczyć. |

Źródło: Wawrzeń 2022, s. 209–210

Na początku lekcji uczący się zostali podzieli w pary. Każda z par losowała fragment powieści *Szczekająca szczeka Saszy*. Studenci mieli godzinę na przeczytanie danego fragmentu, udzielenie odpowiedzi na postawione przez nauczającą pytania oraz przygotowanie plakatu, na którym w dowolnej formie prezentowali, czego dotyczy wylosowany przez nich fragment.

Zdjęcia 1 i 2. Przykładowe plakaty

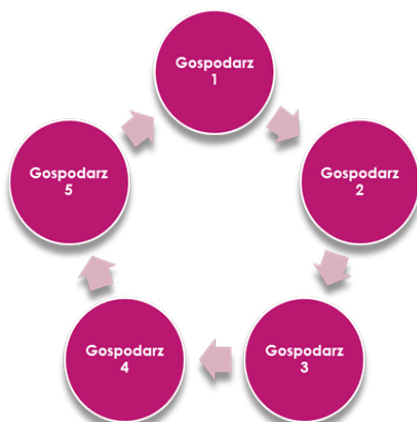


Źródło: Wawrzeń 2022, s. 299

Po godzinie pary rozdzielały się. Jedna osoba z pary („ekspert”) siadała przy przygotowanym plakacie. Jej zadaniem było odpowiadanie na pytania zadawane przez „odwiedzające” ją osoby z innych par. „Eksperci” siedzieli w kręgu, a „odwiedzający” poruszali się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Dzięki temu każdy „odwiedzający” mógł porozmawiać z „ekspertem” z każdej pary. Zadaniem „odwiedzających” było obejrzenie plakatów i zadawanie pytań do przedstawionej na nich treści. Każda rozmowa trwała 3 minuty. Po pełnej rundzie następowała zamiana ról. Student, który poprzednio zadawał pytania, stawał się „ekspertem”,

zaś „ekspert” – „odwiedzającym”. Przy każdym „stanowisku” ustawiony był dyktafon lub telefon komórkowy z aplikacją rejestrującą przebieg rozmowy. Dzięki temu nagrano rozmowy wszystkich uczestników.

Diagram 1. Przebieg „karuzeli plakatowej”



Źródło: opracowanie własne

Po zakończeniu obu rund uczący się wypełnili kwestionariusz ankiety, w którym oceniali technikę „karuzeli plakatowej”.

W drugiej części zajęć wszyscy uczący się siedzieli w kręgu. Nauczająca poprowadziła dyskusję, podczas której studenci starali się określić, w jakiej kolejności należy ułożyć omówione fragmenty powieści. Następnie udzielili odpowiedzi na kilka pytań, by uporządkować wiedzę o fabule. Zasadnicza część dyskusji dotyczyła rozważań na temat poczucia własnej wartości, migracji, inności.

Z badania Lyncha i Maclean wynika, że „karuzela plakatowa” może być z powodzeniem wykorzystywana jako narzędzie służące rozwijaniu działań językowych, bowiem powtórzenia, przeformułowania, upewnianie się co do znaczenia, wyjaśnianie, parafrazowanie w rozmowach z różnymi partnerami są naturalnym, autentycznym przejawem skutecznej interakcji i mediacji (zob. Lynch, Maclean 2001, s. 159). Ponadto technika ta integruje rozwijanie różnych działań językowych. Uczący się musieli bowiem najpierw przeczytać tekst, zrozumieć go, znaleźć słowa kluczowe i w parach odpowiedzieć na pytania. Później twórczo przetwarzali przeczytany tekst, co wymagało umiejętności streszczania, oceniania i wyciągania wniosków. W fazie rozmów „ekspertów” i „odwiedzających” uczący się wchodzili w interakcję ustną z różnymi partnerami. Seria pytań i odpowiedzi wymagała także umiejętności mediacyjnych, takich jak: przeformułowanie i wyjaśnianie. Ankieta natomiast pozwalała na autorefleksję i ocenę zastosowanej techniki nauczania. W fazie dyskusji musieli wykazać się umiejętnością zabierania głosu, słuchania argumentów innych i odnoszenia się do nich, wyciągania wniosków, interpretacji, krytycznego myślenia, dostrzegania podobieństw i różnic. Wynika z tego, że „karuzela



plakatowa” uruchamiając szereg działań, daje szansę na zintegrowany rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych. Z punktu widzenia nauczyciela są to istotne korzyści dydaktyczne. Niemniej jednak dla autorki artykułu najważniejsze było spojrzenie na zastosowaną technikę z perspektywy uczących się. Dlatego postanowiono posłużyć się ankietą, w której uczestnicy zajęć oceniali technikę oraz transkrypcje nagranych rozmów „ekspertów” i „odwiedzających”.

Studenci tuż po zakończeniu „karuzeli” zostali poproszeni o wypełnienie krótkiego kwestionariusza. W tabeli nr 2 prezentujemy pytania oraz wybrane odpowiedzi studentów.

Tabela 2. „Karuzela plakatowa” w opiniach studentów

| PYTANIA   | ODPOWIEDZI STUDENTÓW  |
|---|---|
| Jak oceniasz technikę „karuzeli plakatowej”? Co Ci się w niej podoba, a co nie?   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „<i>Bardzo mi się podobała metoda karuzeli plakatowej, ale to było okropne, kiedy mówiłem. Miałam dużo błędów i byłem zawstydzony.</i>”</li> <li>2. „<i>Ta metoda kosztuje dużo czasu.</i>”</li> <li>3. „<i>Moim zdaniem to jest świetny sposób na ćwiczenie mówienia.</i>”</li> <li>4. „<i>Naprawdę czas szybko minął i cały czas byłam pełna energii. Szczególnie w tych zajęciach były czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie, czyli każde działanie funkcjonowało równie.</i>”</li> <li>5. „<i>Podoba mi się, ale dla studentów, którzy mają trudności z czytaniem, nie może nadążyć z każdym.</i>”</li> </ol> |
| Jak oceniasz pracę w parach?  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „<i>Miałam idealną partnerkę, bo więcej czasu potrzebuję na przeczytanie i zrozumienie, a ona szybciej pomogła mi zrozumieć.</i>”</li> <li>2. „<i>Twój partner pomoże Ci zrozumieć, czego nie rozumiesz.</i>”</li> </ol>  |
| Kiedy pełniłaś/pełniłeś funkcję „eksperta” musiałaś/musiałeś wytłumaczyć innym, o czym jest twój fragment tekstu. Czy twoje wypowiedzi za każdym razem były takie same? | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „<i>Nie, ponieważ za każdym razem, gdy powiemy innym historię, inni zadają nam różne pytania.</i>”</li> <li>2. „<i>Z powodu ograniczenia czasu nie mogłam więcej wytłumaczyć. Po pierwszym spotkaniu więcej nie przychodziło mi do głowy i tylko mogłam powtarzać.</i>”</li> <li>3. „<i>Wypowiedzi były takie same, ale na końcu mogłam lepiej wyjaśnić temat.</i>”</li> <li>4. „<i>Nie, ponieważ poprawiałam błędy zrobione ostatni raz i dodałam więcej szczegółów.</i>”</li> </ol>   |
| Czy nauczyłaś/nauczyłeś się czegoś dzięki roli „eksperta”?  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „<i>Że ważny zastanowić się przed rozmową, jak tłumaczyć tekst dla innych ludzi.</i>”</li> <li>2. „<i>Nauczyłam się jak wyrażać lepiej.</i>”</li> <li>3. „<i>Nauczyłam się tego, że muszę kontrolować czas i mówić dokładnie i prosto, żeby przekazać innym potrzebne informacje. Gdybym miała więcej czasu, mogłabym poprawić sama i coraz lepiej opowiadałabym.</i>”</li> <li>4. „<i>Nauczyłam się złapać punkt tekstów, żeby jasno wyjaśnić innym.</i>”</li> </ol>   |
| Czy nauczyłaś/nauczyłeś się czegoś dzięki roli „pytającego”?  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „<i>Zadać proste, krótkie pytania i używać, czego już wiem z tekstu.</i>”</li> <li>2. „<i>Nauczyłam się, jak cenić czas i zadawać najważniejsze pytania.</i>”</li> <li>3. „<i>Musiałam zapamiętać wszystko, co eksperci opowiadali. Dla osoby, która ma problem z słuchaniem jak ja, to nie proste. Dzięki plakatowi można było lepiej zrozumieć i pamiętać. Patrząc na plakat, musiałam zdecydować o tym, że o co mam zapytać.</i>”</li> </ol>   |



Z wypowiedzi studentów przedstawionych w tabeli nr 2 wynika, że zauważyli oni zarówno zalety, jak i wady „karuzeli plakatowej”. Uczącym się podobała się nowa technika, zwłaszcza to, że pozwala na integrację działań językowych. Zwracali jednocześnie uwagę na to, że może ona wywoływać negatywne emocje, szczególnie wówczas, gdy podejmowane działania ukazują ich słabe strony (wypowiedzi nr 1 i 5). Za wadę uznali także czasochłonność techniki. Warto jednak zauważyć, że wszyscy respondenci pozytywnie ocenili pracę w parach ze względu na możliwość wspólnego dochodzenia do zrozumienia treści czytanej tekstu.

Podobało im się również to, że dzięki roli „eksperta” można ćwiczyć umiejętność planowania, wyjaśniania i precyzyjnego wypowiadania się, zaś dzięki roli „odwiedzającego” uczyć się właściwego formułowania pytań, korzystania z treści przedstawionych na plakatach oraz wiedzy zdobytej podczas rozmów z innymi „ekspertami”.

Szczególnie ciekawe wydają się odpowiedzi na pytanie: *czy twoje wypowiedzi za każdym razem były takie same?* Choć wszyscy uczący się wprowadzali zmiany w kolejnych wypowiedziach, czego dowodem są transkrypcje nagrań, nie wszyscy jednak byli tego świadomi (wypowiedź nr 9). Na formę wypowiedzi części osób miały wpływ pytania zadawane przez „odwiedzających” oraz konieczność wypowiadania się kilka razy w podobny sposób (wypowiedź nr 10).

Z odpowiedzi udzielonych przez uczących się wynika, że – w odczuciu większości z nich – nie potrafili jednocześnie koncentrować się na skutecznym wykonaniu zadania i monitorowaniu własnych postępów. Jednak, dzięki transkrypcji nagrań, przekonali się, że każdy (w mniejszym lub większym zakresie) poprawiał swoje wypowiedzi podczas rozmów z kolejnymi partnerami, co unaoczniają przedstawione w tabeli 3. wybrane fragmenty, w których możemy dostrzec zmiany wprowadzone przez „ekspertów” podczas rozmów z kolejnymi „odwiedzającymi”.

Tabela 3. Wybrane fragmenty transkrypcji nagrań

|    | Zmiany w wypowiedziach Y.   |
|----|---|
| 1. | <i>Oni pojechali na wycieczkę nad morze. W autobusie uczniowie dokuczali Sasza, bo Sasza nigdy nie widział morza w życiu. Potem oni dokuczali, więc pani przyszła im i zapytała Kubę i Dominika, czy widzieliście wieżę Eiffla. A na Białorusi nie ma morza. W taki sposób pani zareagowała.</i>  |
| 2. | <i>Najpierw cała klasa pojechała na wycieczkę nad morze i w autobusie uczniowie dokuczali Saszę jak zwykle, bo Sasza nigdy nie widział morza w życiu, więc dokuczali i więc Sasza była zła, ale wtedy pani nauczycielka przyszła ich, przyszła im i zapytała, czy widzieliście wieży Eiffla i byliście w Paryżu? W taki sposób zareagowała.</i>   |
| 3. | <i>Oni pojechali na wycieczkę nad morze. Cała klasa. Bo Sasza mieszkał na Białorusi i nigdy nie widział morza, więc uczniowie dokuczali Saszę. Jak to można było przeżyć bez morza dwadzieścia, dwanaście lat. Tak więc dokuczali i pani nauczycielka do uczniów zapytała, że czy ty, wy widzieliście wieżę Eiffla, kiedyś byliście w Paryżu? Coś takiego, w taki sposób pani nauczycielka zareagowała.</i> |

Tabela 3 (cd.)

|    |  |
|----|--|
| 4. | <i>Cała klasa pojechała na wycieczkę nad morze, bo dzięki występowi Saszy, bo Sasza miał zawody pływackie tam, więc cała klasa pojechała na wycieczkę nad morze. Tylko że w autobusie uczniowie dokuczali Saszy, bo Sasza nigdy nie widziała, widział morza, więc dokuczali, jak to można było przeżyć bez morza dwanaście lat. A więc wtedy pani Pirania była zła i więc tak. Więc uczniów zapytała, czy widzieliście wieżę Eiffla, byliście w Paryżu? W taki sposób ona zareagowała.</i> |
|    | <b>Zmiany w wypowiedziach D.</b>   |
| 1. | <i>On wygrał w konkursie pływania. On pomagał kolegom ściągać, a oni coraz bardziej zachowują lepiej do Saszy.</i>   |
| 2. | <i>Kolegi z klasy dokuczali Saszę. Na początku oni dokuczali go, a potem na zawodach pływackich Sasza wygrał, więc kolegi zmieniali stosunek. Sasza pomagał kolegom ściągać w egzaminie. Oni coraz zachowują lepiej do Saszy, ale ściąganie to jest niedobre zachowanie.</i>   |
| 3. | <i>Na początku kolegi z klasy nie lubią Saszy, bo on przyjechał z Białorusi. Na zawodach pływackich oni uważali, że Sasza ma talent i wygrał w konkursie. Więc zmieniają stosunek do Saszy. Sasza pomagał kolegom w klasie ściągać, aby zdać egzaminy, ale to jest niedobre zachowanie.</i>  |
| 4. | <i>Kolegi z klasy zawsze zdali różne dziwne pytania do Saszy, aby pokazali, że Polska jest lepsza niż Białoruś. Na początku oni nie lubią Saszy, bo on przyjechał z Białorusi. Na zawodach pływackich Sasza wygrał w tym konkursie i oni zmienili stosunek do niego. Sasza ma talent i on pomagał kolegom ściągać, ale to jest niedobre zachowanie.</i>  |
|    | <b>Zmiany w wypowiedziach C.</b>   |
| 1. | <i>To jest ogólne, ogólna informacja. To jest jak tytuł tego fragmentu. To jest różnica między Polakami a Białorusinami.</i>   |
| 2. | <i>Kiedy Polacy cały czas narzekają o czymś, oni narzekają, co jest źle, źle, źle, ale Białorusini cały czas cieszą o czymś.</i>   |
| 3. | <i>Polacy, oni są bogatsi, ale są negatywny, negatywni. Ale Białorusini, oni są biedni, ale pozytywni. I Sasza powiedział, że Polacy nie umieją się cieszyć, ale Białorusini są weseli do życia.</i>   |
| 4. | <i>Sasza opowiada o Polakach i Białorusinach. Na przykład, Polacy są bogatsi, ale oni są negatywni. Cały czas narzekają, ale Białorusini, oni są biedni niż Polacy, ale mają pozytywny pogląd do życia. I oni są weseli do życia, ale Polacy nie umieją się cieszyć.</i>   |

Źródło: Wawrzeń 2022, s. 216–218

Zmiany w wypowiedziach uczących się można podzielić na dwie kategorie: 1) „dbałość o poprawność językową” (*attention to language*) i 2) „dbałość o treść” (*attention to content*). Pierwsza oznacza autokorektę w zakresie słownictwa i gramatyki<sup>4</sup>, zaś druga odnosi się do włączania coraz bogatszej treści w kolejnych wypowiedziach. Warto zauważyć, że zaprezentowane fragmenty wypowiedzi uczących się – Y, D i C – są coraz dłuższe. We wszystkich można też zaobserwować coraz większą „dbałość o poprawność językową” widoczną w kolejnych wypowiedziach. Co ciekawe, osoba oznaczona jako C, która

<sup>4</sup> „Dbałość o poprawność językową” wiąże się także z poprawą w zakresie wymowy. Temu zagadnieniu zostanie poświęcony odrębny artykuł.

na kursie wykazywała się najniższym poziomem zaawansowania językowego, dzięki zastosowaniu „karuzeli plakatowej” w kolejnych wypowiedziach konsekwentnie poprawiała dobór leksyki i struktur gramatycznych, a jej odpowiedzi były coraz bardziej zrozumiałe<sup>5</sup>. Choć wypowiedzi C zawierają wiele błędów, to – jednocześnie – pokazują jej starania o poprawność językową i wprowadzoną autokorektę. Warto też zauważyć, że „dbałość o poprawność językową” idzie w parze z „dbałością o treść”. Właściwie każda kolejna wypowiedź w przytoczonych przykładach jest coraz bogatsza, bardziej precyzyjna, wprowadzająca więcej informacji. Oznacza to, że w rozmowach z kolejnymi partnerami „eksperti” udzielali coraz lepszych odpowiedzi zarówno w zakresie formy, jak i treści (zob. zmiany w wypowiedziach Y). Ciekawe jest również to, że część uczących się nie tylko streszczała przeczytany fragment, ale dodawała też własny komentarz lub ocenę – np. Y i D. Pierwsza z tych osób konsekwentnie kończyła swoje wypowiedzi zdaniem: *W taki sposób ona/pani/nauczycielka zareagowała*. Jest to zdanie zawierające wyjaśnienie zachowania jednej z bohaterek powieści, i będące zarazem podsumowaniem wypowiedzi. Natomiast D na zakończenie swoich wypowiedzi dodawała ocenę zachowania bohaterów: *ale (ściąganie) to jest niedobre zachowanie*.

## 5. PODSUMOWANIE

Dzięki nagraniu rozmów „ekspertów” i „odwiedzających” w dwóch cyklach „karuzeli” dysponujemy dość obszernym materiałem badawczym. Celem tego artykułu było pokazanie, że „karuzela plakatowa” jest ciekawą techniką nauczania, dzięki której uczący się mają szansę na podejmowanie szeregu działań językowych. Ponadto technika ta pozwala na rozwijanie wypowiedzi zarówno w zakresie „dbałości o poprawność językową”, jak i „dbałości o treść”. Sami uczący się pozytywnie oceniają zajęcia, podczas których wykorzystano technikę „karuzeli plakatowej”. W kwestionariuszu zaznaczali, że dostrzegają zalety odgrywania roli „eksperta” i „odwiedzającego”. Z odpowiedzi studentów wynika również, że nie są oni świadomi zmian wprowadzonych w swoich wypowiedziach. Dzięki transkrypcjom nagrań mogli się jednak przekonać, że choć byli skoncentrowani na przekazaniu treści i wykonaniu zadania, to jednocześnie dokonywali licznych korekt, które wpływały na coraz większą poprawność językową. Zebrany materiał wymaga dokładnego opracowania i wydaje się wart zaprezentowania w odrębnej publikacji.

<sup>5</sup> Podobne spostrzeżenia odnaleźć można na stronach wspomnianego artykułu Lyncha i Maclean. Autorzy zauważyli, że „słabsi” uczestnicy kursu wprowadzali więcej poprawnych zmian w zakresie słownictwa i gramatyki niż ich „lepsi” koledzy i koleżanki (Lynch, Maclean 2001, s. 159).

Kolejnego, ciekawego materiału badawczego dostarczają teksty przygotowane przez uczących się w ramach pisemnego zadania domowego. Studenci zostali poproszeni o napisanie eseju *Czego może nauczyć nas powieść „Szczekająca szczeka Saszy”*. Okazało się, że w swoich wypracowaniach uczący się dokonali bardzo dojrzałej oceny zachowań bohaterów powieści. Studenci wyrażali opinie o stereotypach, ich wpływie na postrzeganie świata, sposobach ich przewyciężania. Bez wątplenia wpływ na treść wypracowań miała dyskusja przeprowadzona w klasie w drugiej części zajęć oraz ich własne doświadczenia związane z uczeniem się języka w obcym kraju. Oznacza to, że dobór odpowiedniego materiału wyjściowego umożliwił wykorzystanie „karuzeli plakatowej” jako techniki integrującej naukę języka z rozwijaniem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej<sup>6</sup>.

Plakat edukacyjny w kształceniu językowym służy najczęściej gromadzeniu, hierarchizowaniu, analizie, syntezie. W omawianej technice plakat jest środkiem działań interakcyjnych i mediacyjnych podejmowanych przez uczących się. „Karuzela plakatowa” umożliwia zatem rozwijanie kompetencji *stricte* językowych i ogólnych. Dzięki niej uczący się angażują się w dialog z różnymi partnerami. Istotne jest również to, że sami pozytywnie ocenili zajęcia, podczas których wykorzystano technikę „karuzeli plakatowej”. „Karuzela plakatowa” jako technika wspierająca nauczanie języka ma potencjał, który warto szerzej wykorzystywać na zajęciach.

## BIBLIOGRAFIA

- Bujnowicz-Szewczyk I., 2005, *Metody aktywizujące z wykorzystaniem plakatu w edukacji polonistycznej w szkole ponadgimnazjalnej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Literaria Polonica”, 7/2, s. 229–253.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [11.12.2022]).
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczeka Saszy*, Warszawa.
- Kajak P., 2017, *Poradnik innowacyjnego nauczyciela*, Warszawa.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny...: alternatywne formy pracy: przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.


---

<sup>6</sup> Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna to „umiejętność nawiązywania i podtrzymywania interakcji w języku obcym z ludźmi innych kultur. Osoby odznaczające się taką kompetencją potrafią podejmować negocjacje prowadzące do ustalenia komunikacji, która pozwala im funkcjonować jako mediatorzy międzykulturowi.” (Byram 1997, s. 71)

- Lynch T., Maclean J., 2001, „*A case of exercising*”: *Effects of immediate task repetition on learners' performance*, w: M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (red.), *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*, Edinburgh, s. 141–162.
- Ostaszewska E., 2016, *Plakaty edukacyjne*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 97–100.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Wawrzeń M., 2022, *Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Weiner J., 1992, *Technika pisania i prezentowania prac naukowych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- <https://betterlesson.com/strategy/74> [11.12.2022].



*Tomasz Wegner\**

 <https://orcid.org/0000-0001-9734-6806>

## GLOTTODYDAKTYCZNA „PODRÓŻ” ONLINE DO GRUZZJI

**Streszczenie.** Przedmiotem artykułu jest analiza projektu glottodydaktycznego online o charakterze popularyzatorskim i edukacyjnym, realizowanego dzięki współpracy Ambasady RP w Gruzji, Instytutu Polskiego w Tbilisi i Polonicum UW. To przedsięwzięcie o nazwie „AĘ” – [Wirtualny] Festiwal Języka Polskiego w Gruzji. Celem festiwalu, którego 4. edycja odbyła się w dniach 15–18 marca 2022, jest tworzenie bazy materiałów do samodzielnego doskonalenia znajomości języka polskiego oraz poznawania różnych aspektów kultury polskiej. Rola festiwalu wykracza poza cele związane z dydaktyką. To także działanie na rzecz integrowania środowiska osób zainteresowanych językiem i kulturą polską. Niniejszy artykuł to okazja do zadania pytań, jak kontynuować projekt, w oparciu o współczesne badania na temat edukacji językowej i kulturalnej, a więc z naciskiem na interkulturowość. Na ile znajomość Gruzji i kontekstów związanych z tym krajem jest potrzebna, żeby zrealizować wydarzenie edukacyjne przeznaczone dla tej konkretnej grupy odbiorców? Jak zaplanować i zrealizować wydarzenie edukacyjne online i jakie ten akt może nieść znaczenia dla budowania wzajemnych relacji?

**Słowa kluczowe:** edukacja interkulturowa, kulturem, nauczanie kultury polskiej online, dyplomacja publiczna

### ONLINE LANGUAGE “JOURNEY” TO GEORGIA

**Abstract:** The subject of the article is the analysis of an online didactic project – promotional and educational – conducted thanks to the cooperation of the Embassy of the Republic of Poland in Georgia, the Polish Institute in Tbilisi and Polonicum of the University of Warsaw. This project is called “AĘ” – [Online] Polish Language Festival in Georgia. The aim of the festival, the 4th edition of which was held on March 15–18, 2022, is to create a database of materials for self-improvement of Polish language skills and learning about various aspects of Polish culture. The role of the festival goes beyond the educational goals. It is also an activity to integrate the community of people

\* [tomasz.wegner@uw.edu.pl](mailto:tomasz.wegner@uw.edu.pl), Uniwersytet Warszawski, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum, al. Krakowskie Przedmieście 32, 00-927 Warszawa.





interested in the Polish language and culture. This article is an opportunity to ask questions on how to continue the project, based on contemporary research on linguistic and cultural education, and therefore with an emphasis on interculturality. To what extent is the knowledge of Georgia and the contexts related to this country necessary to conduct an educational event intended for this specific audience? How to plan and organize an online educational event and what can this act mean for building mutual relationships?

**Keywords:** intercultural education, cultureme, teaching Polish culture online, public diplomacy

## 1. PODRÓŻ: DO GRUZZI CZY DO POLSKI?

Tytuł artykułu przedstawia perspektywę zdradzającą myślenie sprzed czasu *lockdownu*. W świecie sprzed pandemii wydarzenie o podobnie zdefiniowanych celach najprawdopodobniej mogłoby wyglądać tak, że wykładowca lub kilkoro wykładowców pojechałoby do Gruzji zrealizować cykl warsztatów na wcześniej zaplanowany temat. Tytuł zdradza tę perspektywę edukatorów. Po pierwszej redakcji zastanawiałem się nad odwróceniem tytułowego kierunku podróży. Perspektywa pożądana przez uczestników – to podróż do Polski. W dobie wymuszonej dynamiki rozwoju edukacji online w pewnym sensie możliwa bez wyjeżdżania z Gruzji. Celem tego artykułu jest m.in. refleksja nad tym, jak uczynić tę inicjatywę bardziej ukierunkowaną na odbiorców, by podczas kolejnych edycji w jeszcze większym stopniu móc powiedzieć, że organizowane wydarzenie jest rzeczywiście podróżą do Polski – z przewodnikiem o świadomości interkulturowej, przygotowanym do pogłębionej rozmowy z Gruzinem.

### 1.1. ZAINTERESOWANIE POLSKĄ ZE STRONY GRUZINÓW

Gruzja to jeden z krajów z którego migracja do Polski, zarówno zarobkowa, jak i edukacyjna jest od kilku lat liczona w tysiącach osób i systematycznie rośnie. Skojarzenia i połączenia między Gruzją a Polską są nie tylko biznesowe, edukacyjne czy towarzyskie, ale mają też charakter symboliczny w głębszym wymiarze, odwołującym się do wartości patriotycznych obu państw. Ta symbolika, budowana m.in. na pamięci o wizycie prezydenta Lecha Kaczyńskiego w Tbilisi w czasie wojny z Rosją w 2008 roku zapisana jest np. w przestrzeni miejskiej w Gruzji. Np. w Tbilisi znajduje się ulica poświęcona Lechowi Kaczyńskiemu, a w Batumi – pomnik. W Tbilisi znajduje się także aleja poświęcona marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu. Polska, a konkretnie Warszawa, jest też obecna w tkance stolicy

Gruzji w sposób o wiele mniej formalny – w centrum Tbilisi znajduje się popularny pub o nazwie „Warszawa Bar”. Choć symbole mają ogromne znaczenie dla kształtowania wzajemnych relacji, to jednak życiowy pragmatyzm i ekonomia częściej wpływają na realne decyzje o migracjach i podróżach. Zainteresowanie Polską i językiem polskim wynika także z intensywnego ruchu turystycznego z Polski i, co za tym idzie, przydatności choćby podstawowej znajomości języka polskiego w pracy w branży turystycznej i handlu na terenie Gruzji. Jeżeli chodzi o migrację do Polski, to: „[w]zrost liczby Gruzinów osiedlających się w Polsce zauważalny jest od wprowadzenia ruchu bezwizowego w 2017 r. Wówczas znacząco zwiększyła się liczba składanych wniosków o wydanie zezwoleń na pobyt, a trend ten nadal się utrzymuje” – głosi komunikat na stronie rządowej. „Gruzini są jedną z najdynamiczniej rosnących grup cudzoziemców osiedlających się w Polsce. Liczba obywateli Gruzji posiadających ważne zezwolenia na pobyt przekroczyła 10 tys. osób. To dwukrotnie więcej niż jeszcze dwa lata temu” – mówią dane z 2021 roku. Myśląc o wzajemnych relacjach, warto uświadomić sobie, że oba kraje charakteryzują bardzo podobne wyniki w indeksie Hofstede’a, a potwierdzają to bazujące na tej metodologii, bardziej rozbudowane i szeroko zakrojone badania prowadzone wśród menadżerów z wielu krajów. Jeśli chodzi o podobieństwo obyczajów biznesowych i sposoby rozwiązywania problemów, nasze kraje plasują się w tej samej grupie (Europa Wschodnia) wraz z menadżerami z Albanii, Grecji, Węgier, Kazachstanu, Rosji i Słowenii (chodzi o klasyfikację GLOBE, więcej: Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019, s. 535).

Wszystkie te czynniki, zarówno pragmatyczne i ekonomiczne, jak i działania dyplomatyczne wpłynęły na fakt, że w Gruzji istnieje zapotrzebowanie na naukę języka polskiego. Można uczyć się go w niejednym miejscu. Kursy języka polskiego organizowane przez Instytut Polski w Tbilisi odbywają się w Sali Kultury i Sztuki im. Henryka Hryniewskiego<sup>1</sup> w budynku Narodowej Biblioteki parlamentu Gruzji. Natomiast uniwersyteckie lektoraty prowadzone są na trzech uniwersytetach (dane z 2022):

- a) Państwowy Uniwersytet im. Ilii Czawczawadze w Tbilisi: [www.iliauni.edu.ge](http://www.iliauni.edu.ge)
- b) Międzynarodowy Uniwersytet Kaukaski w Tbilisi: [www.ciu.edu.ge](http://www.ciu.edu.ge)
- c) Państwowy Uniwersytet w Gori: [www.gu.edu.ge](http://www.gu.edu.ge)

Polacy zaś mogą poznawać Gruzję dzięki licznym (polskim) blogom turystycznym. W literaturze popularnej miejsce Gruzji poświęcili A. Dziewit-Meller i M. Meller, choćby w książce *Gaumradžos! Opowieści z Gruzji* (pierwsze wydanie 2011, książka była wznawiana), a ostatnio popularna (i polecana przez Polaków mieszkających w Gruzji) jest też np. książka S. Budzisz, *Pokazucha*.

---

<sup>1</sup> Henryk Hryniewski, patron sali, to polski artysta i działacz społeczny urodzony w Gruzji, w Kutaisi – a więc nazwa sali w Narodowej Bibliotece Parlamentu to kolejny przykład tworzenia symbolicznych połączeń między narodami.

*Na gruzińskich zasadach* (2019). Kilkunastotysięcznymi zasięgami internetowymi cieszy się kanał w serwisie YouTube *Gruziński po polsku*, prowadzony przez dwie Gruzinki, które prezentują w języku polskim „myśli Gruzinek o Polsce, o Polakach, i byciu obcokrajowcem w Polsce i o szokach kulturowych”. Twórczynie tego kanału piszą m.in. „Gruzja to nie tylko chaczapuri i chinkali...”. Podobne założenie, żeby pokazać, że Polska to nie tylko (i tu można wymieniać, zależnie od kontekstu: Szopen, Lewandowski, bigos, kielbasa, wódka czy Powstanie Warszawskie) przyświecało także stworzeniu „AĘ” – [Wirtualnego] Festiwalu Języka Polskiego w Gruzji w 2020 roku. Wydarzenie to ma jednak o wiele węższy zasięg niż przywołany blog. Festiwal kierowany jest bowiem do osób z kręgu uczących się języka polskiego, wszystkie dotychczasowe wydarzenia odbywały się po polsku, a przygotowywane były polszczyzną o różnym stopniu trudności.

Festiwalowe materiały tworzą dydaktycy, praktycy związani z Centrum Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Mimo osadzenia w ramach instytucjonalnych, technicznie rzecz biorąc, festiwal jest bliski kulturze, rozumianej jako oddolne tworzenie rzeczy wartościowych i estetycznych, według zdefiniowanych przez twórcę potrzeb i przy wykorzystaniu dostępnych mu zasobów. W DIY „[c]hodzi o umiejętność rozpoznawania problemów i potrzeb, oraz znajdowanie praktycznych i optymalnych pod względem możliwości technicznych i finansowych rozwiązań” (Czerniewska 2012). Każdy z przygotowujących prezentacje dba, żeby były one czymś więcej niż standardowym wykładem online, proponując atrakcyjną oprawę graficzną, oraz dodatkowe zadania publikowane zawsze na bezpłatnych platformach edukacyjnych czy zamieszczając odnośniki do materiałów audiowizualnych. Przykładowo, niektóre prezentacje zawierają fragmenty filmowe wykonane i zmontowane przez autorów, osoby bez profesjonalnego przygotowania technicznego ani merytorycznego w tej dziedzinie. W innym przypadku do materiałów wprowadzone zostały ilustracje wykonane przez kogoś z rodziny, utalentowanego amatora, a ktoś, kto nigdy wcześniej nie zajmował się grafiką, samodzielnie podejmuje próbę tworzenia animacji. Przygotowania wymagały więc otwartości na nowe formy ekspresji, spontaniczności i samodzielnego szukania rozwiązań w dziedzinach do tej pory nieznanymi, bez wsparcia ekspertów w danych dyscyplinach.

## 2. EDUKACJA JAKO SKŁADOWA DYPLMACJI

To truizm, że dyplomacja rozgrywa się nie tylko w relacjach między profesjonalnymi dyplomatami i politykami, nie tylko podczas spotkań oficjalnych delegacji. Warto jednak poddać refleksji to, jaką rolę dla dyplomacji pełnią lub mogą pełnić działania z zakresu glottodydaktyki i, idąc tym tropem, mieć na uwa-

dze fakt, że akt nauczania czy przygotowywania materiałów dydaktycznych jest w gruncie rzeczy nie tylko aktem wspierania w uczeniu się jednej osoby przez drugą, ale także międzykulturowym aktem społecznym, mającym wpływ na obecne i przyszłe relacje, doskonale wpisującym się w działania z zakresu dyplomacji publicznej.

Dyplomacja publiczna to, w podstawowym ujęciu, działania uzupełniające dyplomację klasyczną, prowadzone przez rządy państw wobec rządów i społeczeństw innych państw, aby pozyskać ich wsparcie, zrozumienie i zaangażowanie dla celów prowadzącego te działania. Dyplomacja publiczna jest także postrzegana jako narzędzie budowy soft power – siły przekonywania państw, bazującej na ich atrakcyjności kulturowej i cywilizacyjnej. O ile wyjściowo dyplomację publiczną atrybuowano instytucjom publicznym, państwowym, o tyle obecnie coraz więcej mówi się i pisze o społecznym wymiarze dyplomacji publicznej, realizowanej przez społeczeństwo obywatelskie, instytucje naukowe, kulturalne, wreszcie poprzez kontakty międzyludzkie. W dobie komunikacji internetowej, bezpośredniej, zdecentralizowanej i odformalizowanej, dyplomacja obywatelska (ang. citizen diplomacy) odgrywa coraz większą rolę, szczególnie w docieraniu do odbiorców młodszego pokolenia. (Skoczek 2021, s. 21–22)

Jak wynika z powyższych słów pani konsul Joanny Skoczek, w ostatnich latach każdy stał się w pewnym sensie ambasadorem swojej kultury do czego w dużej mierze przyczynił się rozwój technologii komunikacyjnych, sprzyjających bezpośrednim połączeniom między ludźmi. Różne działania oddolne, międzyludzkie, polegające na budowaniu sieci partnerskich i towarzyskich, na próbach tworzenia bezpośrednich związków i relacji nabierają coraz większego znaczenia.

Współcześnie zwraca się uwagę na wpływ miękkich instrumentów oddziaływania na kształtowanie pozycji i prestiżu organizmów państwowych. Miękką siłą (ang. soft power) pozwala tworzyć atrakcyjną, przekonującą narrację powiązaną z dziejami i kulturą danego państwa. Ów przekaz ma być, rzecz jasna zgodny z interesem tego państwa. Dzięki sile przekonywania z wykorzystaniem instrumentów miękkich, zaangażowaniu emocji odbiorców można zbudować pozytywny stosunek do danego narodu i – co za tym idzie, wzmocnić poparcie dla jego działań podejmowanych na arenie międzynarodowej. (Kajak 2021, s. 37)

Działania językowe, interkulturowe i mediacyjne – wpisane w codzienną pracę lektorów języka polskiego, którzy w naturalny sposób są uczestnikami nieustającej mediacji na styku kultur, stanowią więc niezwykle istotny fundament dla budowania relacji dwustronnych i, szerzej, międzynarodowych. „Niezwykle istotny jest ów „ludzki”, społeczny, obywatelski wymiar dyplomacji publicznej, oparty na kontaktach międzyludzkich. Wszelkie podejmowane działania adresowane są do konkretnych grup osób, czasem do konkretnych jednostek” (Kajak 2021, s. 39). Kolejne edycje i stała dostępność materiałów w publicznej przestrzeni informacyjnej potwierdzają, że działania lektorów mają o wiele

szersze znaczenie niż może się wydawać z perspektywy codziennej pracy przy przysłowiowej tablicy czy monitorze.

Ze względu na okoliczności, a mianowicie trwającą w trakcie festiwalu wojnę w Ukrainie, twórczynie festiwalowych prezentacji w marcu 2022 w sposób manifestacyjny okazały solidarność z zaatakowaną przez Rosję Ukrainą. Umieszczenie symboli ukraińskich w prezentacjach oraz materiałach promujących festiwal to nie tylko odruch serca, ale dowód na to, że nauczanie języka polskiego i kultury polskiej może służyć realizacji celów dyplomatycznych, wybiegających nawet poza przywołane powyżej soft power. W tym wypadku chodziło o bezpośredni komunikat, mający na celu wzmocnienie przekazów płynących z polskich mediów i placówek dyplomatycznych: że Polska opowiada się po jednej stronie i nie zamyka swoich granic dla uchodźców. Istniało bowiem ryzyko, że w gruzińskiej przestrzeni informacyjnej zintensyfikują się dezinformujące komunikaty, mające sugerować, jakoby Polska miała przestać przyjmować uchodźców.

## 2.1. OBECNOŚĆ I DOSTĘPNOŚĆ POLSKIEJ KULTURY W GRUZZI

Warto wspomnieć, że festiwal nie rodził się w semantycznej pustce. Przeciwnie, a twórcy od początku pracują ze świadomością, że wyobrazony odbiorca ma możliwość kontaktu z kulturą polską we własnym języku. W pewnym zakresie zasoby dostępne wyobrażonym odbiorcom są nawet skatalogowane. Tę rozpoznaną listę stanowią książki, które ukazały się po gruzińsku dzięki działalności Instytutu Polskiego w Tbilisi na polu wydawniczym, obejmującej zarówno dwudziestowieczny kanon (Z. Herbert, *Wiersze wybrane*; G. Herling-Grudziński, *Inny świat*), jak i tytuły z lat dwutysięcznych (P. Paziński, *Pensjonat*)<sup>2</sup>. To także działalność na polu wystawienniczym (np. pierwsza w Gruzji wystawa poświęcona Zbrodni Katyńskiej<sup>3</sup>). Dla uzupełnienia obrazu uczestników festiwalu dodajmy, że wielu spośród uczestników festiwalu to praktycy – tłumacze i inne osoby zawodowo zajmujące się polszczyzną lub Polską<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Więcej informacji: <https://instytutpolski.pl/tbilisi/pl/category/wydarzenia/literatura/> [24.04.2022].

<sup>3</sup> Chodzi o zamiejscową wystawę przygotowaną przez Muzeum Wojska Polskiego „Katyń – od świtu dzień rozpoczął się szczególnie”: <http://www.muzeumwp.pl/aktualnosci/1028,wystawa-o-zbrodni-katynskiej-w-gruzji.php> [24.04.2022].

<sup>4</sup> Nie mamy dokładnych danych ilościowych ani jakościowych, ale można je pobieżnie przeanalizować, sprawdzając dane dotyczące liczby odsłon. Choć same filmy zamieszczone są na kanale YT Instytutu Polskiego w Tbilisi, to jednak nie znając języka gruzińskiego, łatwiej je odnaleźć z poziomu kanału YT Polonicum. Tam utworzono playlisty skupiające filmy z poszczególnych edycji: <https://www.youtube.com/channel/UCAwyTvqgYFTMhBG5V3id3wA/playlists> [7.05.2022]. Dane jakościowe pochodzą z bezpośrednich rozmów oraz krótkiej ankiety przeprowadzonej po 4. edycji oraz z rozmów towarzyszących warsztatom prowadzonym w czasie rzeczywistym.

### 3. „AŁ” – [WIRTUALNY] FESTIWAL JĘZYKA POLSKIEGO W GRUZJI JAKO PRÓBA BUDOWANIA RELACJI INTERKULTUROWEJ POMIMO FIZYCZNEJ ODLEGŁOŚCI

Festiwal odwołuje się do tekstów kultury – do twórczości filmowej, literackiej, muzycznej, plastycznej, uczestnicy poznają ważne z polskiej perspektywy nazwiska i teksty kultury, ale prezentowanie tematów „narodowych” i symbolicznych, które narzucałyby porządek narracji i hierarchię wartości nie jest celem projektu. Tematyka prezentacji proponowanych podczas festiwalu bliższa jest antropologii codzienności. Codziennność i zwyczajność są bowiem atrakcyjne dla osoby, pragnącej poznawać nową rzeczywistość kulturową i językową. Dopiero dzięki takiej rozpiętości tematów można pomagać uczącym się w zwiększaniu pewności w poczuciu bycia „kompetentnym cudzoziemcem”. „Ciekawi ich [uczących się] mianowicie, jak wyglądają polskie mieszkania, gdzie Polacy robią zakupy, co jadają, ile zarabiają pieniędzy i na co je wydają, dokąd jeżdżą na wakacje, jak spędzają czas wolny itp.” (Zych 2020, s. 70). Literatura nabiera dla nich dodatkowej wartości, kiedy realizuje postulat „otwierania” codzienności, czyli dotyka tematów, które zazębiają się z kategorią „życie codzienne” z katalogu tematycznego dla uczących się języka i kultury polskiej (o katalogach więcej np. Miodunka 2009, tamże: Burzyńska, Dobesz; Gębał, a przykład praktycznego korzystania z katalogów np. Wegner 2020, s. 301–303). „Wyzwaniem dla nauczyciela jest przede wszystkim znalezienie takich utworów, które stanowią ciekawe portrety polskiej codzienności, a przy tym odpowiadają stopniem trudności poziomowi biegłości językowej uczących się” (Zych 2020, s. 73). Przywołany cytat dotyczy pracy z literaturą na zajęciach, ale ta refleksja powinna być obecna podczas wszelkiej selekcji czy preparowania materiałów dydaktycznych. Spostrzeżenie Zych o atrakcyjności codzienności potwierdza Zieniewicz, pisząc, że „(...) najciekawsze i rokujące najlepsze rezultaty w nauczaniu kultury może być szukanie i przedstawianie uczącym się nie tyle arcydzieł czy (z drugiej strony) łatwizny popularyzacji, ile właśnie sposobów, w jakie literatura pracuje na kontakt kulturowy, walczy o niego, realizuje pragnienie opowieści” (Zieniewicz 2020, s. 27). Twórcy festiwalu, mimo że działają w fizycznym dystansie wobec odbiorców, a często bez możliwości realnego spotkania choćby w przestrzeni cyfrowej, próbują dążyć do nawiązania takiego właśnie „kontaktu kulturowego” przez tworzenie opowieści pragnącej zainteresować dzięki selekcji aktualnej i ważnej dla obu stron wydarzenia tematyki czy próbę znalezienia trwalszej wspólnoty zainteresowań.

Przejdź teraz do dokładniejszego omówienia jednej z dotychczasowych edycji festiwalu. Jakkolwiek banalnie to nie zabrzmii, punktem wyjścia dla twórców festiwalowych prezentacji są słowa. Słowa-wytrychy, słowa-klucze. Te słowa można też scharakteryzować, wykorzystując jedną z definicji terminu kulturowym.



Powinny więc cechować się: „1) witalnością (kulturowo powinien być „żywy” we współczesnym języku), 2) produktywnością frazeologiczną (kulturowo jest ośrodkiem rozbudowanego gniazda frazeologicznego) oraz 3) dużym udziałem konotacji albo nawet jej przewagą nad denotacją w strukturze semantycznej wyrazu reprezentującego kulturowo” (Rak 2015, s. 307). Jako przykład do zobrazowania struktury festiwalu, wybrałem edycję trzecią, poświęconą słowu „Dom”. Pozostałe „znaczące” leksemy, będące punktem wyjścia dla poszczególnych edycji to: w edycji 1. ‘serce –nadzieja’, w edycji 2. ‘przyszłość’ (inspiracją był rok St. Lema), a w edycji 4. opozycja ‘ładnie-brzydko’.

Można obrazowo powiedzieć, że podczas festiwalowych spotkań i miniwykładów te leksemy o bogatym kulturowo kontekście zostały na różne sposoby „obudowane” przez prowadzących. Można mówić też o ich „otwieraniu” przed uczestnikami. Nie są to kulturowo tak wybitnie polskiej specyfice jak te zaproponowane przez Nagórko: „Kresy, bałagan, bohaterzczyzna, cham, cwaniak, kołtun, kotlet schabowy, warchoł, załatwić, ziemiaństwo” (Nagórko 2004b, za Rak 2015, s. 308). Póki co programy festiwalu powstają raczej wokół słów, które są zrozumiałe dla obu, a także dla innych kultur, ale ich rozumienie funkcjonowanie może być różne. Jest to więc wybór bliższy dociekaniom Wierzbickiej (1997, wydanie polskie 2007) w znanych próbach omówienia słów, takich jak np. ‘przyjaźń’, ‘wolność’ i ‘ojczyzna’ dla różnych kultur. Takie elementy łatwo uczącym odnieść do własnej kultury i za takim wyborem przemawia refleksja, że „[a]ktualnie uznaje się, że interkulturowość nie może abstrahować od kultury ojczystej (...). Zatem szczególnego znaczenia nabierają umiejętności odnoszenia poznawanych elementów kulturowych do analogicznych w kulturze macierzystej” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019, s. 622). Nie jest jednak wykluczone sięganie w kolejnych edycjach, w zbalansowanej proporcji, po repertuar bardziej swoisty dla polszczyzny i „polskości”.

Ostatecznie dla potrzeb realizacji wydarzenia nie jest najważniejsze, czy słowa wokół których budowany jest festiwal zdefiniujemy jako słowa klucze, kulturowo, słowa sztandarowe czy jeszcze inne. Ważne, żeby jako elementy emblematyczne miały potencjał do budowania poszerzonej rozmowy. Jak rozumieć ową „emblematyczność” dla polskiej kultury? Warto zwrócić uwagę na fakt, że w refleksji o kulturze i jej nauczaniu słowa wcale nie muszą być centralnym elementem, co próbują uchwycić badaczki, które opisują próbę podjęcia kolejnego już w historii polskiego kulturoznawstwa glottodydaktycznego wyzwania, jakim jest stworzenie leksykonu porządkującego rozproszone elementy polskiej kultury. „To, co emblematyczne w kulturze, rozumiemy jako *charakterystyczne, znaczące, istotne, swoiste, wyjątkowe, specyficzne, znamienne*. W przyjętej przez nas koncepcji nie należałoby utożsamiać emblematu ani wyłącznie z obrazem, ani wyłącznie ze słowem. Może to być każdy komponent danej rzeczywistości kulturowej, który jest traktowany (odbierany) jako znaczący, wyróżniający dla tej rzeczywistości (...)”. (Kułak 2020, s. 311).



Trzymając mocno kciuki za powodzenie projektu leksykonu, odważę się jednocześnie wyrazić śmiałą nadzieję, że jeśli festiwal miałby się wpisać na stałe w kalendarz wydarzeń glottodydaktycznych, a jego realizacjom będzie towarzyszyć odpowiedni namysł nad elementami polskiej kultury w kontekście kultury gruzińskiej, to z czasem on też zbliży się do realizacji celu, który przyświeca koncepcjom tworzenia leksykonów czy baz danych, ale na skalę lokalną. Celem długoterminowym jest więc stworzenie bazy elementów kulturowych, z którego i warto, i należy korzystać, żeby prezentować, objaśniać i dyskutować składniki rodzimej kultury w Gruzji.

Koncentracja na prezentowaniu i dyskusowaniu elementów kulturowych nie znaczy, że gramatyka nie bywa czy nie ma być przedmiotem festiwalowych prezentacji. „Autorzy *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* wyjaśniają, iż prawidłowy dobór zadań wymaga użycia różnych umiejętności i kompetencji, zapewnia współzależność słuchania, czytania, mówienia i pisania oraz współzależność języka i kultury, łączy gramatykę i słownictwo z komunikacją, zwiększa i podtrzymuje motywację i zainteresowania uczniów” (EPS 2007, s. 30, Janowska 2015, s. 164). Uczestnictwo w festiwalowych wydarzeniach ma być pomocne w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako cel najwyższy (Gębał, Miodunka 2020, od s. 333), do którego zmierza się, rozwijając kompetencję językową i komunikacyjną – w gruncie rzeczy w niektórych miejscach nie da się ich od siebie oddzielić.

Festiwal jest przykładem współpracy między jednostkami kulturalnymi, dyplomatycznymi, edukacyjnymi w Gruzji i w Polsce. Zasięgi osiągnięte przez festiwalowe nagrania wideo nie byłyby możliwe bez zaangażowania uczących jpjo w Gruzji. Działanie bez wątplenia wpisuje się w *Strategię Polskiej Polityki Zagranicznej 2017–2021*. Jest to też przykład budowania relacji między instytucjami i stwarzania korzystnych warunków uczącym się – mimo pandemicznej pozornej stagnacji. Paradoksalnie, prawdopodobnie nawet gdyby zorganizowano tego typu wydarzenia w czasie bez ograniczeń w przemieszczaniu się i możliwości spotkań, taka intensywność prezentacji w przeciągu dwóch lat nie byłaby możliwa ze względu na koszty podróży. Jest to tylko przypuszczenie, ale można sobie wyobrazić, że warsztaty czy spotkania na żywo raczej nie miałyby tak intensywnego charakteru. Po czterech edycjach można powiedzieć, że zyskał on zainteresowanie odbiorców, a dzięki wyciąganiu wniosków z dotychczasowych realizacji, kolejne edycje mogą stawać się jeszcze bardziej przydatne dla ćwiczenia kompetencji językowych oraz pogłębiania wiedzy na temat kultury. „Kulturomy polskie nie są »własnością« jedynie Polaków. Żeby je wydobyć i właściwie zinterpretować potrzebne jest skrzyżowanie perspektyw (punktów widzenia) – spojrzenie na Polaków i świat Polaków oczami nie-Polaków (...)” (Zarzycka 2019, s. 429) – żeby wykorzystać tkwiący w festiwalu potencjał interkulturowy, trzeba dbać o zapewnienie podczas każdej edycji możliwości rozmowy na żywo.

Aktywny udział uczącego się to warunek skutecznej edukacji językowej. Spotkanie typu warsztatowego, wymagające zaangażowania uczącego się pozwala na pełniejszy, bardziej znaczący kontakt interkulturowy. Poza zaangażowaniem „(...) równie istotna jawi się zasada autopoźnania, tj. odwoływania się do doświadczeń uczących się i umożliwiania im pogłębionej refleksji o samym sobie dzięki kontaktowi z innością kulturową” (Zych 2021, s. 78). Dla pełniejszego obrazu tego, jak festiwal i jego rolę widzą jego adresaci po 4. edycji przeprowadzono ankietę. Organizatorzy nie gromadzą adresów e-maili uczestników, ale dzięki uprzejmości Daniela Zatorskiego, lektora pracującego w Gruzji, mogli dotrzeć chociaż do części odbiorców festiwalu. Omówienie ankiety samo w sobie nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, m.in. ze względu na małą reprezentatywność. 15 oddanych ankiet tylko częściowo reprezentuje ponad sto osób oglądających filmy w internecie. Z drugiej strony, już 15 ankiet, w całości entuzjastycznych lub bardzo entuzjastycznych pozwala na pewne wnioski. Uczestnicy podczas kolejnych edycji chętnie skorzystaliby z większej liczby form aktywnych (cztery sugestie tego typu, np. „więcej zajęć podczas których można rozmawiać”, konkurs). Ucieszyliby się także, gdyby zaoferowano im więcej tematów o relacjach Polski i Gruzji, porównujących te rzeczywistości lub mówiących o codzienności (sześć sugestii tego typu, wśród nich np. prośby o poruszenie tematyki wzajemnych wątków Gruzinów i Polaków w historii, o zarysowanie problematyki produkcji winiarskiej w Polsce, o opinie Polaków o Gruzji). Z ankiety dowiedzieliśmy się też, że 40% (6 osób) respondentów nie było jeszcze w Polsce. 60% (9 osób) odbiorców festiwalu to studenci uniwersytetów, a pozostali to uczący się polskiego w innych miejscach. Poziom znajomości rozkłada się mniej więcej po połowie: 53% (8 osób) wskazało, że zna polski na poziomie podstawowej komunikacji, a 47% (7 osób) posługuje się polszczyzną na poziomie średnio zaawansowanym. Aż 87% (13 osób) potrzebuje języka polskiego w celach zawodowych. Warto zaznaczyć, że uczestnicy często wybierają z oferty festiwalowej to, co ich interesuje. Większość respondentów (12 osób) obejrzało od 2 do 4 prezentacji festiwalowych, a 3 – powyżej 5. Wśród sugestii dla organizatorów pojawiły się m.in. prośby o napisy w języku polskim, które pomogłyby łatwiej rozumieć prezentowany materiał oraz listę nowych słów, którą można skopiować i przekleić do swoich notatek.

Poniżej przytaczam jeszcze kilka wypowiedzi (w oryginalnych wersjach językowych), które mogą skłonić do refleksji podczas układania programu tego czy podobnych festiwali.

Kultura, realia, gramatyka: „Widziałam co się zmieniło w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat, nauczyłam się czegoś nowego o życiu Bruno Schulza, a także przypominam sobie też trochę gramatyki.”

Kontakt międzykulturowy: „Wszystko było bardzo interesujące. Jakbym odwiedziła Polskę. Wiele nowych ciekawych słów, nowych ciekawych informacji. Cieszyłam się, że widzę wykładowcę podczas wykładu.”

Leksyka; kultura, porównywanie kultur: „Zapamiętałem słowa »Pisz piórem, a nie jak kura pazurem« , to interesujące, że w gruzińskim języku też mamy dokładnie takie słowa :) Dla mnie interesujące były przykłady architektoniczne, najbardziej podobało mi się Muzeum Śląskie, który ma trochę dziwną formę”.

## BIBLIOGRAFIA

- Czerniewska K., 2012, *Ala ma kota, Klara drukarkę 3D*, „Dwutygodnik”, nr 94, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/4059-kultura-20-ala-ma-kota-klara-drukarka-3d.html> [24.04.2004].
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Janowska I., 2015, *Błędy metodyczne w planowaniu i prowadzeniu lekcji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 155–171.
- Kajak P., 2021, *Współdziałanie dyplomacji publicznej z glottodydaktyką polonistyczną na przykładzie Chin*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 37–55. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Kułał B., 2020, *Hasło z planowanego „Leksykonu emblematów kultury polskiej” a praktyka glottodydaktyczna. Propozycje rozwiązań*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 307–322. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.17>
- Miodunka W. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków.
- Rak M., 2015, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria”, nr 20, s. 305–315. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>
- Skoczek J., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako zadanie i narzędzie dyplomacji publicznej*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 21–36. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Smoleń-Wawrzusiszyn M., 2020, *Emblematy kultury polskiej z perspektywy cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 323–338. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.18>
- Wegner T., 2020, *Muzyka alternatywna jako punkt wyjścia do dialogu międzykulturowego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 291–306. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.16>
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 425–441. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>
- Zieniewicz A., 2020, *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 15–28. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546597>
- Zych J., 2020, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 67–94. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546597>

Zych J., 2021, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 75–94. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.05>

Ważniejsze odnośniki internetowe

„AĘ” – [Wirtualny] Festiwal Języka Polskiego w Gruzji, linki do materiałów festiwalowych: <https://www.youtube.com/channel/UCAwyTvqgYFTMhBG5V3id3wA/playlists> [24.04.2022].

Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków, [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3\\_EPOSTL\\_PL\\_web.pdf?ver=2018-03-22-164310-823](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_PL_web.pdf?ver=2018-03-22-164310-823) [20.04.2022].

Gruziński po polsku, kanał YouTube, <https://www.youtube.com/channel/UCnYblaR424qXMVwkZzbJLkg> [24.04.2022].

Instytut Polski w Tbilisi, <https://instytutpolski.pl/tbilisi/pl/> [24.04.2022].

Strategia Polskiej Polityki Zagranicznej 2007–2021, [https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Strategia\\_Polskiej\\_Polityki\\_Zagranicznej\\_2017-2021.pdf/6657ade1-dc7a-7614-6712-fc9b-71fd1257](https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Strategia_Polskiej_Polityki_Zagranicznej_2017-2021.pdf/6657ade1-dc7a-7614-6712-fc9b-71fd1257) [24.04.2022].

Urząd ds. Cudzoziemców, <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-gruzji-w-polsce---raport> [24.04.2022].

Anna Rabczuk\*

 <https://orcid.org/0000-0002-9161-4926>

## FENOMEN KŁAMSTWA JAKO INSPIRACJA DO STWORZENIA ZADAŃ NA ZAJĘCIA JPJO

**Streszczenie.** Kłamstwo to zjawisko, które dotyczy każdego bez względu na płeć, pochodzenie, zawód, pozycję społeczną, zainteresowania czy status. Jest analizowane z różnych perspektyw badawczych i każda z nich zwraca uwagę na inne jego aspekty. Badania pokazują, że codziennie kłamiemy i jesteśmy okłamywani. Autorka niniejszego artykułu postawiła sobie za cel przyjrzenie się różnym teoriom dotyczącym kłamstwa tak, by stały się one inspiracją do stworzenia materiałów na zajęcia języka polskiego jako obcego. Analizuje więc wybrane definicje kłamstwa, omawia różnice w zakresach semantycznych wyrazów opisujących kłamstwo i kłamanie w językach polskim i angielskim. Wnioskuje, że znaczące rozbieżności w tej kwestii mogą wpływać na odmiennie pojmowanie kłamstwa w różnych kulturach. Następnie, posługując się klasycznym, częściowo uproszczonym, modelem komunikacji interpersonalnej opisuje kłamstwo z perspektywy nadawcy, komunikatu i odbiorcy. Spostrzeżenia wpisane w te kategorie pozwalają na przyjrzenie się szerszemu kontekstowi, a mianowicie oznakom kłamstwa i sposobom jego wykrywania. Szczególnie interesujące ze względu na cel tego artykułu są tutaj symptomy wygłaszania fałszywych komunikatów uwidaczniające się na płaszczyźnie językowej. Autorka przedstawia także wybrane różnice kulturowe dotyczące kłamstwa. Dodatkowo proponuje zadania, które można wykorzystać podczas zajęć językowych z cudzoziemcami.

**Słowa kluczowe:** kłamstwo, polski jako obcy, różnice kulturowe, ćwiczenia, definicje kłamstwa, oznaki kłamstwa, analiza językowa komunikatu, model komunikacji, maszyna przeżyć

### THE PHENOMENON OF LYING AS AN INSPIRATION TO CREATE TASKS FOR POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Abstract.** Lying is a phenomenon that affects everyone, regardless of gender, origin, occupation, social status or interests. It has been investigated from a wide range of research perspectives, and each of them pays attention to different aspects of lying. Studies show that we lie and are lied to

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



every day. The author of this article has set the goal of investigating various theories about lying in order to use them as an inspiration for creating materials for foreigners learning Polish. Therefore, she analyses selected definitions of lies and discusses the differences in the semantic ranges of the words that describe lies and lying in both Polish and English. She concludes that significant divergences on this issue may result in a plurality of opinions and perceptions regarding the significance of lying in different cultures. Then, using the classic, partially simplified model of interpersonal communication, she describes the lie from the perspective of the sender, message and receiver. The insights inscribed in these categories allow a broader view of the context, namely the signs of deception and how to detect lies. The linguistic symptoms of uttering false messages are of particular interest due to the purpose of this article. The author also presents selected cultural differences concerning lies. In addition, she suggests tasks that can be used during language classes with foreigners.

**Keywords:** lie, Polish as a foreign language, cultural differences, tasks, definitions of a lie, signs of lies, linguistic text analysis, communication model, experience machine

## 1. WPROWADZENIE

Kłamstwo i kłamanie, czyli, jak zauważa Cichocki, zarówno przedmiot jak i akt (Cichocki 2017, s. 23), to zagadnienia, które od dawna nurtują środowiska naukowe. Mimo że pochylają się nad nimi specjalistki i specjaliści z różnych dziedzin, takich jak na przykład filozofia, etyka, teoria komunikacji, psychologia, językoznawstwo, logika, pedagogika, religioznawstwo, neurobiologia, kryminalistyka, to wciąż nie ma konsensusu w kwestii definicji tych fenomenów (Łukowski 2017, s. 9). Wynika to prawdopodobnie z tego, że każda z perspektyw badawczych zajmuje się analizą innych elementów, chociaż w życiu codziennym udaje nam się zwykle intuicyjnie uchwycić istotę kłamstwa. Pajdzińska mówi wprost, że nie da się go ani opisać, ani pojąć, jeśli nie zauważy się jego wielowymiarowości (Pajdzińska 1999, s. 82). Łoskot przywołuje badania, z których wynika, że nie ma człowieka, który nigdy by nie skłamał (Łoskot 2017). Badaczka zauważa, że w polszczyźnie mamy ponad 250 wyrazów bliskoznacznych dla leksemu „kłamstwo”, pośród nich znajdziemy *falsz, oszustwo, ułudę, konfabulację, mijanie się z prawdą, łgarstwo, blagę, bajkę, ściemę, kant i matactwo*. Choć pochodzą z różnych rejestrów, to ich obfitość jest niewątpliwie dowodem na to, że kłamstwo i kłamanie zajmują ważne miejsce w życiu człowieka. Witkowski w *Psychologii kłamstwa* wylicza, że każdy z nas kłamie codziennie od dwóch<sup>1</sup> do dwustu razy (Witkowski 2006, s. 11), równocześnie wymagając szczerości i prawdomówności od wszystkich wokół.

---

<sup>1</sup> Liczba ta jest szacowana na podstawie badań przeprowadzonych w 1996 roku przez harwardzką grupę psychologów na 77 studentach. Ankietowani prowadzili rejestr codziennych kłamstw, średnia wynikająca z tych zapisków to 2. Dokładny opis badania znajduje się: M. B. De Paulo i in., 1996, *Lying in Everyday Life*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, s. 979–995.

W filozofii bada się samą istotę kłamstwa, w etyce przygląda się między innymi jego usprawiedliwianiu. W psychologii czy pedagogice nacisk kładzie się na opis motywacji i skutków, do których może doprowadzić mówienie nieprawdy. W kryminalistyce rozpoznanie kłamstwa może pomóc w śledztwie. W teoriach językoznawczych bada się na przykład wpływ kłamstwa na wszystkie elementy modelu komunikacji. W antropologii z kolei ważne jest zdiagnozowanie kłamstwa badanych, gdyż może mieć ono wpływ na wyniki badań kulturowych, dodatkowo pozwala wysnuć wnioski na temat relacji społecznych. Połączenie wybranych konkluzji z tych wszystkich dziedzin może stać się inspiracją do stworzenia ciekawych materiałów glottodydaktycznych. Praca z nimi nie tylko może wzbogacić zasób leksykalny uczących się, podnieść ich kompetencję gramatyczną, stworzyć przestrzeń do kształcenia umiejętności swobodnego wypowiedzania się na tematy także abstrakcyjne, ale też zaangażować słuchaczki i słuchaczy w działania mediacyjne.

W artykule tym przyjrzymy się kilku definicjom kłamstwa, poświęcimy uwagę komparatystycznemu ujęciu semantyki kłamstwa w językach polskim i angielskim. Następnie przeanalizujemy 3 najważniejsze elementy uproszczonego klasycznego modelu komunikacji interpersonalnej (nadawca, odbiorca i komunikat). One doprowadzą nas do motywacji kłamiących, a tym samym do sytuacji komunikacyjnych, w których kłamiemy. Określimy także symptomy kłamstwa. Przyjrzymy się językowi kłamstwa, a następnie pochylimy się nad tym, czy kłamstwo jest uniwersalne, czy może być usprawiedliwione, czy różni się w swoich przejawach w zależności od reprezentantek i reprezentantów poszczególnych kultur i/lub wyznań.

Efektom końcowym niniejszych rozważań jest propozycja glottodydaktyczna zamieszczona w aneksie przeznaczona przede wszystkim na zajęcia na poziomie C1 (częściowo na C2), a więc dla osób, których umiejętności językowe wyrażone w opisie poziomów biegłości językowej ESOKJ-u umożliwiają m.in. budowanie swobodnych wypowiedzi niemal na każdy temat, wychwytywanie i rozumienie ukrytych sensów, pośrednio wyrażonych w tekście (ESOKJ 2003, s. 33). Niektóre z zadań można zmodyfikować i wykonać ze studentkami i studentami mniej zaawansowanymi językowo (zob. aneks, np. Zadania: 1, 2, 4, 5 po uproszczeniu leksyki), niemniej w obecnej postaci wspierają rozwój kompetencji językowej na najwyższych poziomach zaawansowania. Propozycje zawarte w aneksie nie stanowią gotowej karty pracy. Wykonanie ich wszystkich zajęłoby dużo więcej czasu niż można na nie poświęcić podczas jednego spotkania czy nawet kilku jednostek lekcyjnych. Należy wyselekcjonować te zadania, które będą najbardziej odpowiadały zainteresowaniom uczących (się) i poziomowi zaawansowania językowego studentek i studentów. Niektóre z ćwiczeń, nawet pojedyncze, mogą być uzupełnieniem innych tematów znajdujących się w realizowanym programie zajęć. Dodatkowym kryterium w wyborze poszczególnych propozycji



powinna być chęć doskonalenia konkretnej/konkretnych sprawności językowej/językowych uczących się bądź ich kompetencji w określonym zakresie. W kolejnych rozdziałach artykułu, zwykle w ich końcowych akapitach, podano odnośniki do propozycji glottodydaktycznej inspirowanej analizowanym zagadnieniem, a także opisano, przy realizacji których celów dydaktycznych sprawdzą się najlepiej.

## 2. MASZYNA PRZEŻYĆ, W KTÓREJ MOŻNA BYĆ SZCZĘŚLIWYM NA ZAWSZE

Uniwersalne zamiłowanie do poznawania prawdy i życia w niej zdaje się potwierdzać słynny eksperyment Nozicka, profesora filozofii z Harvardu. Badacz już niemal pięć dekad temu przedstawił koncepcję „maszyny przeżyć”. Jego propozycja brzmiała tak:

„Założymy, że istniałaby maszyna przeżyć, zapewniająca każde przeżycie, jakiego tylko zapragniesz. Arcyzwodziście neuropsychologii mogliby pobudzać twój mózg tak, że myślałbyś i czuł, iż piszesz wielką powieść albo nawiązujesz przyjaźń, albo czytasz ciekawą książkę. Przez cały czas pływałbyś w laboratoryjnej wannie z elektrodami podłączonymi do mózgu. Czy podłączyłbyś się do tej maszyny na całe życie, zaprogramowawszy wszystkie przeżycia?”

(Nozick 2010, s. 61)

Autor tłumaczy dalej, że nie wiedzielibyśmy, że jesteśmy podłączeni; czuliśmy, że wszystko, co ma miejsce w maszynie, dzieje się naprawdę. Moglibyśmy do niej podłączyć także nasi bliscy. Iluzja doskonała, sprawiająca, że moglibyśmy być narażeni na ciągłe spełnianie się marzeń. Hołówka, analizując wyniki tego eksperymentu, a mianowicie fakt, że prawie nikt z zapytanych nie chciał się podłączyć do maszyny (sam Nozick także nie), konkluduje, że wizja takiej symulacji życia pokazuje, jak bardzo cenimy prawdę. Zdaniem filozofa i etyka, wolimy własne, choćby nawet marne, lecz prawdziwe życie, niż to wspaniałe, ale niemające związku z realnym światem (Hołówka 1994, s. 141). De Lazari-Radek za Nozickiem powtarza, że chcemy „robić pewne rzeczy, a nie tylko je przeżywać” (Lazari-Radek 2016, s. 8). Nie chcemy, by ktoś był szczęśliwy za nas, nie chcemy żyć złudnym szczęściem. I choć poznanie prawdy nie jest opłacalne, często bywa kłopotliwe, to i tak

chory na raka koniecznie chce wiedzieć, co mu jest [...]. Po trudnym egzaminie wolimy jak najszybciej dowiedzieć się choćby najgorszej prawdy, niż tylko łudzić się, być może, że egzamin jest zdany [...]. Człowiek zdradzany przez współmałżonka woli o tym usłyszeć, niż dręczyć się podejrzeniami.

(Hołówka 1994, s. 142)

Etyk twierdzi, że za wszelką cenę chcemy poznać prawdę i jest to jedno z pragnień, które najtrudniej zaspokoić. Wnioski wynikające z eksperymentu myślowego Nozicka były weryfikowane przez filozofów, którzy modyfikowali scenariusze podłączania się do maszyny przeżyć. Niektórzy z nich, np. Kolber w artykule *Mental statism and the experience machine* z 1994 roku, twierdzili, że niechęć skorzystania z przyjemnego, choć nieprawdziwego życia, może wynikać z chęci zachowania go w takiej postaci, w jakiej jest obecnie. Myśliciel, na podstawie badań behawioralnych, wysnuł wniosek, że zwykle wolimy to, co już mamy, niż to, co nam się proponuje, choćby było lepsze (Kolber 1994, s. 12–14). Z kolei Greene (2001), zresztą jak i Kolber, sugerował, że na rezultaty badań Nozicka może także wpływać sposób opisu działania maszyny przeżyć. Pływanie w laboratoryjnej wannie z elektrodami podłączonymi do mózgu może budzić wątpliwości natury technologicznej, jak np. a co się stanie, gdy ktoś wyłączy prąd, a nawet kojarzyć się ze scenariem rodem z futurystycznych horrorów, więc ambiwalentne odczucia uczestników eksperymentu mogą być dyktowane nie tylko przywiązaniem do prawdy. Czasami problem z eksperymentami myślowymi zdaje się mieć swoje źródło w tym, że pytanie jest niewłaściwie sformułowane albo wyobrażamy sobie nie do końca to, co miał na myśli autor. Interesujące w rozważaniach na ten temat zdaje się zestawienie konkluzji o zamknięciu w maszynie przeżyć z tendencją, którą można zaobserwować od kilkunastu lat, a mianowicie spędzania czasu w rzeczywistości wirtualnej pod postacią awatara.

Znajomość eksperymentu Nozicka może być impulsem do dyskusji na temat rzeczywistości wirtualnej, spełniania marzeń, (nie)chęci życia cudzym życiem, usprawiedliwiania kłamstwa bądź przeciwnie – zamiłowania do prawdy. Wykonanie wybranego zadania projektowego z pewnością pobudzi kreatywność studentek i studentów. Pozwoli im na działania w ramach mediacji relacyjnej i poznawczej, ponieważ wymaga współpracy, współdziałania, uzasadniania swoich racji, umiejętności perswazyjnych, negocjowania rozwiązań, elastyczności w przyjmowaniu perspektyw innych osób, otwartości na kompromis – słowem doskonale wpisuje się w założenia podejścia zadaniowego, w którym, upraszczając, najważniejszą cechą jest połączenie komunikacji z działaniem (Janowska 2011, s. 84). Elementy grywalizacyjne mogą być dodatkową motywacją do zaangażowania w wykonanie tego zadania (zob. aneks, Zadanie 3 – dyskusja i projekt A lub B – do wyboru).

### 3. DEFINICJA KŁAMSTWA

Przejdźmy teraz do definicji kłamstwa, co do której, jak wcześniej wspomniano, wciąż nie ma zgody w obszarach poszczególnych dziedzin nauki. Grice w klasycznej teorii opisującej akt komunikacyjny zwraca uwagę na jawność

intencji, która powinna kierować wypowiedzią. Dodatkowo sukces komunikacyjny uzależnia od wystąpienia w akcie mowy czterech maksym – ilości, jakości, stosunku i sposobu (Grice 1980, s. 97). Najbardziej interesująca dla nas ze względu na cel tego artykułu jest maksyma jakości, która narzuca na nadawcę komunikatu mówienie informacji wyłącznie prawdziwych. Łukowski zauważa, że wobec tego utożsamianie kłamania ze świadomym i celowym nieprzestrzeganiem tej reguły jest błędem, gdyż kłamać można różnorako, nie tylko poprzez brak wiary w prawdziwość wygłaszanych sądów. Badacz konkluduje, że

istotą kłamstwa jest wprowadzenie słuchacza w błąd, polegające w pierwszej kolejności na sugerowaniu nieprawdziwej intencji. Tak więc kłamstwo jest aktem komunikacyjnym, spełniającym wszelkie warunki nałożone na taki akt przez Grice'a z tą różnicą, że jawna intencja nie jest tą prawdziwą, a cały akt mowy jest podporządkowany intencji ukrytej [...]. Można [...] stwierdzić, iż w terminologii Grice'a kłamstwo jest niejawnym aktem komunikacyjnym lub precyzyjniej, aktem komunikacyjnym z niejawną, bo ukrytą intencją.

(Łukowski 2017, s. 17–18)

Ostatecznie z rozważań Łukowskiego wynika, że w odniesieniu do implikatur konwersacyjnych Grice'a kłamstwem będzie taki akt komunikacyjny, w którym nie przestrzega się minimum jednej z czterech przypomnianych maksym, świadomie implikuje się konwersacyjnie lub konwencjonalnie fałszywy sąd (Łukowski 2017, s. 30). Co więcej, podstawą kłamania staje się tutaj fakt, że kłamca, choć sam łamie zasadę kooperacji, to zakłada, że jego interlokutor będzie jej przestrzegał.

Cichocki, analizując wpływ kłamstwa na komunikację interpersonalną, a więc badając jego funkcje pragmatycznie, definiuje je jako

świadome, celowe przedstawianie innego stanu rzeczy niż ma to miejsce w rzeczywistości, pomimo naszej wiedzy o faktach i z intencją wprowadzenia odbiorcy w błąd, poprzez nabycie przez niego fałszywej wiedzy lub doprowadzenie do błędnych wniosków.

(Cichocki 2017, s. 24–25)

Według badacza wymóg intencjonalności i świadomości powoduje, że kłamstwo należy uznać za domenę typowo ludzką (nie możemy nim opisywać działań mimetycznych czy mimikry zwierząt). Te same dwa czynniki doprowadzają do konkluzji, że kłamcą nie będzie artysta, który poprzez swoje dzieła wprowadza odbiorcę w świat fikcji. Cichocki zauważa, że na ten aspekt zwracał już uwagę św. Augustyn, definiując kłamstwo w traktacie *O kłamstwie* jako wypowiedź fałszywą, której celem jest wprowadzenie w błąd (św. Augustyn, za: Kucharski 2014, s. 46). Co więcej, jeśli ktoś powtarza nieprawdziwą informację, w którą sam nie wierzy, to nie jest kłamcą, a raczej staje się ofiarą kłamstwa.

W psychologii Ekman kłamstwo definiuje jako „intencjonalne wprowadzenie w błąd drugiej osoby, bez uprzedzenia jej o zamiarze takiego zachowania”

(Ekman 2003, s. 40–41). Oznacza to, że aby doszło do kłamstwa w akcie mowy, to nadawca musi nadać komunikat, który będzie sprzeczny z jego przekonaniem czy ze stanem faktycznym jego wiedzy, natomiast po stronie odbiorcy musi być silne przekonanie, że usłyszy komunikat zgodny z tym, co nadawca naprawdę wie albo w co wierzy.

Na poziomie definiowania kłamstwa można się pokusić o wykonanie zadania wprowadzającego w ten temat. Wykorzystuje ono strategię mediacyjną, a także rozwija kompetencję różnojęzyczną i międzykulturową (Martyniuk 2021, s. 11), niemniej, jeśli możemy poświęcić na to zagadnienie więcej czasu, to warto połączyć informacje z tego rozdziału, z tymi, które zawarto w kolejnym i dopiero po ich przeanalizowaniu, wykonać więcej zadań (zob. aneks, Zadanie 2, punkty 5 i 6).

#### 4. KŁAMSTWO W POLSZCZYŹNIE I ANGIELSZCZYŹNIE

Kiedy porównamy zakresy semantyczne polskiego wyrazu *kłamać* i angielskiego *lie*, zauważymy, że pokrywają się one tylko w pewnym stopniu. W *Wielkim słowniku języka polskiego* (WSJP) (2018) czasownik *kłamać* definiowany jest w następujący sposób: „mówić świadomie nieprawdę po to, żeby wywołać u kogoś powstanie mylnego przekonania albo niepoprawnego rozumowania na dany temat”<sup>2</sup>. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (USJP) (2003, s. 133) kłamstwem jest „twierdzenie niezgodne z rzeczywistością, wypowiedziane z zamiarem wprowadzenia kogoś w błąd”. *Cambridge English Dictionary* z kolei podaje następującą definicję tego leksemu – „mówić lub pisać coś, co nie jest prawdą w celu oszukania kogoś”<sup>3</sup>, przy czym *oszukiwać* w tym samym słowniku jest tłumaczone jako „sprawić, by ktoś uwierzył w coś, co nie jest prawdą”. I w tym przypadku pola semantyczne w polszczyźnie i angielszczyźnie nie będą jednakowe. W WSJP czasownik *oszukiwać* opatruje się następującą eksplikacją: „w celu osiągnięcia korzyści powodować powstanie u kogoś przekonania, że coś jest prawdziwe lub zgodne z przyjętymi regułami, podczas gdy takie nie jest”, a także: „stwarzać pozory prawdy”, z kolei w USJP *oszustwo* jest definiowane jako „świadome wprowadzenie kogoś w błąd lub wyzyskanie czyjegoś błędu dla własnych korzyści” (2003, s. 1332). Kucharski w *Usprawiedliwionym kłamstwie we współczesnej etyce stosowanej* także zwraca uwagę na te rozbieżności.

<sup>2</sup> *Wielki słownik języka polskiego*, 2018, P. Źmigrodzki (red.) [online], <https://wsjp.pl/haslo/podglad/15073/klamac> [30.04.2022].

<sup>3</sup> Dosłownie: „to say or write something that is not true in order to deceive someone”, za: *Cambridge English Dictionary* [online], <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-polish/lie> [30.04.2022].

Zauważa bowiem, że odpowiednikiem polskiego *oszustwa* w języku angielskim są *deceiving* i *cheating*, z czego to drugie odnosi się do sytuacji gry i łamania bądź naginania jej reguł. Następnie konkluduje, że:

Użytkownicy języka angielskiego uznają *lying* za działanie bardziej potępienia godne niż *deceiving*. W języku polskim termin ‘oszustwo’ wydaje się czymś gorszym niż kłamstwo. Dlatego też przyjęto, iż angielskie pojęcie *deceiving* będzie tłumaczone jako ‘zwozdenie’ (wprowadzanie w błąd), zaś *lying* jako ‘kłamstwo’ wszędzie tam (w cytowanej książce – przypomnienie A.R.), gdzie istotne jest odróżnienie tych terminów.

(Kucharski 2014, s. 101)

Przy wartościowaniu znaczenia kłamstwa można byłoby je zestawić także z fikcją, co czynią Pajdzińska (1999, s. 84) i Antas (2008, s. 24). Druga z badaczek uważa kłamstwo za nadrzędne w takiej konfiguracji, a pierwsza z nich podważa zasadność takiego sądu, wskazując na fundamentalną różnicę na poziomie i ontologiczno-epistemicznym, i illokucyjno-perlokucyjnym. Zauważa bowiem, że odbiorca fikcji (np. czytelnik powieści) staje się współnikiem nadawcy, który przekonuje go do jakiejś wykreowanej, nierealnej rzeczywistości. Odbiorca chce w nią wierzyć i nie jest okłamywany, nie zakłada, że kreacja literacka jest prawdą. Nadawca nie ukrywa faktu, że wymyśla swoją historię, że tworzy fikcyjną rzeczywistość. W przypadku kłamstwa nie ma mowy o takim porozumieniu, przeciwnie – odbiorca nie może odkryć ani motywacji, ani intencji nadawcy, by działanie tego ostatniego zakończyło się powodzeniem, a więc okłamaniem. Podczas porównywania zakresów semantycznych polskiego *kłamstwa* i *oszustwa* Surmiak zwraca uwagę na bardzo ważny aspekt (2014, s. 207). Badaczka konstatuje, że kłamstwo, inaczej niż oszustwo, odnosi się do aktywności językowej, a więc nie można o nim mówić w przypadku kradzieży czy zdrady (ang. *cheating*), a równocześnie będzie obejmowało wszelkie odcienie mówienia nieprawdy, takie jak np. półprawdy, wyolbrzymienia, kpiny itp.

Choć i intuicyjnie, i na podstawie definicji, trudno rozstrzygnąć, że oszustwo rzeczywiście jest przewinieniem o większej wadze niż kłamstwo, to rozważając zakres semantyczny tego leksemu, należy także przyjrzeć się jego etymologii. Antas w książce *O kłamstwie i kłamaniu* (2008, s. 113) przypomina źródłosłów czasownika kłamać. Stwierdza, że w polszczyźnie kłamanie jest zboczeniem z prostej drogi, odchyleniem. WSJP wskazuje na zachodnioprasłowiańskie pochodzenie *klamati* oznaczające „chwiać, kołysać” (2013<sup>4</sup>). Stąd prawdą jest coś, co jest proste, ułożone, przybrało określoną formę, ale jeśli zaczniemy tym poruszać, chwiać, kołysać, to może dojść do odkształcenia jego pierwotnego kształtu. I tak to, co było czyste i niezmaćcone, zamienia się w kłamstwo, czyli coś, co staje się rozchwiane, wypaczone. Co ciekawe, łacińskie pochodzenie leksemu *kłamstwo* wskazuje na nieco inną podstawę myślenia o tym fenomenie. Łukowski cytuje

<sup>4</sup> <https://wsjp.pl/haslo/podglad/15073/klamac> [12.09.2022].

Michela de Montaigne'a, który pisał: „określenie słowa ‘kłamać’ po łacinie, z czego poszło nasze francuskie, znaczy tyle co ‘iść przeciwko swemu sumieniu’ i tym samym dotyczy tylko tych, co mówią, przeciw własnej świadomości” (Łukowski 2017, s. 42). Niemniej wspólnym mianownikiem kłamstwa, mimo różnych źródeł słowów i zakresów semantycznych, będzie świadoma prezentacja zafałszowanej (niezgodnej z sumieniem bądź stanem faktycznym) wizji rzeczywistości w taki sposób, by odbiorca uznał ją za prawdziwą.

Spostrzeżenie, że pola semantyczne leksemów związanych z kłamstwem i oszustwem mają inny zakres w polszczyźnie i angielszczyźnie może być inspiracją do dyskusji na lektoracie jpjo (zob. aneks, Zadanie 2). Porównanie definicji omawianych leksemów przez adeptki i adeptów polszczyzny może optymalizować naukę języka na kilku poziomach. Po pierwsze rozwija kompetencje: komunikacyjną, tłumaczeniową i interkulturową, po drugie – aktywizuje działania mediacyjne. Szczególnie w zakresie mediacji poznawczej, która, jak wyjaśnia Janowska, polega „na objaśnianiu (ustnym lub pisemnym), upraszczaniu języka, skracaniu tekstu, wizualizacji” (Janowska 2017, s. 84). Działania w jej obrębie obejmują tworzenie znaczenia i jego przekazywanie. Mogą wobec tego dodatkowo wpływać na rozwój kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, a także wspomagać umiejętność wejścia w rolę mediatorki/mediatora znaczeń, desygnatów przypisywanych kłamstwu, w języku natywnym i przyswajanym. Negocjacja znaczenia obejmuje w tych zadaniach rozmaite aspekty – lingwistyczny, kulturowy, społeczny, a nawet pedagogiczny. Zwłaszcza punkty 5, 6 i 7 w Zadaniu 2 wymagają współpracy w tworzeniu i przekazywaniu znaczenia w danej grupie, umiejętności „radzenia sobie z wieloznacznością w obliczu różnorodności kulturowej” (Martyniuk 2021, s. 15), zachęty do snucia refleksji, otwartości na nowe perspektywy i interpretacje, korzystania ze źródeł w różnych językach. Punkty 8 i 9 (Zadanie 2) aktywizują umiejętność wykorzystania podobieństw i uwrażliwiają na „fałszywych przyjaciół” – rozwijają więc rozumienie wielojęzyczne. Wykonywanie tego ćwiczenia wyzwała także działania w ramach mediacji relacyjnej. Prezentacja przetłumaczonej definicji z języka rodzimego, wspólne jej porównywanie z definicjami bazującymi na innych językach, próba utworzenia uniwersalnego opisu znaczenia analizowanego leksemu mogą zakończyć się sukcesem tylko w atmosferze życzliwości i współpracy (zob. aneks, Zadanie 2).

## 5. KLAMSTWO Z PERSPEKTYWY NADAWCY

Zastanówmy się teraz nad wpływem kłamstwa na poszczególne elementy klasycznego modelu komunikacji interpersonalnej (upraszczając: nadawca – komunikat – odbiorca), a więc zacznijmy od tego, co kieruje nadawcą, że decyduje



się on na udzielanie fałszywych informacji. Cichocki wymienia najczęstsze powody. Jednym z nich jest chęć podtrzymania wysokiej samooceny poprzez opowiadanie zmyślonych faktów na swój temat. Za Learym (1999) wyjaśnia, że nie są to wielkie kłamstwa, budujące wizerunek nadawcy zupełnie niezgodny z rzeczywistością, a jedynie chodzi o przekolorowania sugerujące, że jesteśmy trochę bogatsi czy inteligentniejsi niż naprawdę. Kolejny powód to tzw. kłamstwa obronne, dzięki którym możemy uniknąć kary, konfliktu, a więc możemy wzmocnić pozytywne relacje z bliskimi. DePaulo i Kashy (1998) sugerują nawet, że tego rodzaju kłamstwa w relacjach intymnych są normą i dzięki nim unikamy zazdrości, wymówek czy nieporozumień. Innym rodzajem kłamstw są te żartobliwe. Mówił o nich, o czym piszą Cichocki i Kucharski, już św. Tomasz z Akwinu. Służą podtrzymaniu ciepłych relacji z ludźmi i stanowią pewną konwencję spotkań towarzyskich i gier słownych. Szeroką kategorię kłamstw stanowią wszelkiego rodzaju białe kłamstwa. Ich celem jest dobro drugiego człowieka i zaliczymy do nich np. kłamstwa grzecznościowe, a także altruistyczne. Te ostatnie mają sprawić ulgę, ochronić odbiorcę kłamstwa przed nieprzyjemnościami, dobrym przykładem jest tu stosowanie przez lekarzy placebo w terapii pacjentów. Zupełnie inne motywacje kryją się za tzw. kłamstwami manipulacyjnymi, których celem jest osiągnięcie korzyści (materialnych i niematerialnych), kontrola otoczenia, uniknięcie kary czy po prostu wzbudzenie sympatii. Bardzo rzadko spotykamy kłamstwa destrukcyjne, a więc takie, które nie dają żadnego pożytku kłamcy, ale krzywdzą innych. W kulturze zachodniej nie mówimy też raczej kłamstw, by pogrzyżyć samych siebie (Surmiak 2014, s. 210). Jedynym zyskiem nadawcy zafałszowanego komunikatu może być swoista satysfakcja, którą Ekman charakteryzuje, mówiąc o „radości oszukiwania” (Ekman 2003, s. 71–73). Przedstawiona tu typologia kłamstw na podstawie rozważań Cichockiego (2017, s. 27–28) pokrywa się po części z tą, którą proponuje autor *Psychologii kłamstwa*. Aby sprawdzić, czy ma wymiar uniwersalny kulturowo, a także by przedstawić, jak wygląda ta kwestia w badaniach naukowych, proponuję wykonanie psychozabawy na lekturze (zob. aneks, Zadanie 1).

Witkowski za Lippardem (1988) wymienia ranking motywacji leżących u podstaw decyzji o skłamaniu. Według badacza najczęstszą przyczyną jest pragnienie uniknięcia konfliktu przejawiające się zwykle w nieszczerzej zgodzie na spełnienie niepożądanego prośby (prawie 30%), następnie chcemy pomóc interlokutorowi w zachowaniu jego twarzy, a więc chodzi tu przede wszystkim o kwestie grzecznościowe (18%). Dalej, zależy nam na zachowaniu własnej twarzy (16,5%). Kolejny powód to chęć zdobycia jakichś dóbr (pieniądze, informacje, jedzenie) (13%). Wymówki plasują się na piątym miejscu (10%). Ostatnie trzy pozycje zajmują: podtrzymanie pożądanego bądź przerwanie niechcianej interakcji (8,3%), manipulacja emocjami innych w celu ich kontrolowania (3,5%), żarty i kpiny (1,8%) (Witkowski 2006, s. 88). Zadanie zainspirowane tymi informa-



cjami pozwala na rozwój kompetencji leksykalnej studentek i studentów, może stać się doskonałym pretekstem do argumentowania swojej opinii, a także kształci umiejętność prezentacji wartości i tendencji obecnych w kulturze natywnej. Dodatkowo aktywizuje działania mediacyjne i relacyjne w zakresie negocjowania znaczenia poszczególnych motywacji w danej kulturze, a tym samym buduje kompetencję interkulturową, zachęca do przyjęcia otwartości na inne perspektywy, uwrażliwia na odmienne postawy w tym zakresie (zob. aneks, Zadanie 4).

## 6. KŁAMSTWO Z PERSPEKTYWY ODBIORCY

Adresat jest niezbędnym elementem, podmiotem, bez którego kłamstwo nie mogłoby zaistnieć. I nie ma tu właściwie znaczenia, czy jest to jakaś konkretna jednostka, czy grupa ludzi, ważne jest skierowanie fałszywego komunikatu, jak to ujmuje Cichocki, „ku komuś lub czemuś” (2017, s. 32). Innymi słowy, kłamstwo wymaga bardzo specyficznej współpracy, na którą osoba okłamywana raczej by się nie zgodziła, gdyby wiedziała, że słyszy/czyta nieprawdę. Kłamstwo samo w sobie nie ma znaczenia. Jego sens jest uwarunkowany zgodą odbiorcy na to, że dla niego jest ono prawdą. Jednak i tu mamy do czynienia z komplikacjami warunkowanymi różnymi aspektami działań odbiorcy. Może on bowiem podjąć różne strategie w związku z usłyszana informacją. Ważny jest więc sposób, w jaki rozszyfruje on usłyszana wiadomość. Jeśli odbiorca wykaże powątpiewanie w prawdziwość komunikatu, zacznie dopytywać, prosić o powtórzenie itd., nadawca może zrezygnować z dalszej próby okłamania interlokutora bądź przeciwnie – zastosuje różne strategie mające na celu przekonanie rozmówcy do słuszności wygłaszanego sądu. Różne „pułapki”, którymi może dysponować odbiorca, są często wykorzystywane podczas przesłuchań podejrzanych o złamanie prawa. Rozpoznanie kłamstwa leży po stronie odbiorcy. Jest zadaniem bardzo trudnym, gdyż często ludzie po prostu chcą wierzyć w to, co słyszą. Co więcej, przedstawiciele zawodów, którzy na co dzień przynajmniej potencjalnie mają do czynienia z osobami chcącymi zataić pewne informacje, a więc policjanci, funkcjonariusze służb specjalnych i celnych, prawnicy, psychologowie oraz nauczyciele, nie rozpoznają kłamstwa skuteczniej niż reprezentanci innych grup zawodowych. Trochę lepiej od przedstawicieli prawa kłamstwo rozpoznają więźniowie. Obszerne dowody na ten temat przedstawiają w swoim artykule Widacki, Mirska i Wrońska (2012, s. 19). Badacze przywołują również badania, które dowodzą, że kobiety lepiej niż mężczyźni odczytują symptomy niewerbalne, w tym ekspresję twarzy, mogące wskazywać na obecność kłamstwa w wypowiedzi nadawcy. Największe sukcesy w tej kwestii odnosiły kobiety reprezentujące kultury, w których ich pozycja społeczna jest niższa w porównaniu do mężczyzn. Niemniej,

kiedy badacze sami przeprowadzili eksperymenty mające na celu wykazanie, czy takie czynniki jak: wykształcenie, zawód albo płeć mają wpływ na selekcję symptomów pomagających w rozpoznaniu kłamstwa, okazało się, że jedyny faktor, wspomagający odkrycie fałszywego komunikatu, to doświadczenie życiowe konkretnej osoby.

Mój chłopcze, kłamstwo zaraz można poznać, ponieważ istnieją dwa rodzaje kłamstw: takie, co mają krótkie nogi, i takie, co mają długi nos. Twój rodzaj to właśnie kłamstwo, co ma długi nos.

(Collodi 1994, s. 68)

Słowa te powiedziała wróżka do Pinokia, kiedy pajacyk nie chciał wypić gorzkiego lekarstwa. Wyznaczał on jej coraz to nowe warunki, żeby rzekomo spełnić jej prośbę. Wróżka odpowiadała pozytywnie na jego życzenia, a Pinokio wciąż nie chciał połknąć syropu. Kobieta miała ułatwione zadanie, ponieważ kłamstwo drewnianego chłopca było natychmiast zauważalne. W życiu realnym możemy liczyć jedynie na pierwszą część jej stwierdzenia, a mianowicie na to, że kłamstwo, ze względu na krótkie nogi, ostatecznie się wyda. Niemniej, mimo braku rosnących nosów kłamców próbujemy ich zdemaskować, szukając specyficznych oznak. Co ciekawe, jak wykazała międzynarodowa grupa badaczy w studiach zatytułowanych *A World of Lies* (2006), bez względu na kulturę, z której pochodzi odbiorca, większość z nas, chcąc wykryć nieszczerłość, polega na tych samych stereotypach dotyczących osób, które kłamią. Doszukujemy się na przykład unikania kontaktu wzrokowego, nerwowego drapania czy chwywania za jakiś przedmiot. Z wielu badań wynika, że kłamstwo można wykrywać na trzech poziomach – werbalnym, niewerbalnym i fizjologicznym. Choć każdy z tych sposobów może być w pewnym zakresie zawodny, to ten pierwszy – analiza lingwistyczna komunikatu, okazuje się (Wiseman 2010, s. 83–88, Vrij 2009, s. 99) metodą przynoszącą najlepsze efekty. Postulowane jest więc dogłębne badanie treści przekazywanej przez kłamcę, a nie tylko analiza formy czy zachowania, jakie towarzyszą mu podczas wygłaszania nieprawdziwych informacji. Meyer (2011), autorka książki *Liespotting: Proven Techniques to Detect Deception*, w wystąpieniu dla TED na temat wykrywania kłamstwa przywołuje Freuda, który powiedział, że słowa mają wiele warstw. Jeśli nie mówimy ustami, mówimy palcami. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na te same bądź podobne aspekty, jeśli chodzi o „mówienie palcami”, a więc język ciała, będą to:

unikanie kontaktu wzrokowego, niespokojne ruchy rąk, stóp, gesty poprawiające ubranie, duża częstotliwość mrugania, dotykanie nosa, oczu, ust lub uszu, częste zmiany pozycji ciała, manipulowanie przedmiotami znajdującymi się w pobliżu, [...] drapanie się po głowie, sztuczny uśmiech, nerwowe przelykanie śliny.

(Widacki 2012, s. 21–22)

Do symptomów werbalnych, ale poza analizą treści komunikatu, zaliczymy: „nienaturalny ton głosu, wahania podczas mówienia, podniesiony ton głosu, błędy językowe (w tym: powtarzanie słów, zdań lub ich niekończenie, pauzy lub okresy milczenia podczas wypowiedzanych zdań) (Widacki 2012, s. 21–22).

Świadomość zarówno werbalnych jak i pozawerbalnych objawów towarzyszących kłamstwu może być inspiracją do dyskusji na zajęciach jpjo (zob. aneks, Zadanie 2 – pytania: 10 i 11 – służące za wprowadzenie w temat). Po rozgrzewce warto wykonać zadanie poświęcone rozwijaniu sprawności mówienia, które pozwoli wykorzystać wiedzę i/bądź intuicję słuchaczek i słuchaczy na temat zachowań językowych i pozajęzykowych kłamców. Zastosowanie klasycznej techniki konwersacyjnej – odgrywania ról – może być bardzo dobrym wyborem w sytuacji, w której łatwo o spontaniczny osąd moralny obserwatorek i obserwatorów. Depersonalizacja w tym przypadku pozwala na swobodne doskonalenie sprawności mówienia bez ryzyka bycia posądzanym o brak zasad etycznych na podstawie wygłaszanych komentarzy. Równocześnie po wyjściu z wylosowanych ról zadanie to otwiera przestrzeń do dyskusji, wspiera snucie refleksji, jak należałoby postąpić w danej sytuacji. Uczy wobec tego swobodnego argumentowania w języku polskim, a także empatii i wrażliwości na poglądy innych (zob. aneks, Zadanie 5).

## 7. JĘZYK KLAMSTWA

Pozostał nam jeszcze jeden element<sup>5</sup> modelu komunikacji interpersonalnej, a mianowicie sam komunikat. Bardzo interesującą analizę odbioru fałszywego komunikatu przedstawia Meyer (TED 2011). Jest to wypowiedź Billa Clintona na temat jego relacji z Monicą Lewinsky. Prezydent powiedział tak: „Słuchajcie uważnie, powtórzę jeszcze raz. Nie miałem stosunków seksualnych z tą kobietą, panną Lewinsky. Nie kazałem nikomu kłamać, nigdy, ani razu. Wszystkie oskarżenia są fałszywe. Teraz muszę wracać do pracy dla kraju. Dziękuję” (tłum. Wand i Pietrzak). Na podstawie tego krótkiego komunikatu Meyer wyznacza językowe symptomy rozpoznania kłamcy. Po pierwsze zwraca uwagę na formalne zaprzeczenie. Okazuje się, że jest ono zawsze podejrzane, jeśli chodzi o prawdopodobieństwo wystąpienia kłamstwa. Badaczka konstatuje, że ludzie, którzy kłamią, będą częściej sięgać po formalne frazy zamiast potocznych. Kolejny wyznacznik to dystansowanie się. Były prezydent USA mówi – „ta kobieta”. Meyer twierdzi, że mimo tych potknięć polityk uniknął zastosowania wielu technik, które jednoznacznie wskazałyby na wypowiedzane kłamstwo. Wśród nich wymienia stosowanie wyrażen kwalifikujących, jeszcze bardziej dyskredytujących nadawcę

<sup>5</sup> Jak wcześniej zaznaczono, omawiany tu model jest bardzo uproszczony, nie uwzględnia ani kanału, ani kodu, ani klasycznie rozumianego kontekstu.

komunikatu, jak np. „szczerze mówiąc” albo „prawdę mówiąc”, albo „jeśli mam być zupełnie szczerzy”. Inne techniki językowe demaskujące kłamcę to np. powtarzanie zadanego pytania, podawanie zbyt wielu szczegółów.

Zandan (2014) wzbogaca tę listę o kolejne oznaki kłamstwa bazujące na osiągnięciach lingwistycznej analizy tekstu. Behawiorysta zauważa, że kłamcy rzadziej wspominają o sobie, chętniej mówią bądź piszą o innych, nierzadko używając 3 osoby liczby pojedynczej. Zandan podaje następujący przykład: „Absolutnie żadne przyjęcie nie odbyło się w tym domu” w porównaniu do „Nie wyprawilem tu żadnej imprezy”. Nawet bez treningu w wykrywaniu kłamstw można stwierdzić, że pierwsze zdanie wydaje się dość sztuczne, mało wiarygodne. Kolejną oznaką będzie negatywne nastawienie. Według Zandana jest nam podświadomie wstyd, że kłamiemy, stąd komunikaty mogą zawierać elementy wskazujące na odczuwanie złości. Powiemy wtedy np. „Przepraszam, padła mi bateria, nie znoszę mojego głupiego telefonu”. W polszczyźnie mamy także inne strategie językowe, które pokazują dystansowanie się do wypowiedzi. Wśród nich jest nadużywanie strony biernej i form bezosobowych. Znajomy psycholog wspominał mi, że takie techniki stosują jego pacjenci zmagający się z różnego rodzaju uzależnieniami. Nie powiedzą np. „Piłem w sobotę” a „W sobotę było pite”. Spostrzeżenie na temat odmiennych sposobów dystansowania się do własnego komunikatu prowadzi do ostatniego teoretycznego zagadnienia prezentowanego w tym artykule, a mianowicie do różnic kulturowych w kontekście kłamstwa.

Jeśli chodzi o język kłamstwa w polszczyźnie, warto przeanalizować na lektoracie wypowiedzi, w których użyto strategii opisanych w tym rozdziale. Uczestniczki i uczestnicy kursu mogą: doskonalić w ten sposób kompetencję gramatyczną, leksykalną, socjolingwistyczną (rozpoznawanie rejestrów i kontekstów); porównywać sposoby realizacji językowej kłamstwa w języku polskim, z tymi, które znają z języków natywnych. To podejście pozwala stworzyć przestrzeń do rozwoju kompetencji językowej, interkulturowej, a także aktywizacji działań mediacyjnych, szczególnie w kontekście społecznym (zob. aneks, Zadanie 6). Dodatkowo warto w odniesieniu do omawianego zagadnienia wykonać zadanie doskonalące kompetencje *stricte* językowe (zob. Zadanie 8).

## 8. KŁAMSTWO A RÓŻNICE KULTUROWE

Taylor (2017) z Lancaster University pochylił się nad zagadnieniem kłamstwa wyrażanego językowo i wraz z zespołem badawczym przeprowadził eksperyment, do którego zaangażował: ciemnoskórych Afrykanów, Azjatów, białych Europejczyków i białych Brytyjczyków. Ich zadaniem było wydanie prawdziwych i fałszywych oświadczeń, tak żeby rzekomi czytelnicy ich wypowiedzi

zostali przekonani do prawdziwości komunikatu. Podczas tego badania potwierdzono czy doprecyzowano, że „zachodni kłamcy” używają w języku angielskim mniej zaimków „ja”, kiedy kłamią, w przeciwieństwie do sytuacji, w której mówią prawdę. Taka strategia ma służyć dystansowaniu się do wygłaszanego nieprawdziwego komunikatu. Jednak zupełnie inaczej ta kwestia wyglądała w przypadku osób z Azji i Afryki. Ludzie z tych kontynentów, kłamiąc, odwrotnie niż Europejczycy – używali więcej zaimków osobowych *ja*, a mniej *on/ona/oni/one*. Naukowcy wyjaśnili tę tendencję tym, że Azjaci i Afrykanie starali się zdystansować swoją grupę społeczną od kłamstwa a nie samych siebie. Różnice pojawiły się także w ilości i jakości informacji przekazywanych w fałszywych komunikatach. Wypowiedzi Europejczyków były bardziej lakoniczne, Afrykanów i Azjatów zaś zawierały więcej informacji percepcyjnych, a mniej dotyczących faktów społecznych, tak by te pierwsze rekompensowały braki w drugich. Można wobec tego wyciągnąć wniosek, że w badanych kulturach na sposób przedstawiania kłamstwa wpływa wzorzec kulturowy oparty na indywidualizmie bądź kolektywizmie. Podobne badanie na gruncie polskim przeprowadziła Ulatowska (2013), niemniej, szukając wskaźników behawioralnych, koncentrowała się na innych aspektach niż treści językowe. Do tej kategorii można zaliczyć jedynie dwie obserwacje wynikające z jej badań, a mianowicie – osoby prawdopodobnie używały w swoich wypowiedziach więcej słów, natomiast kłamcy mówili szybciej, by tym właśnie uwolnić się od ewentualnych podejrzeń (Ulatowska 2013, s. 122–123).

Blum (2007, s. 12), analizując kłamstwo i prawdę w kulturze chińskiej, stwierdza: „wszystkie społeczeństwa znają przypadki oszukiwania i kłamania – ale szczegóły różnią się, i wartości, i oczekiwania związane z tymi zachowaniami także są różne”. W kulturze zachodniej nazwanie kogoś kłamcą jest równoznaczne z negatywną opinią na temat takiej osoby, w Chinach natomiast ocenę człowieka pod tym względem uzależnia się od przewidywanych konsekwencji powiedzenia prawdy. Surmiak podaje przykłady kłamstw usprawiedliwionych, często związanych z „zachowaniem twarzy”, będzie to np. okłamanie śmiertelnie chorego pacjenta, oszukanie kłamcy, a także udzielanie odpowiedzi na kurtuzyjne chińskie pytania typu – *dokąd idziesz?* bądź *czy już jadłeś?*. Na pierwsze z pytań utartą formułą grzecznościową jest riposta *do miasta*, na drugie zaś *tak*, bez względu na stan faktyczny (Surmiak 2014, s. 204). Podobną funkcję zdaje się pełnić odpowiedź *fine* na anglofońskie *how are you?*. Klos Sokol (2015, s. 10) żartobliwie komentuje ten konwencjonalny nawyk, typowy dla kultury amerykańskiej, który dochodzi w jej przypadku do głosu, gdy jej polscy znajomi pytają ją *co słyhać?*. Badaczka zawsze odpowiada, że *wszystko w porządku*, nawet jeśli ma za sobą nieprzespaną noc, jej pies się rozchorował, a do tego ktoś ukradł jej portfel. Ten rozdział książki Klos Sokol ilustruje wymowny obrazek, który przedstawia osobę po wypadku z zagipsowanymi bądź zabandażowanymi kończynami,

ale wciąż z uśmiechem na twarzy i kciukiem uniesionym do góry. Tego typu kłamstwa zdają się być także społecznie akceptowane w Polsce. Kiedy ktoś zapyta nas, jak wygląda w jakiejś bluzce, to nawet jeśli wygląda nie najlepiej, odpowiemy raczej, że *całkiem niezłe niż okropnie, zdejmij to!*. Dosadność odpowiedzi jest w tym przypadku uzależniona od zażyłości relacji między interlokutorami, ale jedynie bardzo duża poufałość usprawiedliwiałaby szorstkość i szczerość komunikatu. Kłamstwa grzecznościowe zdają się być koniecznym elementem analizy transakcyjnej Berne'a, opisaney między innymi w książce *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich* (1987). Musimy wymieniać skonwencjonalizowane pozytywne komunikaty – *glaski*, by takie same otrzymać i dzięki nim poczuć się lepiej, co w rezultacie wpływa na jakość wszystkich relacji w danym społeczeństwie. Nie mamy więc tu na myśli świadomego wprowadzenia rozmówcy w błąd, a jedynie chcemy grać według ustalonych reguł grzecznościowych czy nawet szerszej – społecznych. Na ten aspekt kłamstw grzecznościowych zwraca uwagę Wolniewicz, mówiąc, że za kłamstwo należy uznać taki komunikat, który jest wypowiedzany wtedy, kiedy oczekujemy prawdy – nie dzieje się tak w sytuacjach grzecznościowych (2012, s. 6).

Wracając jednak do Chin, Surmiak, za Blum, wymienia grupy społeczne, które obdarza się zaufaniem w kontekście kłamstwa. Uważa się, że mieszkańcy niektórych regionów, przedstawiciele mniejszości etnicznych i chłopcy są prawdomówni. Nie oznacza to jednak, że cieszą się oni szacunkiem. Przeciwnie, wśród miejskich Hanów panuje pogląd, że ta chłopska szczerość jest po prostu naiwnością. Kłamstwo zaś w pewnym zakresie oceniane jest jako oznaka inteligencji.

Kłamstwo jako złożony fenomen jest badane na różnych poziomach, także w odniesieniu do rozmaitych kultur. Scheper-Hughes (2002) w artykule pt. *Disease or Deception: Munchausen by Proxy as a Weapon of the Weak* przedstawia wyniki swoich badań na temat Zastępczego Zespołu Münchhausena (*syndrome Münchhausen by Proxy – MBP*). Jest to zaburzenie psychiczne polegające na tym, że rodzice czy opiekunowie wywołują objawy somatyczne u dzieci, by umotywić nimi dalsze leczenie. Scheper-Hughes badała Brazylijki cierpiące na ten zespół. Porównywała przebieg choroby w ich przypadku z typowym dla innych miejsc na świecie. Sprawdzała, jak kobiety z północno-wschodniej Brazylii rozumieją takie pojęcia jak „macierzyństwo”, „niemowlęctwo”, jak postrzegały siebie w okresie ciąży, jaka jest ich pozycja społeczna, w jakiej sytuacji polityczno-ekonomicznej żyją. Z tych kompleksowych badań wynika, że w tej konkretnej lokalizacji rozwój MBP u matek może być spowodowany działaniami polityków i lekarzy. Ci pierwsi prowokują zachowania matek swoją ignorancją, a drudzy chcą zdobyć poparcie dzięki przepisywaniu darmowych leków często po prostu głodnym, a nie chorym, dzieciom. Surmiak zauważa, że matki, dzięki okazywaniu troski o swoje rzekomo chore dzieci, mogą uczestniczyć w życiu społecznym, do



którego w inny sposób nie miałyby dostępu. Dodatkowo kłamstwo pozwala na uzyskanie empatii ze strony lekarzy.

Na marginesie tych rozważań warto już tylko wspomnieć o kłamstwach, które mogą być uwarunkowane religią. Fainzang (2002) analizowała kłamstwa pacjentów w zakresie przestrzegania zaleceń lekarskich. Jej badania wykryły, że mówienie nieprawdy w tym kontekście częściej pojawiało się wśród katolików i muzułmanów niż w grupie badanych protestantów i żydów. Według badaczki ta zależność jest zdeterminowana poglądami na temat posłuszeństwa wobec autorytetu w wymienionych religiach.

Tego typu przykłady można mnożyć, niemniej już po przytoczeniu kilku z nich, łatwo zauważyć, że na kłamstwo, jego formy, motywacje i sposób odbioru wpływa bardzo dużo czynników. Niewątpliwie coś, co w pewnych warunkach mogłoby być postrzegane jako kłamstwo nie do wybaczenia, w innych może być usprawiedliwione i ocenione zgoła inaczej. Świadomość złożoności tego zjawiska może stać się impulsem do dyskusji na zajęciach jppo (zob. aneks, Zadanie 2). Zastosowanie technik mediacyjnych (w sensie negocjowania znaczeń przypisywanych danym pojęciom, zachowaniom, sytuacjom i poglądom) w ocenie kłamstwa może doprowadzić do odkrywczych wniosków i nie tylko wpłynąć na poznanie kultur studentów, sposobu rozumienia w nich prawdy i kłamstwa, ale także rzucić inne światło na kulturę natywną.

Poza dyskusją, rozwijaniem sprawności mówienia, zasadne wydaje się także doskonalenie sprawności rozumienia tekstu specjalistycznego (w tym przypadku filozoficznego), skoro propozycja glottodydaktyczna kierowana jest przede wszystkim do osób na najwyższych poziomach zaawansowania językowego. Lektura odpowiedniego fragmentu z *Mini wykładów o maxi sprawach* Kołakowskiego i wykonanie do niego poleceń spełnia to zadanie. Zaproponowane ćwiczenia wymagają od studentek i studentów nie tylko swobodnego posługiwania się polszczyzną na wysokim poziomie zaawansowania, ale i formułowania sądów dotyczących ważnych i skomplikowanych zagadnień, pobudzają kreatywność poprzez wykonanie plakatu obrazującego myślenie abstrakcyjne (zob. aneks, Zadanie 9). Ponadto wykład *O kłamstwie* spełnia kryteria doboru tekstu literackiego na lektoracie, omawiane m.in. przez Czerkies, gdyż, odpowiednio zaprezentowany, prowokuje odbiorców do dyskursu z zawartą w nim problematyką i może zaktywizować udzielanie przez nich „unikatowych odpowiedzi” (Czerkies 2008, s. 260). Punktem podsumowującym temat jest propozycja doskonaląca sprawność pisaną, w tym umiejętność dopasowywania i modyfikacji komunikatu ze względu na kompetencję językową odbiorcy i sytuację, w której się znajduje. Wykonanie tego ćwiczenia wymaga swobody w doborze środków stylistyczno-leksykalnych (zob. aneks, Zadanie 7).



## 9. PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiono różne definicje kłamstwa. Okazuje się, że w zależności od perspektywy badawczej inne jego aspekty są wyszczególniane i analizowane. Niemniej na potrzeby tego artykułu ważne jest podkreślenie językowego charakteru kłamstwa. W obrębie poszczególnych języków pola semantyczne takich leksemów jak *kłamstwo*, *kłamać*, *oszustwo*, *oszukiwać* nie będą się pokrywały, a więc w różnych kulturach pojęcia te mogą być inaczej rozumiane, co niewątpliwie ma wpływ na sytuacje, w których kłamiemy, a także na techniki, strategie czy sposoby oszukiwania. Kłamstwo z jednej strony zaburza stosunki międzyludzkie, z drugiej zaś może tworzyć sieć kontaktów, a nawet płaszczyznę wzajemnego zrozumienia. Powody, dla których ludzie kłamią, są rozmaite, ale i uniwersalne, tworzą pewien zamknięty zbiór. Konsekwencje mówienia nieprawdy nie są jednoznacznie negatywne. Przy tego typu wartościowaniu należy zwrócić uwagę na uwarunkowania kulturowe i kontekst sytuacyjny. Z perspektywy językoznawczej rozpatrywanie złożoności kłamstwa przy użyciu klasycznego modelu komunikacji interpersonalnej zdaje się poddawać analizie najważniejsze jego aspekty i doprowadzać nas do kolejnych warstw tego fenomenu, takich jak symptomy kłamstwa, język kłamstwa, reakcja na kłamstwo, a także jego funkcjonowanie w różnych kulturach. Przy czym, biorąc pod uwagę ten ostatni aspekt, należy pamiętać, że identyczne przesłanki wynikające z językowej analizy treści fałszywego komunikatu nie pojawią się konsekwentnie we wszystkich kulturach, co więcej mogą się diametralnie zmienić w zależności od różnic dotyczących umiejscowienia jednostki w społeczeństwie (indywidualizm vs. kolektywizm) lub wymogów strukturalno-stylistycznych danego języka. Coś, co jest kłamstwem w jednej kulturze, może nie być nim w innej.

Celem przytoczenia w tym artykule rozmaitych teorii, a także faktów na temat kłamstwa, było zbadanie tego fenomenu pod kątem przydatności poszczególnych informacji na zajęciach jppo. Ze względu na swoją uniwersalność, ale i złożoność, kłamstwo zdaje się być nie tylko inspirującym tematem do pracy nad wielostronnym doskonaleniem polszczyzny studentek i studentów z różnych kultur, lecz także pretekstem do rozwijania ich zdolności mediacyjnych oraz kompetencji różnojęzycznych i interkulturowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Antas J., 2008, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków.  
Blum S. D., 2007, *Lies that Bind: Chinese Truth, Other Truths*, Lanham.  
*Cambridge English Dictionary* [online], <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-polish/lie> [30.04.2022].

- Cichocki M., 2017, *Znaczenie i funkcja kłamstwa w komunikacji interpersonalnej*, „Kultura i wartości”, nr 24, s. 23–44, <http://dx.doi.org/10.17951/kw.2017.24.23>
- Collodi C., 1994, *Pinokio*, Poznań.
- Czerkies T., 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 255–263.
- De Lazari-Radek K., 2016, *O dwóch zarzutach przeciw hedonizmowi*, „Hybris. Internetowy Magazyn Filozoficzny”, nr 33, s. 1–17.
- De Paulo M. B. i in., 1996, *Lying in Everyday Life*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, s. 979–995.
- DePaulo B. M. i Kashy D. A., 1998, *Everyday lies in close and casual relationships*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 74, s. 63–79.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Ekman P., 2003, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. W. Martyniuk, Warszawa.
- Greene J., 2001, *A psychological perspective on Nozick's experience machine and Parfit's repugnant conclusion*, niepublikowane wystąpienie na konferencji „Society for Philosophy and Psychology”, Cincinnati, Ohio, za: K. De Lazari-Radek, tamże.
- Grice P., 1980, *Logika i konwersacja*, w: B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, s. 91–114.
- Hołówna J., 1994, *Problemy etyczne w literaturze pięknej*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki obce w szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Kłos Sokol L., 2015, *Shortcuts to Poland*, Warszawa.
- Kolber A., 1994, *Mental statism and the experience machine*, „Bard Journal of Social Sciences”, 3, s. 10–17.
- Kołąkowski L., 2009, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, s. 29–35.
- Kucharski J., 2014, *Usprawiedliwione kłamstwo we współczesnej etyce stosowanej*, Kraków.
- Łoskot M., 2017, *Syndrom Pinokia w szkole*, „Głos Pedagogiczny”, nr 87 [online], <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/syndrom-pinokia-w-szkole> [21.04.2022].
- Łukowski P., 2017, *Kłamstwo. Analiza terminologiczna*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VIII/3(20), s. 9–48.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2(28), [https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11\\_Martyniuk.pdf](https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf) [14.09.2022], DOI: 10.31261/PS\_P.2021.28.12
- Meyer P., 2011, *How to Spot a Liar*, [https://www.ted.com/talks/pamela\\_meyer\\_how\\_to\\_spot\\_a\\_liar?](https://www.ted.com/talks/pamela_meyer_how_to_spot_a_liar?) [3.05.2022].
- Międzynarodowa grupa badaczy, 2006, *A World of Lies*, „Journal of Cross-Cultural Psychology 1”, nr 37, 60–74.
- Nozick R., 2010, *Anarchia, państwo, utopia*, Warszawa.
- Pajdzińska A., 1999, *W poszukiwaniu prawdy o kłamstwie*, „Teksty drugie”, 5, s. 82–88.
- Surmiak A., 2014, *Antropologia kłamstwa? Badania nad kłamstwem w perspektywie antropologii społeczno-kulturowej*, „Kultura i społeczeństwo”, nr 4, s. 201–224.
- Św. Augustyn, *De Mendacio*, IV, 5, ML 4, 489; cyt. za: Kucharski J., 2014, *Usprawiedliwione kłamstwo we współczesnej etyce stosowanej*, Kraków.
- Taylor P. J., Larner S., Conchie S. M., Menacere T., 2017, *Culture moderates changes in linguistic self-presentation and detail provision when deceiving others*. *Royal Society Open Science*, 4 (6): 170128 [online] <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.170128> [3.05.2022], DOI: 10.1098/rsos.170128

- Ulatowska J., 2013, *Wskaźniki kłamstwa w wypowiedziach na różne tematy*, „Roczniki psychologiczne”, XVI, 1, s. 107–126.
- Vrij A., 2009, *Wykrywanie kłamstw i oszukiwania. Psychologia kłamania i konsekwencje dla praktyki zawodowej*, Kraków.
- Widacki J., Mirska N., Wrońska M., 2012, *Werbalne i niewerbalne symptomy kłamstwa w oczach policjantów oraz psychologów*, „Przegląd bezpieczeństwa wewnętrznego”, nr 7 (4), s. 19–30.
- Wiseman R., 2010, *Dziwnologia: odkrywanie wielkich prawd w rzeczach małych*. Warszawa.
- Witkowski T., 2006, *Psychologia kłamstwa*, Taszów.
- Wolniewicz B., 2012, *O pojęciu kłamstwa i zasadzie prawdomówności*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 54.
- Zandan N., 2014, *The language of lying*, [https://www.ted.com/talks/noah\\_zandan\\_the\\_language\\_of\\_lying](https://www.ted.com/talks/noah_zandan_the_language_of_lying) [3.05.2022].
- Zelman N. E., 2000, *Conversation Inspirations*, Vermont.
- Żmigrodzki P. (red.), 2018, *Wielki słownik języka polskiego*, Warszawa.

## ANEKS

### Zadanie 1.

**Przeczytaj pytania, zakreśl odpowiedzi, a następnie przedyskutuj treść quizu na forum grupy.**

1. Czy zdarzyło ci się koloryzować informacje o sobie, żeby wyrzucić na kogoś lepsze wrażenie? TAK/NIE
2. Czy kiedykolwiek ściągałeś/aś tylko po to, żeby dobrą oceną ucieszyć swoich rodziców? TAK/NIE
3. Czy czasami np. dla przykucia uwagi albo żartu powtarzasz informacje o innych, których nie mogłeś/aś sprawdzić, albo wiesz, że są nieprawdziwe? TAK/NIE
4. Czy zdarzyło ci się nie przyznać, że nie wypełniłeś/aś swojego obowiązku? TAK/NIE
5. Czy zdarzyło ci się przemilczeć pewne fakty, żeby nie sprawić komuś przykrości? TAK/NIE
6. Czy mówisz czasami komuś komplement tylko po to, żeby cię polubił? TAK/NIE
7. Czy zdarzyło ci się napisać sobie zwolnienie z zajęć szkolnych i podpisać się pod nim nazwiskiem rodzica? TAK/NIE
8. Czy wszystkie informacje w twoim CV są prawdziwe? TAK/NIE
9. Czy zdarzyło ci się powiedzieć nieprawdę, żeby twój bliski nie stracił twarzy? TAK/NIE
10. Czy byłeś/aś w sytuacji, w której wolał(a)byś, żeby ktoś cię okłamał niż powiedział prawdę? TAK/NIE

### Zadanie 2.

**Jakie kłamstwa są najbardziej potępiane w twojej kulturze? A w jakich sytuacjach według ciebie najczęściej kłamią Polki i Polacy?**

1. Na jaki temat nigdy nie można kłamać?
2. Które kłamstwa można zaakceptować?

3. Czy w twoim kraju są jakieś grupy zawodowe lub społeczne, które darzy się kredytem zaufania? Jakież? Dlaczego akurat te?
4. Co oznacza „kłamać” i „oszukiwać” w twojej kulturze? Znajdź definicję „kłamstwa” w słowniku swojego języka rodzimego i przetłumacz ją na polski.
5. Zaprezentuj swoją definicję i porównaj ją z definicją ze Słownika Języka Polskiego, a także z definicjami w językach koleżanek i kolegów z grupy. Czy możliwe byłoby utworzenie uniwersalnej definicji kłamstwa? Jak ona by brzmiała? Które elementy z różnych definicji można byłoby pominąć, a których absolutnie nie? Dlaczego?
6. Spróbujcie w małych grupach wykonać plakaty, które ilustrowałyby kłamstwo. Omówcie je na forum.
7. Jakież są powiedzenia, przysłowia w twoim kraju na temat kłamstwa? Porównaj je z takimi wyrażeniami w językach koleżanek i kolegów z grupy.
8. Które zwierzę symbolizuje kłamcę w twoim kraju? Dlaczego akurat to?
9. Po czym można rozpoznać, że ktoś kłamie? Po czym można rozpoznać, że ty kłamiesz?
10. Jakie techniki/strategie może zastosować kłamca, żeby nikt go nie zdemaskował?

### Zadanie 3.

#### Dyskusja wprowadzająca

1. Opowiedz o sytuacji, w której skłamałeś/aś (kontekst, emocje, konsekwencje). Co by się stało, gdybyś wtedy tego nie zrobił/a?
2. Opowiedz o sytuacji, w której zostałeś/aś okłamany (kontekst, emocje, konsekwencje). Czy wolał(a)byś wtedy usłyszeć prawdę? Dlaczego?
3. Czy chciał(a)byś żyć życiem kogoś innego? Czym? Dlaczego?
4. Czy chciał(a)byś spędzić jeden dzień życia jako inna osoba albo zwierzę, albo przedmiot? Jeśli tak, jako kto/co i dlaczego?
5. Czy życie wirtualne (np. w grze komputerowej) może być ciekawsze niż realne? Dlaczego?
6. Jak wyglądałby twój awatar? W której grze by występował?
7. Czy chciał(a)byś spędzić całe życie w maszynie przeżyć<sup>6</sup>, spełniając swoje najskrytsze marzenia? Dlaczego?

#### Projekt

- A. Rząd ogłosił przetarg na kupno maszyny przeżyć w ilości hurtowej. Wiele firm technologicznych stara się o jego wygranę. Wasza grupa reprezentuje jedną z nich. Zaprojektujcie maszynę przeżyć. Stwórzcie prezentację na jej temat. Pokażcie, jak wygląda Wasz wynalazek, opiszcie dokładnie jego funkcje i zalety. Podajcie cenę i wszystkie inne szczegóły, które uznacie za istotne. Odpowiedzcie na pytanie, dlaczego akurat wasza maszyna powinna wygrać konkurs. Po przedstawieniu wszystkich projektów, przeprowadźcie anonimowe głosowanie i wybierzcie najlepszą propozycję.

---

<sup>6</sup> Do odpowiedzi na to pytanie konieczne jest przedstawienie konceptu Roberta Nozicka, który opisano w drugim rozdziale tego artykułu – *Maszyna przeżyć...*

- B. Od lat tworzycie gry komputerowe w firmie wiodącej na rynku w tym sektorze. Fani waszych produktów oczekują, że niebawem nastąpi premiera nowej wspaniałej gry. W dwóch zespołach stwórzcie wstępne scenariusze tej gry. Musicie naszkicować fabułę, przedstawić głównych bohaterów i określić, jaką misję mają do spełnienia. Chcecie, aby fanki i fani gier komputerowych spędzali jak najwięcej czasu, grając w najnowszą produkcję. W jaki sposób postaracie się osiągnąć ten cel? Następnie zaprezentujcie swoje pomysły na forum i, przeprowadzając anonimowe głosowanie, wybierzcie najciekawszy pomysł.

#### Zadanie 4.

**Przeczytaj powody, dla których ludzie mogą kłamać, a następnie ulóż je od najczęstszych motywacji do najrzadszych, jeśli chodzi o kłamanie w twojej kulturze. Porównaj swoją listę z innymi. Jakie jeszcze mogą być przyczyny kłamstwa w twoim kraju? Które z tych powodów usprawiedliwiają kłamstwo?**

- pragnienie uniknięcia konfliktu
- zachowanie twarzy rozmówcy
- grzeczność
- zachowanie własnej twarzy
- chęć zdobycia jakichś dóbr (pieniądze, informacje, jedzenie)
- wymówki
- podtrzymanie pożądanej bądź przerwanie niechcianej interakcji
- manipulacja emocjami
- żarty i kpiny.

#### Zadanie 5.

**Czasami usłyszenie prawdy może być trudne, przekazanie jej również. W wylosowanej sytuacji same/sami decydujecie, czy chcecie kłamać, czy nie. Grupa obserwuje wszystkie scenki i, nie znając zadania, wyciąga wnioski, czy dane osoby kłamią. Trzeba zwrócić tu uwagę nie tylko na słowa, ale i mowę ciała. Opinie należy uzasadnić<sup>7</sup>.**

Jesteś lekarką/lekarzem. Masz 45-letnią pacjentkę, która od kilku lat próbuje zajść w ciążę. Oczywiście czasami zdarzają się niespodzianki, ale uważasz, że powinna zaakceptować fakt, że jest bezpłodna. Co jej powiesz?

**Role: lekarka/lekarz, pacjentka.**

Twoja koleżanka zrobiła sobie właśnie operację plastyczną nosa. Uważasz, że z nową twarzą prezentuje się niekorzystnie, a nos wygląda na sztuczny. Dziś spotykasz się z nią na kawę, co jej powiesz, gdy zapyta cię, co myślisz o jej nowym wyglądzie?

**Role: Dwie koleżanki.**

<sup>7</sup> Zadanie porusza kontrowersyjne tematy, które zwykle są bardzo dobrym bodźcem w ćwiczeniach konwersacyjnych. Należy jednak rozważyć, czy będzie odpowiednie dla konkretnej grupy. Częściowo inspirowane: N. E. Zelman, 2000, *Conversation Inspirations*, Vermont, s. 91–92.

Twój przyjaciel chce się ożenić, ostatnio mówi tylko o tym. Uważasz, że jego narzeczona nie jest dobrą kandydatką na żonę. Kilka dni temu widziałeś, jak całowała się z innym mężczyzną. Dziś spotykacie się na piwo. Co mu powiesz, kiedy znowu zaczniesz mówić o swojej ukochanej?

**Role: Dwóch przyjaciół.**

Masz 18 lat i właśnie zdałeś/aś egzamin na prawo jazdy. Pożyczyłeś/aś samochód od rodziców i kiedy parkowałeś/aś uderzyłeś/aś w inny samochód. Nikt tego nie widział. Dzwoni do ciebie twoja mama i pyta, jak ci się jeździ, co jej powiesz?

**Role: Świeżo upieczony kierowca, mama.**

Od 5 lat żyjesz w szczęśliwym małżeństwie, jednak kilka miesięcy temu bardzo spodobała ci się inna osoba. Wiesz, że ty także jej się podobasz. Twój mąż/Twoja żona zauważył(a), że coś się między wami psuje. Dziś chce z tobą o tym porozmawiać. Czy powiesz mu/jej o swoich uczuciach? Co powiesz?

**Role: Małżonkowie.**

Jesteś studentką/studentem i czasami palisz marihuanę. Twoi rodzice znaleźli jej trochę w twoim pokoju. Za chwilę zechcą z tobą o tym porozmawiać. Jak im to wytłumaczysz?

**Role: Studentka/student, rodzice.**

Ściągałeś/aś w czasie pisania egzaminu. Osoba siedząca obok ciebie, zauważyła to i powiedziała, że zgłosi sprawę komisji egzaminacyjnej. Jesteś zdenerwowany/a, bo ten egzamin jest pomyślany tak, że może go zdać tylko 10% wszystkich kandydatów z najwyższym wynikiem. Zostałeś/aś wezwany do gabinetu dyrekcji w celu wyjaśnienia sytuacji.

**Role: Zdająca/y egzamin, dyrektor/ka.**

Twój przyjaciel dał ci w prezencie urodzinowym naszyjnik z prawdziwym kłębem tygrysa. Jesteś oburzony/a. Kochasz zwierzęta i nawet nie chcesz myśleć, ile musiał wycierpieć ten tygrys. Widać, że przyjaciel jest bardzo zadowolony, że kupił ci taką drogą rzecz. Co mu powiesz?

**Role: Przyjaciel, który dał prezent, solenizant.**

**Zadanie 6.**

**Przeczytaj poniższe zdania i zdecyduj, kto jest nadawcą komunikatu, kto może być jego odbiorcą, czy nadawca mówi prawdę? Uzasadnij swoją opinię.**

- Słuchaj, bardzo chciałem do ciebie zadzwonić, ale najpierw przeciągnęła się ta nudna konferencja, a potem musiałem ze wszystkimi rozmawiać. Wiesz, jak to jest, a wieczorem okazało się, że w tym durnym hotelu nie ma tam zasięgu. XXI wiek i nie ma zasięgu! Kto by pomyślał!
- Rozumiem, że ta oferta nie jest teraz zbyt satysfakcjonująca, ale to stanowisko jest dobrze rokujące. Nie zdziwiłbym się, gdyby za rok czy dwa lata miała pani dwa razy wyższą pensję, firmowy samochód i własne biuro.
- Przecież już mówiłem, że wysłałem ten list, który mi dałaś. Był w zielonej kopercie, imię i nazwisko babci było wypisane pięknymi literami, niebieskim długopisem.

Kiedy szedłem na pocztę mijałem pana Janka spod piątki – możesz go zapytać. Kupiłem znaczek, były na nim kwiatki. Przysięgam, że wysłałem, nie wiem, dlaczego babcia go jeszcze nie dostała!<sup>8</sup>

- d) – Halo! No mówię wam, że nic się tu nie działo! O 22:00 była totalna cisza. Wcześniej u Julki była Dominika, dostawca przyniósł pizzę, trochę oglądaliśmy coś na Netfliksie, cisza, spokój, normalnie jak w sanatorium, a nie jak wtedy, kiedy rodziców nie ma w domu, he, he. Powinniście być z nas dumni. Co? Sąsiedzi się skarżyli?! Którzy?! To niemożliwe! Co mówili? Że policja tu była? Co za bzdury!
- e) Dlaczego myślisz, że ona tu była?! Ta pomadka to miała być niespodzianka dla ciebie. Nie szukaj dziury w całym!
- f) Wierzmy, że obietnice, które wam złożono przez nasz rząd, zostaną dotrzymane. Zrobiono już wiele, by tak się stało.

### Zadanie 7.

**Wyobraź sobie, że jesteś prezeską/prezesem firmy**, w której można kłamać, ale tylko w trzech sytuacjach. Wygłoś krótkie przemówienie na spotkaniu z pracownikami, w którym ich o tym poinformujesz i opiszysz rodzaje tolerowanych kłamstw. Wspomnij też o sytuacjach, w których nigdy nie można kłamać w tej firmie.

Jak zmodyfikował(a)byś swój komunikat, gdyby jego odbiorcami była grupa (wybierz jedną z podanych):

- przedszkolaków podczas pierwszego dnia w przedszkolu;
- nastolatków przed wycieczką szkolną;
- nowo skazanych więźniów przed zakwaterowaniem w celach;
- seniorów przed wyjazdem do sanatorium?

### Zadanie 8.

**I. Kiedy ktoś kłamie, dystansuje się do swojej wypowiedzi poprzez używanie np. strony biernej, nienazywanie rzeczy po imieniu, podawanie zbyt wielu niepotrzebnych szczegółów bądź innych informacji, unikanie czasowników w pierwszej osobie, zrzućanie winy na odbiorcę komunikatu. Przeczytaj poniższe zdania i przekształć je tak, by nie wzbudzały podejrzeń co do tego, czy są prawdziwe.**

**Przykład:** Jak już wcześniej zostało powiedziane, nigdy nie doszło tu do spotkań z tą kobietą, panną Marią Nowak. Bardzo kocham swoją żonę i nie mam czasu na romanse. Zamiana: Nigdy nie spotkałem się z Marią Nowak.

- a) W piątek, 13 maja 2022 roku, o godzinie 18:00, odbywało się spotkanie towarzyskie przy ulicy Pięknej 76/2 u mojego kolegi Marka K. Nie jest więc możliwe, żeby ktoś widział mnie w tym samym czasie w barze nad Wisłą, w którym doszło do przestępstwa.

<sup>8</sup> Wypowiedź inspirowana wierszem Juliana Tuwima „O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci”. Wiersz ten oprawiony odpowiednimi zadaniami doskonale się sprawdza na poziomie B w kontekście omawianego tematu.



- b) Nie rozumiem, skąd te oskarżenia. Przecież nie mogło dojść do takiej sytuacji, ponieważ: po pierwsze, nigdy bym ci tego nie zrobił, a po drugie, wiesz, ilu jest wysokich brunetów w skórzanej kurtce? A poza tym sama mówiłaś, że twoja przyjaciółka ma problemy ze wzrokiem, więc mogła mnie po prostu z kimś pomylić. Na pewno zażdrości nam, że tak dobrze się nam układa i wymyśla takie głupoty.
- c) Słuchaj, coś ci powiem, ale wiesz, to w tajemnicy i tylko między nami. Słyszałam, że Samanta ma romans z naszym szefem. No, nie mogę ci powiedzieć, od kogo, ale podobno byli na romantycznej kolacji i teraz zaplanowali urlop w tym samym czasie, no to chyba nie jest to zbieg okoliczności? Szczerze mówiąc, po niej to można się wszystkiego spodziewać.
- d) – Panie Adamie, jak tam dieta? Czy weekend majowy nie pokrzyżował naszych planów?  
– No, he, he, he, w sobotę był i grill, i było pojezione, i popite.
- e) Już ci mówiłam sto razy, że to tylko treningi. Kto ryzykowałby taki fajny związek dla jakiegoś uniesienia! I to z kim? Z własnym trenerem personalnym?! Co za brak wyobraźni!
- f) No mówię ci, że nie, ale ty mnie zawsze wypytujesz! Co? Gdzie? Kiedy? Z kim? I od razu zakładasz najgorsze – „na pewno zapalił papierosa”, „na pewno wypił piwo”, „na pewno zerwał się ze szkoły”. A ja chcę tylko żyć jak każdy nastolatek.
- g) Szczerze mówiąc, naprawdę chciałbym się dalej z tobą spotykać, tylko moja żona zaczyna coś podejrzewać, a wiesz, że jej lepiej nie denerwować.

### Zadanie 9.

**Przeczytaj tekst *O kłamstwie* Leszka Kołakowskiego<sup>9</sup>, a następnie na forum przedyskutujcie, czym jest/są:**

- kłamstwa, które nas gorszą;
- kłamstwa usprawiedliwione;
- „dobra sprawa”;
- czynniki dopuszczające kłamstwo.

Przekazywanie fałszywych informacji jest w porządku natury. Motyl mówi do ptaszka; „ależ ja nie jestem motylkiem, tylko zwiędłym liściem”. Osa mówi do pszczoły, strażniczki ula: „ależ ja nie jestem osą, tylko pszczołą, o czym możesz się przekonać, pszczołko – dodaje uczenie – za pomocą swoich sensorów olfaktorycznych” (podobno niektóre osy tak robią). Natychmiast przy tym rzuca się w oczy różnica między tymi dwoma kłamstwami. Chwalimy motylka udającego listek, bo chroni swoje życie przed drapieżnikiem, który może go zjeść. Gorszy nas osa, która udaje pszczołę, żeby się dostać do ula i ukraść pokarm przez pracowite pszczołki zebrany.

Podobnie z kłamstwami u ludzi, które oceniamy moralnie: jedne nas gorszą, inne uważamy za usprawiedliwione. Nakaz, wedle którego w żadnych okolicznościach nie wolno

<sup>9</sup> Na podstawie L. Kołakowski, 2009, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, s. 29–35.

kłamać, jest, wobec komplikacji spraw ludzkich, nie tylko beznadziejny, ale, co gorsza, w zastosowaniu sprzeczny z nakazem życzliwości dla bliźnich albo z dobrze uzasadnionym interesem społecznym.

Krótko mówiąc, jest zgodne ze zdrowym rozsądkiem uznać, że zachodzą okoliczności, kiedy trzeba kłamać w dobrej sprawie i cały kłopot polega na tym, jak tę „dobrą sprawę” określić, bo będziemy przecież łatwo skłonni do rozciągania tej zasady w taki sposób, że wszystko, co jest w naszym prywatnym interesie, jest właśnie „dobrą sprawą”, a trudno wymyślić taką regułę, co by wszystkie możliwe poszczególne przypadki przesądzała.

Obróńcy rygorystycznego zakazu kłamania powiadają: gdyby każdy kłamał, kiedy mu się podoba albo kiedy mu wygodnie, zaufanie do innych ludzi byłoby całkowicie zniszczone, a zaufanie jest koniecznym warunkiem jakiegokolwiek porządku i współżycia ludzi. W ten sposób, kłamstwo obróciłoby się przeciw kłamcom, bo i tak nikt by nikomu nie wierzył.

Nie jest to argument nierozsądny. Gdybyśmy nigdy nie mogli wierzyć w prawdomówność innych, życie byłoby nie do zniesienia. Zupełna destrukcja wzajemnego zaufania chyba nam jednak nie grozi. Nawet kłamstwa, tak pospolite w polityce, w biznesie i na wojnach, nie unicestwiają zaufania w stosunkach prywatnych między ludźmi. A to dlatego że wszyscy w tych dziedzinach aktywni mają się na baczności i wiedzą, kto i dlaczego może ich oszukiwać. Nawet kłamstwa reklamy są mniej szkodliwe, niż mogłyby się wydawać.

Z tego, że kłamstwo bywa dopuszczalne i że można kłamać w dobrej sprawie, nie należy jednak wnosić, że wolno nam polegać na formule „kłamstwo jest czasem dobre, czasem złe”, bo taka formuła jest na tyle mglista, że może praktycznie wszystkie nasze kłamstwa usprawiedliwić. Jeżeli jednak absolutny zakaz kłamania jest zarówno nieskuteczny, jak niekiedy sprzeczny z innymi ważniejszymi przykazaniami, jak znaleźć ogólną zasadę dopuszczalności kłamstwa? Ogólnej takiej zasady nie ma. Wolno jednak pokusić się o pewne morały, które mogą być pomocne.

Pierwszy moral jest taki, że należy starać się, żeby nie kłamać samemu sobie, a więc gdy się kłamie, wiedzieć, że się kłamie.


Po drugie, powinniśmy pamiętać, że nasze samousprawiedliwienia, które mają kłamstwo czcigodnym uczynić, są zawsze podejrzane, jeśli „dobra sprawa” jest po prostu naszym prywatnym interesem.

Po trzecie, możemy pamiętać o tym, że kłamstwo nie jest moralnie dobre również wtedy, kiedy jest dopuszczalne.

Po czwarte, dobrze jest wiedzieć, że kłamstwo często szkodzi innym, ale jeszcze częściej szkodzi kłamcy, bo go wewnątrznie pustoszy.

- **Zastanów się, jak rozumiesz cztery morały płynące z tekstu Kołakowskiego, a następnie przekształć je tak, aby mogły je zrozumieć kilkuletnie dzieci, podaj przykłady.**
- **W grupach wybierzcie jeden aspekt spośród czterech przedstawionych w poprzednim poleceniu i zobrazujcie go za pomocą plakatu.**

*Kamil Szafranec\**

 <https://orcid.org/0000-0002-4533-8035>

## TŁUMACZENIE JAKO PRYMARNE NARZĘDZIE GLOTTODYDAKTYCZNE W KSZTAŁCENIU TRANSLATOLOGICZNYM. UWAGI WSTĘPNE

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie problematyki nauczania języków obcych w ramach studiów przekładoznawczych. Autor postuluje, że tłumaczenie – jako czynność mediacyjna – powinno być nieodzowną częścią nie tylko zajęć typowo translacyjnych, ale również językowych. Mediacja zajmuje istotne miejsce w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, a jej potencjał wydaje się być wciąż niedoceniany. Jedną z metod nauczania wykorzystujących wielojęzyczność i mediację jest tzw. podejście plurilingwalne (zintegrowane), którego celem jest kształcenie plurilingwalnej kompetencji komunikacyjnej (PKK), a tym samym wspieranie komunikacji interlingwalnej i interkulturowej. W ostatniej części artykułu przeanalizowano podział kompetencji translatorskich zaproponowany przez grupę badawczą PACTE (2018).

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, przekładoznawstwo, nauczanie języka polskiego jako obcego, kształcenie tłumaczy, ESOKJ

### TRANSLATION AS A PRIMARY DIDACTIC TOOL IN TRANSLATION TRAINING. PRELIMINARY REMARKS

**Abstract:** The aim of this article is to outline the problem of foreign language teaching in translation studies. The author postulates that translation should be an integral part of not only traditional translation classes, but also language courses. He argues that it is necessary to implement mediation activities, which include translation. Mediation holds an important place in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), yet its potential seems to be still underestimated. One of the teaching approaches that use multilingualism and mediation is the so-called plurilingual (integrated) approach, which aims at teaching plurilingual

---

\*kszafran@uni-mainz.de, Zakład Polonistyki, Wydział Translatoryki, Lingwistyki i Kulturoznawstwa (FTSK), Uniwersytet im. Jana Gutenberga w Moguncji, An der Hochschule 2, 76726 Germersheim, Niemcy.

communicative competence (PCC) and thus supporting interlingual and intercultural communication. The last part of the article examines the classification of translation competencies proposed by the PACTE research group (2018).

**Keywords:** methodology of foreign language teaching, translation studies, teaching Polish as a foreign language, translators' training programs, CEFR.

## 1. UWAGI TEORETYCZNE

1.1. Tłumaczenie staje się coraz częściej jedną ze składowych programów nauczania języków obcych, jednak wciąż jest ono ograniczone do w miarę prostych zadań translacyjnych, polegających na tłumaczeniu poszczególnych słów lub zdań, co nie odzwierciedla profesjonalnego i skomplikowanego procesu, jakim jest przekład. Wydaje się, że glottodydaktyka wciąż nie docenia ogromnego potencjału, jaki oferuje przekładoznawstwo wraz z jego dydaktycznymi możliwościami w nauczaniu języków obcych.

Problem roli przekładu w procesie nauczania języka obcego znany i dyskutowany jest od dawna, jednak dopiero w ostatnich latach jest on coraz częściej poruszany w związku z rozkwitem studiów translacyjnych i zarazem potrzebą kształcenia przyszłych tłumaczy, ale także z nowymi założeniami zawartymi w Europejskim Opisie Kształcenia Językowego<sup>1</sup> (ESOKJ), w którym tzw. mediacja ogrywa coraz większą rolę (por. Zarzycka 2018b, Martyniuk 2021). Przekład zaczyna zatem odgrywać główną rolę nie tylko przy kształceniu mediacyjnych kompetencji lingwistycznych, ale również przy doskonaleniu kompetencji interkulturowej (González Davies 2012, s. 162)<sup>2</sup>. W podejściu plurilingwalnym (zintegrowanym)<sup>3</sup> istotne jest zacieśnienie więzów pomiędzy nauką języków i kultur. Tłumaczenie jest traktowane jako środek mediacji (zgoła odmiennie niż w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej), który ma na celu nie tylko naukę języka, ale również rozwijanie plurilingwalnej kompetencji komunikacyjnej (PKK). PKK jest „odpowiednim wykorzystaniem naturalnych praktyk plurilingwalnych (np. tłumaczenie, code-switching oraz świadomego wykorzystania L1) w doskonaleniu komunikacji intralingwistycznej i interkulturowej” (González Davies 2017, s. 125). Mediacja, którą z kolei rozumiem zgodnie z definicją w ESOKJ, to:

<sup>1</sup> <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [04.06.2022].

<sup>2</sup> O międzykulturowym podejściu do nauczania języka polskiego jako obcego pisali m.in. Garncarek 2006, Zarzycka 2008a.

<sup>3</sup> O *plurilingwalnym – zintegrowanym* podejściu pisze np. Gębał 2014, z kolei Martyniuk 2021 postuluje się terminem *różnojęzyczności*.

[d]ziałania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają[ce] komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu.

(ESOKJ 2003, s. 24)

1.2. Wyparcie metody gramatyczno-tłumaczeniowej poprzez metody komunikacyjne, a w ostatnich latach podejścia zadaniowe i projektowe do nauczania języków obcych spowodowało znaczne odejście od stosowania języka pierwszego jako pośredniczącego w nauce, a także stosunkową niechęć do używania translacji czy zadań o charakterze tłumaczeniowym we współczesnych podręcznikach do języka polskiego jako obcego i nie tylko<sup>4</sup>. Kirsten Malmkjær, odwołując się do takich badaczy jak Berlitz (1907), Lado (1964), Gatenby (1967) i swojej własnej publikacji z roku 1998, sporządziła krótką listę „zarzutów” wysuwanych przez naukowców przeciwko używaniu translacji w nauczaniu języków obcych. Zaliczają się do nich przede wszystkim następujące argumenty:

- 1) tłumaczenie jest niezależne i zdecydowanie odmienne od czterech sprawności językowych,
- 2) tłumaczenie jest nienaturalne i prowadzi do wprowadzania studentów w błąd, że istnieją relacje ekwiwalencji na zasadzie 1:1 pomiędzy językami,
- 3) w czasie tłumaczenia studenci cały czas muszą odwoływać się do swojego języka pierwszego, co prowadzi do błędów interferencyjnych i przerywa proces myślenia w języku nauczonym,
- 4) ponadto tłumaczenie ogranicza kreatywność w języku nauczonym, gdyż język wyjściowy (w tym wypadku pierwszy) narzuca ramy twórcze (Malmkjær 2008, s. 186–187).

Wspomniani badacze formułując swoje tezy, nie uwzględnili szerokiego spektrum zagadnień, których wymaga proces tłumaczenia, a które są szeroko dyskutowane w najnowszych teoriach przekładoznawczych<sup>5</sup>. Do nich zaliczyć należy przede wszystkim technologizację i globalizację, których wpływy obserwujemy nie tylko w przekładoznawstwie, ale również w glottodydaktyce.

Ad. 1) Biorąc pod uwagę nowe spojrzenie na przekład, nie sposób się zatem zgodzić z twierdzeniem, że translacja nie ma nic wspólnego z czterema sprawnościami

<sup>4</sup> W niektórych podręcznikach można co prawda spotkać ćwiczenia typu „Jak się to mówi w twoim języku”, jednak mam tu na myśli tłumaczenie jako przekład dłuższej jednostki tekstowej, a nie pojedynczych słów czy zdań. Tego typu ćwiczenia przypominają wcześniej wspomnianą metodę gramatyczno-tłumaczeniową i nie odzwierciedlają szeregu problemów, z którymi wiąże się tłumaczenie, jak choćby osadzenia w kontekście.

<sup>5</sup> O różnym rozumieniu tzw. kompetencji translatorskiej i możliwych implikacjach glottodydaktycznych pisał Szafraniec (2020).

lingwistycznymi jakimi są: czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie. Należy w tym miejscu przypomnieć, że współczesne studia translatoryczne kształcą zarówno tłumaczy pisemnych jak i ustnych, dlatego też wszystkie sprawności są współmiernie rozwijane, pomimo faktu, że studenci w określonym momencie studiów decydują się na konkretną specjalizację – pisemną lub ustną.

Ponadto, w związku z rozwojem nowoczesnych gałęzi przekładoznawstwa, a także z zapotrzebowaniem na nowe typy przekładu audiowizualnego lub intersemiotycznego, obserwujemy potrzebę kształtowania różnych sprawności, często w nietypowych parach, jak słuchanie i pisanie (niezwykle ważne np. przy sporządzaniu napisów filmowych). Dychotomiczny podział tłumaczenia na pisemne i ustne uległ zatem modyfikacji i uwolnieniu z krępujących go ram. Zmiana ta ma również ogromny potencjał w wykorzystywaniu tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, choćby użycia wcześniej wspomnianych napisów filmowych lub transkrypcji audycji radiowych. Ponadto jedną ze składowych kompetencji translatorycznej jest kompetencja lingwistyczna, której elementami są wspomniane cztery sprawności językowe. Ich kształcenie, a następnie wykorzystywanie do przekładu jest inherentną częścią zarówno treningu tłumacza, jak i samej translacji.

Ad. 2) Kolejnym argumentem na liście sporządzonej przez Malmkjær, jest twierdzenie, że tłumaczenie jest nienaturalne. Jak wskazują Harris i Sherwood (1978), dwujęzyczność jest zjawiskiem zasadniczo bardziej rozpowszechnionym niż jednojęzyczność i w związku z tym funkcjonowanie w przynajmniej dwu językach jest codziennością wielu osób. Należy przy tym zastrzec, że umiejętność przekładania nie może być zrównana z bilingwizmem (por. Krings 1986, Lörcher 1991, Kußmaul 1995, Presas 2000). Przekonanie, że tłumaczenie jest symetrycznym transferem znaczeń (1:1) wywodzi się z koncepcji ekwiwalencji (por. m.in. Vinay, Darbelnet 1958), która spotkała się ze znaczną krytyką w przekładoznawstwie (por. m.in. Broeck 1978, Pym 2010). Ekwiwalencyjna symetria znajduje odzwierciedlenie we wcześniej wspomnianej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Podejście funkcjonalne (*skopos*) z kolei pokazuje całe spektrum różnych rozwiązań translatorskich, problemów, jak choćby „nieprzetłumaczalności” i uświadamia osobom uczącym się, że posługiwanie się dwoma (lub więcej) językami nie odbywa się bynajmniej w binarnej opozycji, ale jest raczej siecią różnych przeplatających się powiązań i zależności.

Ad. 3) Poddawanie w wątpliwość użycia języka pierwszego w czasie zajęć języka obcego, jako źródła zakłóceń i możliwych błędów interferencyjnych wydaje się być również niezgodne z założeniami najnowszych teorii glottodydaktycznych zawartych w ESOKJ. Mediacja, jako czwarty sposób przyswajania języka, zaraz po recepcji, interakcji i produkcji, wspiera świadome wykorzystanie L1 oraz np. code-switchingu w procesie kształcenia i jest – w myśl podejścia

plurilingwalnego – atutem, który można wykorzystać do kształtowania komunikacji plurilingwalnej. Wydaje się, że mediacja jest wciąż niedoceniana, a jej potencjał w dydaktyce nauczania języków obcych znikomo wykorzystywany. Obawa przed występowaniem zwiększonej liczby błędów interferencyjnych podczas mediacji wydaje się – z przyjętego tu punktu widzenia – niezasadna. Błędy interferencyjne są w pełni naturalne i mamy z nimi do czynienia również przy użyciu metod „pełnego zanurzenia”. Świadome i kontrastywne wykorzystywanie L1 może jedynie przysłużyć się do większej „kontroli” nad produkcją tekstów zarówno pisemnych, jak i ustnych (Malmkjær 1998).

Ad. 4) Przeświadczenie, że tekst w języku docelowym jest kalką wypowiedzi w języku wyjściowym jest również głęboko zakorzenione w teorii ekwiwalencji i przekonaniu o roli tłumacza jako „mechanicznego” translatora. Wydana w 2000 roku książka niemieckiego teoretyka przekładu Paula Kußmaula *Kreatives Übersetzen* dowodzi, że translacja nie jest kopią oryginału w innym języku, ale niezależnym, nowym tekstem, w którym tłumacz dowodzi swojej kreatywności poprzez oryginalne i innowacyjne rozwiązania. Odpowiednie podejście do zadań translacyjnych może być zatem wykorzystywane w procesie mediacji i kształcenia interlingwalnej i interkulturowej komunikacji.

## 2. ROLA TŁUMACZENIA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO W RAMACH STUDIÓW TRANSLACYJNYCH

2.1. W tej części artykułu pragnę skupić się na specyficznym wykorzystaniu roli tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, jakim jest kształtowanie kompetencji lingwistycznej w procesie rozwijania kompetencji translatorskiej. Celem moich badań jest próba zdefiniowania potrzeb programowych, które powinny być zawarte na zajęciach językowych w trakcie studiów translatorskich. Ponieważ przekładanie jest prymarnym zajęciem tłumacza, wydaje się, że powinno być ono wprowadzane i wykorzystywane od samego początku kształcenia, a zatem również w początkowej fazie studiów, kiedy kładzie się zwiększony nacisk na bazowe zajęcia językowe, które doskonałą kompetencję lingwistyczną, nieodzowną na zajęciach *stricte* translacyjnych w późniejszym toku studiów. Tak jednak nie jest. Na większości kierunków studiów przekładowych zajęcia z translacji pojawiają się dopiero w późniejszych latach.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na dwa zasadniczo odrębne nurty w literaturze naukowej wyszczególnione przez Jeana Delisle’a, kanadyjskiego przekładoznawcę, w 1998 roku – „nauczanie tłumaczenia i tłumaczenie w nauczaniu” („enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement”), nazywane



również „tłumaczeniem zawodowym i dydaktycznym” („la traduction didactique et professionnelle”) (Delisle 1998, s. 185). Badacz ten uważa, że „tłumaczenie w nauczaniu” ma charakter pedagogiczny i jest środkiem pomocniczym w nauce języka obcego, przydatnym przede wszystkim w wyjaśnianiu nowego słownictwa, a także wyjaśnianiu trudnych struktur zdaniowych czy problemów gramatycznych (Delisle 2006, s. 104). „Tłumaczenie zawodowe” z kolei zdefiniowane zostaje jako „akt komunikacji oparty na interpretacji, a następnie na redakcji dyskursu skontekstualizowanego. Tłumaczenie jest przedmiotem nauczania, zmierzającego do przekazania uczącemu się pewnej techniki i umiejętności w celu osiągnięcia kompetencji zawodowej” (Delisle 2006, s. 109). Tłumaczenie zawodowe w tym sensie jest właśnie przedmiotem zajęć translatorskich. Należy jednak zadać sobie pytanie, dlaczego tłumaczenie dydaktyczne nie jest głównym narzędziem wykorzystywanym na zajęciach języków obcych. Wydaje się, że w większości przypadków zajęcia językowe nie są sprzężone z późniejszymi zajęciami translatorskimi i przebiegają dwutorowo.

## 2.2. MODEL TRANSLACYJNY PACTE

Aby wprowadzić elementy przekładu na zajęciach językowych, należałoby określić, jakie poziomy translacyjne odpowiadałyby określonym poziomom językowym. Sam podział sprawności tłumaczeniowych na poziomy korelujące z ESOKJ jest pomysłem dosyć innowacyjnym i dotychczas proponowanym przez niewielu badaczy. Jednym z takich modeli jest podział opracowany przez grupę PACTE<sup>7</sup>, która podzieliła kompetencje translatorskie na 3 poziomy zaawansowania A–C. W poziomach A i B wyszczególnione są dwa podpoziomy A1 i A2 oraz analogicznie B1 i B2. Poziom C nie został podzielony. Jak zaznaczają członkowie tej grupy, ich kolejnym krokiem jest określenie zakresu kompetencji lingwistycznych korespondujących z odpowiednimi poziomami kompetencji translatorskich (PACTE 2018).

Z dotychczasowych badań PACTE wynika, że na poziomie translacyjnym A1 adepci studiów tłumaczeniowych mają do czynienia z tekstami niespecjalistycznymi o charakterze ogólnym. Teksty zostały podzielone na różne gatunki, co przedstawia poniższa tabela:

---

<sup>6</sup> Terminy te przyjmuję za polską wersją słownika Delisle’a przetłumaczonego przez T. Tomaszewicz w 2006 roku.

<sup>7</sup> O grupie PACTE – jej składzie i zakresie prac pisałem we wcześniejszym artykule por. Szafranec (2020).

Tabela 1. Gatunki tekstowe A1

|   |
|---|
| <b>Poziom translacyjny A1</b>   |
| Teksty niespecjalistyczne w standardowym języku ogólnym odpowiadające różnym gatunkom tekstowym.  |
| <b>Narracyjne:</b><br>hasła encyklopedyczne o charakterze biograficznym; książki historyczne; artykuły prasowe (opisujące wydarzenia, biografie itd.); opowiadania.   |
| <b>Opisowe:</b><br>broszury turystyczne; przewodniki turystyczne; reportaże (o miejscach, osobach, stylach muzycznych, grupach społecznych itp.); opisy struktur i organizacji (firm, organizacji międzynarodowych, związków itp.), kursów i produktów. |
| <b>Ekspozycyjne:</b><br>hasła encyklopedyczne dt. tematów ogólnych (globalnego ocieplenia, teorii wielkiego wybuchu, ochrony sów itd.); podręczniki (o przekładownawstwie, lingwistyce, filozofii itp.).  |
| <b>Argumentacyjne:</b><br>skargi; recenzje filmowe; opinie na tematy ogólne.  |
| <b>Instrukcjonalne:</b><br>przepisy kulinarne; instrukcje używane na co dzień (pierwsza pomoc, gry, ćwiczenia fizyczne, majsterkowanie itp.); teksty reklamowe (produktów, wydarzeń, usług itp.); bajki.  |

Źródło: Pacte 2018, s. 129, tłum. własne

Naukowcy wyodrębnili ponadto trzy typy kompetencji kulturowych, korespondujących z poziomem A1, które z kolei zostały podzielone na trzy kategorie: wiedzy kulturowej w języku wyjściowym, docelowym, a także wiedzy ogólnej. Choć podział ten wydaje się być niezwykle precyzyjny, sprowadza się on do prawie identycznych kręgów tematycznych, dlatego też umieszczam jedynie tabelę dotyczącą języka obcego:

Tabela 2. Kompetencje kulturowe

|   |
|---|
| <b>Znajomość podstawowych aspektów kulturowych w języku obcym w następujących kręgach tematycznych:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• środowiskowym, np. opis geograficzny, miasta, klimat, fauna i flora.</li> <li>• sąsiedztwie kulturowym, np. wydarzenia historyczne, wierzenia religijne, pomniki, święta i tradycje.</li> <li>• organizacji społeczeństwa, np. zwyczaje, system polityczny, system prawny, system edukacyjny, jednostki miar.</li> </ul> |

Źródło: Pacte 2018, s. 130, tłum. własne

Jak można wnioskować z powyższych tabel poziom translacyjny A1 nie może być stosowany w początkowej fazie przyswajania języka obcego. Stopień trudności i specyfika tekstów wymagają o wiele wyższej kompetencji językowej.

Naukowcy zaznaczają, że minimalne wymagania językowe dla poziomu translacyjnego A1 to sprawność pisania na C1, a sprawność czytania na B2. Zastosowanie zatem kategorii opisu z ESOKJ jest w tym wypadku mylące i poniekąd przeczy idei unifikacji różnych skal opisu kompetencji tłumaczeniowej. Zaskakujące jest również, że grupa PACTE skupiła się wyłącznie na tekstach pisanych, ignorując tym samym sprawności słuchania i mówienia. Model ten jest zatem klasycznym modelem „tłumaczenia zawodowego” i, choć z pozoru mogłoby się wydawać, że będzie przydatny w konstruowaniu programu językowego dla poszczególnych poziomów translacyjnych, tak niestety nie jest.

### 3. WNIOSKI I KIERUNEK PRZYSZŁYCH BADAŃ

Z przeglądu przedstawionych koncepcji wynika, że wciąż brakuje programu nauczania językowego przystosowanego do potrzeb adeptów studiów translacyjnych. Fakt ten wydaje się zaskakujący, gdyż tłumaczenie jest nie tylko naturalnym aktem komunikacyjnym, z którym coraz więcej osób ma do czynienia na co dzień, ale również strategią i narzędziem pomocnym w nauce języków obcych. Wynikająca z przekonania o konieczności nieużywania języka pierwszego niechęć do tłumaczenia spowodowała, że nawet na kierunkach translacyjnych tłumaczenie jest prawie wyłącznie nauczane w ramach odrębnych zajęć przekładowych.

Celem przyszłych badań autora jest wypracowanie modelu teoretycznego, który określiłby, w jaki sposób tłumaczenie mogłoby być implementowane na różnych stopniach zaawansowania językowego. Kluczowymi problemami są m.in.: kształtowanie wszystkich sprawności językowych, a zatem nie tylko czytania i pisania, ale również słuchania i mówienia; opracowanie kryteriów dostosowania kierunku par językowych (L2–L1, L1–L2) do odpowiedniego poziomu językowego oraz kwestia doboru odpowiednich materiałów do każdego poziomu językowego.

### BIBLIOGRAFIA


- Berlitz M. D., 1907, *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*, New York.
- Broeck R., 1978, *The concept of equivalence in translation theory. Some critical reflections*, w: J. S. Holmes, J. Lambert, R. Broeck (red.), *Literature and Translation*, Leuven, s. 29–47.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier C., 1998, *Terminologie de la Traduction, Translation Terminology, Terminologia de la Traducción, Terminologie der Übersetzung*, Philadelphia.

- Delisle J., Lee-Jahnke H. (red.), 1998, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, University of Ottawa Press / Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M. C. (red.), 2006, *Terminologia tłumaczenia*, przekład i adaptacja T. Tomaszewicz, Poznań.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, przeł. W. Martyniuk, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gatenby E. V., 1967, *Translation in the classroom*, w: W. R. Lee (red.), *ELT Selections 2: Articles from the Journal 'English Language Teaching'*, London, s. 65–70.
- Gębał P. E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, w: „Lingwistyka Stosowana” 10, s. 37–49.
- González Davies M., 2012, *The role of the Translation in Other Learning Context: Towards Acting Interculturally*, w: S. Hubscher-Davidson, M. Borodo (red.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, s. 161–179.
- Harris B., Sherwood B., 1978, *Translation as an Innate Skill*, w: D. Gerver, W. Sinaiko (red.), *Language, Interpretation and Communication*, s. 155–170, New York & London.
- Krings H. P., 1986, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tübingen.
- Kußmaul P., 1995, *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia.
- Kußmaul P., 2000, *Kreatives Übersetzen*, Tübingen.
- Lado R., 1964, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York.
- Lörscher W., 1991, *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*, Tübingen.
- Malmkjær K., 2008, *Language learning and translation*, w: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies*, s. 185–190, Amsterdam.
- Malmkjær K. (red.), 1998, *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*.
- PACTE Group, *Amparo Hurtado Albir (principal investigator)*, Anabel Galán-Mañas, Anna Kuźnik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés & Lupe Romero (research team, in alphabetical order), 2018, „Competence levels in translation: working towards a European framework”, w: „The Interpreter and Translator Trainer”, 12:2, s. 111–131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093
- Presas M., 2000, *Bilingual Competence and Translation Competence*, w: Ch. Schäffner, B. Adab, *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia, s. 19–31.
- Pym A., 2010, *Exploring Translation Theories*, London and New York.
- Szafranec K., 2020, *Kształcenie kompetencji translatorycznej. Wstępne rozważania teoretyczne*, w: G. Zarzycka, B. Grochala (red.), „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, Łódź, s. 407–419.
- Vinay J. P., Darbelnet J., 1958, *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction*, Paris.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–78.
- Zarzycka G., 2018a, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. Życie zaczyna się po sześćdziesiątce*, Warszawa, s. 117–131.
- Zarzycka G., 2018b, *Podjęcie interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: A. Achtełik, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. naukowa całości (t. I–VI) J. Tambor, Katowice, s. 534–548.
- [https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11\\_Martyniuk.pdf](https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf) [04.06.2022].



# INSPIRACJE W ZAKRESIE GATUNKÓW TEKSTÓW I TREŚCI NAUCZANIA

*Anna Dunin-Dudkowska\**

 <https://orcid.org/0000-0003-2102-7117>

## REPORTAŻ JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI W GLOTTODYDAKTYCE (NA PRZYKŁADZIE REPORTAŻY RYSZARDA KAPUŚCIŃSKIEGO)

**Streszczenie.** Celem artykułu jest pokazanie reportażu jako gatunku wypowiedzi stosowanego w glottodydaktyce polonistycznej w celu kształtowania kompetencji genologicznej. Autorka przyjmuje, że gatunek ten dla celów nauczania języka polskiego jako obcego, obok zrealizowania głównych intencji pragmatycznych, służy także kształceniu lub ewaluacji umiejętności językowych oraz nabywaniu kompetencji interkulturowych. Do opisu gatunku wykorzystana zostanie koncepcja wzorca gatunkowego Marii Wojtak, obejmującego aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny, realizowanego w postaci kanonicznej, wariantów alternacyjnych lub adaptacyjnych. Reportaż jawi się jako gatunek o strukturze wykazującej osłabioną szablonowość i bardzo różnorodnej tematyce. Intencją reportaży jest wszechstronne i sugestywne przedstawienie faktów, których tematyka obejmuje szerokie spektrum wydarzeń z życia społecznego, politycznego, kulturalnego. Wypowiedzi reportażowe cechuje obiektywizm, obrazowość, emocjonalność i wielostylowość. Przedstawione są różne punkty widzenia; wyraźna jest także osobowość autora. W artykule zostały także przedstawione przykłady wypowiedzi reportażowych, pochodzące ze zbiorów reportaży Ryszarda Kapuścińskiego, a także praktyczne wskazówki do wykorzystania na zajęciach języka polskiego jako obcego.

**Słowa kluczowe:** reportaż, glottodydaktyka polonistyczna, gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy, aspekt wzorca

\* [anna.dunin-dudkowska@mail.umcs.pl](mailto:anna.dunin-dudkowska@mail.umcs.pl), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, 20-038 Lublin, ul. Weteranów 18.



## REPORTAGE AS A GENRE OF SPEECH IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (AS ILLUSTRATED BY THE WORKS OF RYSZARD KAPUŚCIŃSKI)

**Abstract:** The aim of the article is to show reportage as a genre of speech to be used in teaching Polish as a foreign language in the context of genre studies. The author assumes that reportage used in teaching Polish to foreigners, besides the realization of the main illocutions of the genre, contributes to the development or evaluation of learner's language skills and acquisition of intercultural competence. The genre will be described using the concept of genre pattern by Maria Wojtak, including structural, pragmatic, cognitive and stylistic aspects, accomplished in the canon form, alternative versions or adaptive variants. Reportage turns out to be a genre with a structure showing a weakened conventionality and highly diversified themes. The intention of reportage authors is a comprehensive and suggestive presentation of facts, and their themes include a wide scope of events from social, political and cultural life. The texts are objective, imaginative, emotional and multi-styled. The sender shows different points of view but also his own personality. The article presents examples of reportage, coming from collections by Ryszard Kapuściński, as well as practical guidelines helpful in teaching Polish as a foreign language.

**Keywords:** reportage, teaching Polish as a foreign language, speech genre, genre pattern, aspects of the genre pattern

### 1. WPROWADZENIE

Kształcenie kompetencji genologicznej cudzoziemców poznających język polski jako obcy jest ważnym elementem programu nauczania, szczególnie na kursach w grupach humanistycznych, wśród studentów polonistik zagranicznych i w szkołach polonijnych. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* pod. red. I. Janowskiej i in. przewidują m.in. wprowadzanie różnych gatunków wypowiedzi, typowych dla polszczyzny, na poszczególnych poziomach kompetencji językowej. Gatunek wypowiedzi, zgodnie z definicją Stanisława Gajdy, rozumiany jest tu jako „kulturowo i historycznie ukształtowany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu” (Gajda 2001, s. 255–256). Gatunki są zatem wytworami kultury, odzwierciedlającymi zbiorowe doświadczenia społeczności, które je wytworzyły. Nauczanie języka polskiego jako obcego to także nauczanie określonych wypowiedzi gatunkowych, typowych dla rodzimych użytkowników polszczyzny.

Do repertuaru gatunków mówionych wymaganych do przyswojenia przez uczących się Poziomie C2 należy włączyć relację, opowiadanie, opinię z uzasadnieniem, a do wypowiedzi pisemnych: reportaż i felieton<sup>1</sup>. Reportaż, będący gatunkiem z pogranicza publicystyki i literatury pięknej, staje się zatem gatunkiem mającym zastosowanie w glottodydaktyce. Autorka przyjmuje, że reportaż dla

<sup>1</sup> Por. m.in. prace Anny Dunin-Dudkowskiej na temat recenzji, felietonu, życzeń, pozdrowień, gratulacji, listu motywacyjnego (Dunin-Dudkowska 2018, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2021c).



celów nauczania języka polskiego jako obcego będzie różnił się od klasycznych realizacji gatunku, gdyż jego zadaniem jest również kształcenie językowe i kulturowe bądź ewaluacja nabytych umiejętności językowych<sup>2</sup>. Do opisu tego wariantu gatunku wykorzystana zostanie koncepcja wzorca gatunkowego Marii Wojtak, obejmującego aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny, realizowanego w postaci kanonicznej, wariantów alternacyjnych lub adaptacyjnych (Wojtak 2004, 2019). Zostaną także przedstawione przykłady tekstów i praktyczne wskazówki do kształcenia kompetencji genologicznej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

## 2. DEFINICJE REPORTAŻU W SŁOWNIKACH I PORADNIKACH SZKOLNYCH<sup>3</sup>

Reportaż to dziś jeden z najbardziej prestiżowych gatunków dziennikarskich (Będkowska 2014). Jednakże w słownikach języka polskiego znajdziemy nader skromne definicje tego coraz bardziej popularnego gatunku wypowiedzi.

*Słownik języka polskiego PWN* (SJP) pod red. M. Szymczaka definiuje reportaż jako „gatunek prozy publicystycznej, żywy opis wydarzeń i faktów, znanych autorowi z bezpośredniej obserwacji” i na podstawie tematyki wypowiedzi wyróżnia reportaż społeczny, obyczajowy, podróżniczy, polityczny, wojenny. Wspomniany jest także reportaż dźwiękowy i filmowy oraz literacki, objaśniany jako „reportaż zbeletryzowany, łączący materiał autentyczny z fikcją fabularną” (SJP: t. III, s. 44).

*Wielki słownik języka polskiego* (WSJP) pod red. P. Źmigrodzkiego określa ten gatunek jako „utwór publicystyczny w formie artykułu, programu telewizyjnego, audycji czy cyklu fotografii, który przedstawia znane jego autorowi z doświadczenia sytuacje i ich uczestników” (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/1851/reportaz#chronologizacja> [11.12.2022]).

*Inny słownik języka polskiego* (ISJP) pod red. M. Bańki (2000) mówi, że „to zapis jakichś faktów politycznych, społecznych lub kulturalnych, oparty na autentycznym materiale i zwykle opatrzone komentarzem autorskim.” Wspomniany jest też reportaż telewizyjny i teatralny (ISJP 2000, s. 435).

*Słownik współczesnego języka polskiego* (SWJP) pod red. B. Dunaja uznaje reportaż za „sprawozdanie publicystyczne, oparte na zebranych bezpośrednio autentycznych materiałach, czerpanych z najrozmaitszych dziedzin życia, uzupełnione

<sup>2</sup> Na temat wartości i wykorzystania reportażu w glottodydaktyce polonistycznej jako nośnika wartości kulturowych por. K. Frukacz, 2018, *Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej – prolegomena*, „Kwartalnik Polonicum”, 28/29. Autorka podaje też przykłady pomocy i inicjatyw dydaktycznych z wykorzystaniem tekstów reportażowych.

<sup>3</sup> Większość pomocy glottodydaktycznych zawierających przykłady reportażu koncentruje się na kształceniu kompetencji językowych, kulturowych i socjokulturowych.

komentarzem”. Jako odmiany gatunkowe wymieniony jest reportaż z podróży, filmowy i zbeletryzowany (SWJP 1996, s. 943).

Definicje słownikowe uznają reportaż za gatunek publicystyczny, podkreślając bezpośrednio uczestnictwo autora w opisywanych wydarzeniach; SJP wyróżnia też reportaż literacki, ISJP – teatralny i telewizyjny, SWJP – reportaż z podróży i zbeletryzowany, tj. łączący materiał autentyczny z fikcją literacką. Konsekwencją określenia przynależności reportażu do tych kategorii rodzajowych jest użycie odpowiednich środków językowych (aspekt językowy/stylistyczny)<sup>4</sup>. Nie znajdujemy w tych opisach informacji na temat struktury wypowiedzi, dowiadujemy się zaś, że wypowiedź może mieć formę sprawozdania, opisu lub artykułu, może występować w formie drukowanej, dźwiękowej czy filmowej, jako program telewizyjny czy cykl fotografii, co implikuje występowanie wzorca głównie w wariantach adaptacyjnych. Z haseł słownikowych wynika, że to gatunek pograniczny, poznajemy też jego genry pokrewne. Jak wynika z wymienionych odmian, tematyka wypowiedzi jest bardzo szeroka i obejmuje kwestie społeczne, obyczajowe, podróżnicze, polityczne, wojenne.

Nieco obszerniejsze definicje reportażu znajdziemy w poradnikach szkolnych. Michał Kuziak i Sławomir Rzepczyński w książce *Jak pisać?* także podkreślają bezpośrednio uczestnictwo autora w wydarzeniach lub poznanie wydarzeń z relacji bezpośredniego uczestnika. Zauważają, że reportaż, „będąc swoistym ‘raportem’ z wydarzeń, zbliża się w swej formie do sprawozdania, a zarazem wykazuje związki z formami prozy artystycznej” (Kuziak, Rzepczyński 2005, s. 147). Struktura gatunku obejmuje elementy opisu i opowiadania, monologi i dialogi. Tematyka wypowiedzi dotyczy ważnych, charakterystycznych lub nawet bulwersujących w opinii autora wydarzeń. Typowe jest pokazanie różnych ujęć opisywanego zdarzenia, pokazujących jego źródła, skutki i opinie na jego temat. Badacze wskazują na brak ustalonej kompozycji wypowiedzi i podporządkowanie jej intencji autora. Reportaż cechuje obiektywizm, przedstawiane są przede wszystkim fakty; jeśli pojawi się w nim komentarz autorski, to jest on drugoplanowy i szczątkowy, jako że czytelnik sam powinien wyrobić sobie opinię na temat opisywanych zdarzeń. Priorytet faktów, przedstawianych z różnych perspektyw, skutkuje wiarygodnością wypowiedzi, a przedstawione informacje są weryfikowalne. Dlatego też za jedną z głównych cech reportażu uważa się autentyczność i prawdziwość, wynikające ze stosowania przez autora elementów sprawozdania, fragmentów dokumentów, wypowiedzi świadków, relację z gromadzenia materiałów. Wiarygodność wzmocniają nazwy miejsc, dane osobowe bohaterów (często zmienione), dane statystyczne, daty i godziny wydarzeń. Jest to gatunek wypowiedzi zdobywający coraz większą popularność, również w mediach, a w formie multimodalnej także jako fotoreportaż. Do najwybitniejszych

<sup>4</sup> Publicystyczność reportażu przejawia się w jego tematyce i/lub pragmatyce, zaś literackość – w sferze stylistycznej (por. Rejter 2000, s. 28).

reportażystów Kuziak i Rzepczyński zaliczają m.in. Ksawerego Pruszyńskiego, Melchiora Wańkowicza, Arkadego Fiedlera, Krzysztofa Kąkolewskiego, Ryszarda Kapuścińskiego (147–148). Obserwuje się dużą ekspansję tego gatunku, polegającą na jego przenikaniu do innych genrów współczesnego piśmiennictwa, dzięki czemu powstają wypowiedzi plasujące się na pograniczu literatury pięknej i publicystyki, np. *Medaliony Marii Dąbrowskiej czy Pożegnanie z Marią* Tadeusza Borowskiego (Kuziak, Rzepczyński 2005, s. 150).

Podobną definicję i cechy charakterystyczną reportażu znajdziemy w opracowaniu Beaty Surdej i Aleksandra Surdeja *Język polski. Ćwiczenia redakcyjne (gimnazjum 1–3)*. Ponadto, autorzy zwracają uwagę na obecność śródtytułów (obok tytułu), możliwość wzbogacania wypowiedzi lidem (w formie streszczenia tekstu, podania informacji w telegraficznym skrócie, wypowiedzi ekspertów i krótkiej prezentacji bohatera). Przedstawiony jest podział reportażu w względu na miejsce ich publikacji (prasowy, radiowy i telewizyjny) oraz na tematykę: sportowy, podróżniczy, naukowy, muzyczny, sądowy, polityczny, społeczny (Surdej, Surdej 2008, s. 142).

Iwona i Lech Cieślakowie, autorzy szkolnego poradnika *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać*, do wyżej wymienionych wykładników gatunku dodają, że zadaniem autora reportażu jest „obserwowanie, zapisywanie, rejestrowanie”. Nie tylko śledzi on bieg wydarzeń, ale wyraża także ich własną ocenę. Autorzy poradnika podkreślają, że reportaż nie jest li tylko relacją z wydarzeń; ważna jest dla niego myśl nadrzędna, problem i bohater (Cieślak, Cieślak 2005, s. 90).

### 3. REPORTAŻ PUBLICYSTYCZNY W UJĘCIU WZORCA GATUNKOWEGO

Analizując reportaż publicystyczny, Maria Wojtak zauważa niezmiernie bogatą i różnorodną mozaikę wyznaczników gatunkowych. Zadaniem reportażysty jest respektowanie faktów, a w konsekwencji dopasowanie kształtu do rzeczywistości (Wojtak 2004, s. 272). W zależności od charakteru wydarzeń i celu wypowiedzi powstają wypowiedzi fabularne (wypadki układające się w historię) lub problemowe (dziennikarz podejmuje interwencję). W aspekcie kompozycyjnym badaczka wyróżnia następujące elementy reportażu fabularnego:

- wstęp (wprowadzenie w temat i przedstawienie bohaterów),
- zawiązanie akcji (konfliktu),
- rozwiązywanie konfliktu,
- zakończenie (zawierające własne uwagi i spostrzeżenia).

Odmiana reportażu problemowego wykazuje nieco inny układ części składowych:

- refleksje autora i zarys problemu,
- przedstawienie punktu widzenia bohatera/ bohaterów,
- rozwiązanie problemu (ewentualnie seria pytań do czytelnika).

Przywoływani przez M. Wojtak badacze w aspekcie stylistycznym reportażu wymieniają dokumentaryzm (obiektywność) przekazu, emocjonalność i obrazowość (Wolny 1991, s. 144), osobowość autora, treść i sposób ujęcia (Jedliński 1984, s. 126). Wypowiedzi cechuje wielostylowość, obejmująca elementy stylu potocznego, artystycznego, publicystycznego i naukowego<sup>5</sup>. Mówi się o spotkaniu się form potocznych z oficjalnymi, zarówno w kontekście leksyki i konstrukcji składniowych, jak i sposobie ich rozmieszczenia w tekście (w narracji lub w dialogach) (Litwin 1995, s. 193–194).

Maria Wojtak analizuje losowo wybrane reportaże problemowe (publicystyczne) w ramach autorskiej koncepcji wzorca gatunkowego, obejmującego aspekt strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny wypowiedzi. Polimorficzność poszczególnych elementów powyższych aspektów skutkuje wykształceniem się wzorca kanonicznego gatunku (zawierającego podstawowe wykładniki i decydującego o jego tożsamości gatunkowej), jego wzorców alternacyjnych (zawierających modyfikacje jakościowe i/lub ilościowe jego aspektów) i adaptacyjnych (sytuujące się na granicy reportażu i innych gatunków). Badaczka postrzega analizowane wypowiedzi jako głównie adaptacyjne warianty wzorca gatunkowego. Adaptacje globalne powstają w wyniku zapożyczeń elementów z gatunków pokrewnych: artykułu i wiadomości; powstają także przykłady nawiązań do różnych gatunków niepublicystycznych. Zapożyczenia mają wpływ na kompozycję wypowiedzi i relacje pomiędzy poszczególnymi jej segmentami (Wojtak 2004, s. 276–277).

W aspekcie poznawczym reportaż pokazuje ściśle określony wycinek rzeczywistości przy zmianie perspektyw oglądu, spowodowanej pokazaniem różnych punktów widzenia<sup>6</sup>. „Dramatyzm sytuacji ma się wyłaniać z cząstkowych obrazów, które są dziełem różnych podmiotów.” (Wojtak 2004, s. 289). Pragmatyka gatunku obejmuje podstawowe intencje<sup>7</sup> autora, tj. chęć „wszechstronnego, szcze-

<sup>5</sup> Pojęcie *stylu* charakteryzuje się niedookreślonością i polimorficznością, wynikającą z jego konceptualizacji w ramach różnych dyscyplin i nurtów badawczych. Dla genologii ważne jest pojęcie *stylu funkcjonalnego*, „który można dookreślać jako kategorię abstrakcyjną, nadrzędną w stosunku do gatunku i tekstu, stanowiącą jeden ze sposobów różnicowania się języka ogólnego (Wojtak 2019, s. 275). Na temat wykładników stylów polszczyzny por. np. *Przewodnik po stylistyce polskiej*, 1995, red. S. Gajda, Opole.

<sup>6</sup> Punkt widzenia, obok tematyki, obrazu świata i systemu wartości, uważany jest za jeden z głównych elementów aspektu poznawczego wzorca gatunkowego. Więcej na temat punktu widzenia por. Bartmiński 1990.

<sup>7</sup> Intencje nadawcy (potencjał illokucyjny) to istotny element aspektu pragmatycznego wzorca gatunkowego. Obejmują one zarówno illokucje główne, jak i subsydiarne (Żmudzki 1990). Reportaż w glottodydaktyce, obok realizowania intencji typowych dla tego gatunku w jego podstawowym kontekście życiowym (tzn. podstawowym zastosowaniach komunikacyjnych), służy także kształceniu kompetencji genologicznej, językowych i kulturowych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

gółowego, obrazowego i sugestywnego przedstawienia określonych faktów czy zdarzeń” w celu umożliwienia czytelnikowi sformułowania własnej opinii, zajęcia stanowiska czy podjęcia pewnych działań (Wojtak 2004, s. 296). W warstwie stylistycznej widoczna jest skala paradoksów<sup>8</sup>, którą charakteryzuje osłabiona szablonowość, subiektywizowana obiektywność (różne punkty widzenia), obrazowość (poglądowość wywodu, objaśnienia, egzemplifikacje, metafory i inne środki artystyczne). Stosowana jest leksyka środowiskowa lub specjalistyczna, dialogowość, stosowane cytaty (i cytaty w cytatach), publicystyczny konceptyzm, cząstkowe interferencje gatunkowe. Badaczka konkluduje, że styl reportażu przekracza swoje granice i nabiera coraz bardziej hybrydowego charakteru<sup>9</sup> (Wojtak 2004, s. 296–303).

#### 4. REPORTAŻ JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI W GLOTTODYDAKTYCE

Cudzoziemcy uczący się języka polskiego, wśród szerokiego wachlarza gatunków użytkowych i artystycznych, na wyższych poziomach zaawansowania poznają również tak wymagające wypowiedzi, jak felieton, esej czy reportaż. Wymaganie stawiane obcokrajowcom dotyczą głównie kompetencji receptywnych, tzn. zrozumienia tekstu i intencji autora, a także uchwycenia wyznaczników gatunkowych wypowiedzi. Zapoznawanie uczących się z wzorcem gatunkowym reportażu warto zacząć od czytania mistrzowskich tekstów przykładowych, z jednoczesną próbą odszukania cech gatunkowych wypowiedzi.

Anna Seretny zauważa, że udział nauki o literaturze i wykorzystywania tekstów literackich na zajęciach uwarunkowany jest modelem kształcenia i potrzebami uczących się. Na krótkich kursach lektoratowych celem jest kształcenie językowe i socjokulturowe, oparte na ćwiczeniach leksykalnych, gramatycznych i komunikacyjnych. Na kursach długotrwałych i intensywnych, w tym na polonistykach i slawistykach zagranicznych, teksty literackie są uzupełnieniem kształcenia językowego; mają także na celu przekazanie uczącym się informacji o kulturze i obyczajach danego narodu, także zapoznanie ich z cechami epoki, gatunkami literackimi i sylwetkami autorów (Seretny 2006,

---

<sup>8</sup> Skala paradoksów gatunków to pojęcie pochodzące z koncepcji Stefanii Skwarczyńskiej (1975, s. 178–182), które odnosi się do „biegunowych przeciwieństw”, charakterystycznych dla danego gatunku, np. dialogowość – monologowość, oficjalność – nieoficjalność, wypowiedź pisana – wypowiedź mówiona itd. W koncepcji M. Wojtak jest skala ta jest stosowana do opisu elastyczności wzorca (Wojtak 2004, s. 19–20).

<sup>9</sup> Anna Węgrzyniakowa, uznając reportaż za gatunek obsługujący różne sfery komunikacji, nazywa go gatunkiem niegotowym, stale rozwijającym się, niemającym powszechnie uznanej definicji (Węgrzyniakowa 1993, s. 193).

s. 245–246)<sup>10</sup>. Intencje takie przyświecały m.in. autorkom dwóch tomów serii *Czytaj po polsku* (Smereczniak 2006; Frukacz 2016). Pierwszy z nich zawiera adaptację reportażu Ryszarda Kapuścińskiego *Wewnątrz góry lodowej* z tomu *Heban*, opracowaną przez Małgorzatę Smereczniak, drugi zawiera reportaż Jacka Hugo-Badera *Maską w stronę wiatru*, w opracowaniu Katarzyny Frukacz. Tekst R. Kapuścińskiego został opatrzony ćwiczeniami zgodnie z zasadami nauczania sprawności czytania ze zrozumieniem (ćwiczenia gramatyczne i leksykalne do wykonania przed czytaniem oraz ćwiczenia P/F, leksykalne, wybór informacyjny i leksykalny do wykonania po czytaniu) oraz sprawności pisania (tekst argumentacyjny, porady, opowiadanie, wywiad, ulotka reklamowa). Drugi przykład dodatkowo zawiera ćwiczenia sprawdzające zrozumienie i interpretację treści, pisanie poradnika, artykułu prasowego i opisu dnia oraz kształcenie sprawności mówienia. Reportaż jest w nich traktowany jako tekst literacki do nauczania języka polskiego jako obcego, kształcenia kompetencji komunikacyjnej i przekazywania treści historyczno-kulturowych.

Utwory/ fragmenty utworów mistrza polskiego reportażu Ryszarda Kapuścińskiego<sup>11</sup> są doskonałym przykładem tekstów atrakcyjnych w glottodydaktyce, także do omawiania w ujęciu genologicznym. Nazwisko słynnego reportażysty znane jest na całym świecie i wielu uczących się na zaawansowanych poziomach, w tym studentów zagranicznych polonistyk, zetknęło się już z utworami pisarza na kursach literatury polskiej. Postać Ryszarda Kapuścińskiego jako podróżnika i reportażysty obecna jest w takich podręcznikach glottodydaktycznych, jak *Kto czyta – nie błądzi*, autorstwa Anny Seretny i zbiorze *40 koncepcji dobrych lekcji*, opracowanym przez Agnieszkę Rabiej, Hannę Marczyńską i Beatę Zarębę. Świadczy to o popularności tego autora i gatunku w praktyce glottodydaktycznej.

Kapuściński opisuje wydarzenia ważne, ciekawe i prowokujące czytelnika do własnego komentarza. Z jego tekstów przezierną głęboka wiedza o historii i dziejach regionów, do których podróżował oraz ludzi, których spotkał w czasie swoich wędrówek. W wywiadach, dialogach, przytoczonych rozmowach obok bogactwa faktów, dat i danych statystycznych widoczny jest komentarz autorski, interpretacja z przywołaniem analogii historyczno-kulturowych, co w sumie umożliwia snuć prognozy i przewidywanie dalszego rozwoju wypadków. Erudycyjne, acz przystępnie sformułowane wypowiedzi implikują pytanie o sens dziejów, świata, życia ludzkiego (Strączek 2007, s. 7).

<sup>10</sup> Por. Na temat doboru tekstów literackich w nauczaniu języka polskiego jako obcego, por. także artykuł Małgorzaty Świstowskiej, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*.

<sup>11</sup> Por. M. E. Sajenczuk, 2004, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, w którym proza tytułowego reportażysty została potraktowana jako środek służący rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, pozwalający uniknąć polonocentrycznej perspektywy w doborze tekstów literackich prezentowanych obcokrajowcom.



Fakt osobistego uczestnictwa nadawcy w opisywanych zdarzeniach jest bezpośrednio wyrażony już w pierwszych partiach wielu zbiorów reportażu pisarza. Przytoczmy początek *Imperium*:

Pińsk, 39

Moje pierwsze spotkanie z Imperium odbywa się przy moście łączącym miasteczko Pińsk z Południem świata. Jest koniec września. Wszędzie wojna. Płoną wioski, ludzie chowają się przed nalotami po rowach i lasach, gdzie mogą szukać ratunku. Na naszej drodze leżą zabite konie. Chcecie jechać dalej, radzi jakiś człowiek, musicie usunąć je na bok. Ile przy tym mitręgi, ile potu: martwe konie są bardzo ciężkie.

(Kapuściński 2002, s. 11)

Już w tym krótkim inicjalnym akapicie zarysowują się typowe cechy reportażu. Wypowiedź rozpoczyna tytuł, zasygnalizowany jest zarys problematyki. Pojawiają się nazwy miejsc, daty i fakty. Styl wypowiedzi wzbogacony zostaje o literacką obrazowość, przywoływane są słowa innych osób; przez tekst przeziiera komentarz odautorski. A oto inne przykłady, tym razem z pierwszych stron *Podróży z Herodotem*:

Do Benares przyjechaliśmy późnym wieczorem, właściwie już nocą. Miasto jakby nie miało przedmieść, które stopniowo przygotowują nas do spotkania z centrum, bo od razu z ciemnej, głuchej i pustej nocy wjeżdża się tam do jaskrawo oświetlonego, zatłoczonego i hałaśliwego śródmieścia. Dlaczego ci ludzie tak się tłoczą, gniją, wchodzą na siebie, skoro wokół centrum jest tyle wolnej przestrzeni, tyle miejsca dla wszystkich? Po wyjściu z autobusu poszedłem na spacer. Dotarłem do granicy Benares.

(Kapuściński 2004, s. 27)

Rozwinięcie historii to opis ciągu wydarzeń, z uwzględnieniem wypowiedzi ich uczestników lub świadków. W reportażu przytaczane są dialogi, fragmenty wywiadów, zapiski rozmów. Pokazują one różne punkty widzenia, są relacjami bezpośrednich świadków lub uczestników wydarzeń, uwiarygodniając i obiektywizując przedstawiane sytuacje. Popatrzmy na fragmenty pochodzące z utworu *Heban*, w których pisarz oddaje głos swoim bohaterom:

1. Hamad mówi mi, że ich poezja często opowiada o dramacie i zagładzie ich klanów, które idąc przez pustynię, nie zdołały już dotrzeć do studni. Taka tragiczna wędrówka trwa całe dni, nawet tygodnie. Najpierw padają owce i kozy. Mogą one wytrzymać bez wody tylko kilka dni. Potem przychodzi kolej na dzieci. – Potem dzieci – mówi, ale nic nie dodaje. Ani jak reagują matki i ojcowie, ani jak wyglądają pogrzeby. – Potem dzieci – powtarza i znowu milknie.

(Kapuściński 2003c, s. 219)

2. Pytam misjonarzy, jak wygląda ich praca, jakie mają problemy.  
– To bardzo trudny teren – przyznaje ksiądz Johan. – Ci ludzie pytają nas, ilu jest bogów w naszej religii i czy mamy specjalnego boga od krów. Tłumaczymy im, że



Bóg jest tylko jeden. Są tym rozczarowani. Nasza religia jest lepsza, mówią, mamy specjalnego boga, który opiekuje się krowami. Krowy przecież są najważniejsze!

(Kapuściński 2003c, s. 162)

3. Dzisiaj mój przyjaciel, student nigeryjski Nizi Onyebuchi, powiedział mi: Nasz nowy przywódca generał Ironsi to człowiek nadnaturalny. Ktoś strzelał do niego i kula zmieniła lot, nawet nie dotykając generała.

(Kapuściński 2003c, s. 115)

W ciągu reportażu pisarza pojawiają się cytaty, fragmenty poezji i tekstów prasowych, wskazujące na analogie i paralele opisywanych wydarzeń ze zjawiskami historycznymi lub pochodzącymi z innych środowisk. Zawierają one często generalizacje, wskazują na uniwersalizm ludzkich losów, przypominają ponadczasowe prawdy i obserwacje, jakże aktualne również dzisiaj. Oto kilka przykładów:

1. Jest rzeczą zadziwiającą, w jak niezwykłym poczuciu bezpieczeństwa żyli ci wszyscy mieszkańcy najwyższych i średnich pięter społecznego gmachu w chwili, gdy wybuchła rewolucja; w całej naiwności ducha rozprawiają o cnotach ludu, o jego łagodności, przywiązaniu, o jego niewinnych uciechach, kiedy już wisi nad nimi rok 93: komiczny i straszny to widok. (*Tocqueville – Dawny ustrój i rewolucja. Tłum. A. Wolska*)

(Kapuściński 2003b, s. 101)

2. Ustrój, jaki nami rządzi, to połączenie starej nomenklatury, rekinów finansjery, fałszywych demokratów i KGB. Tego nie mogą nazwać demokracją – to wstrętna, nie mająca precedensu w historii hybryda, o której nie wiadomo, w jakim kierunku będzie się rozwijać... [ale] jeśli ten sojusz zwycięży, będą nas eksploatować nie przez 70, ale przez 170 lat. Aleksander Solżenicyn, 1992

(Kapuściński 2002, s. 6)

3. po niewielkiej uliczce  
w małym miasteczku  
pod kasztanowym baldachimem  
biegnę sobie, wesołe dziecko,  
ku miejscu, gdzie zginę.  
*Janusz A. Ichnatowicz*

(Kapuściński 2007b, s. 5)

4. I [Herodot] uważnie, skrupulatnie rejestruje:

*Kobiety u nich przebywają na rynku i handlują, a mężczyźni siedzą w domu i przedają... Ciężar noszą mężczyźni na głowie, kobiety na ramionach. (...) Żadna kobieta nie jest kapłanką na rzecz boga, ani bogini, ale mężczyźni są kapłanami wszystkich*

*bogów i bogiń. Żyć rodziców nie ma dla synów żadnego przymusu, jeżeli nie chcą, ale córki bezwarunkowo muszą to robić, choćby nie chciały...*

(Kapuściński 2004, s. 103–104)

Końcowy segment reportażu, tj. rozwiązanie konfliktu, doskonale ilustrują ostatnie linijki utworu *Cesarz*. Tytuł ostatniej części, brzmiący *Rozpad*, zapowiada jego dramatyczne zakończenie. Sucha relacja wydarzeń, będąca epilogiem kariery tyrana i studium władzy, zamyka się w kilku krótkich akapitach:

Etiopia.

Hajle Sellasje nadal wierzy, że jest cesarzem Etiopii.

Addis Abeba 7 lutego 1975 (Agence France Presse). – Osadzony w pomieszczeniach starego, położonego na wzgórzach Addis Abeby pałacu Menelika Hajle Sellasje spędza ostatnie miesiące życia w otoczeniu swoich żołnierzy.

[...] Po drugiej stronie starego pałacu, w pobliżu budynku zajętego przez Hajle Sellasje, stoją inne pomieszczenia dawnego dworu, gdzie uwięzieni w piwnicach dostojnicy, dygnitarze i notable oczekują dalszego losu.

„The Ethiopian Herald”:

Addis Abeba 28.8.75 (ENA) – Wczoraj zmarł były cesarz Etiopii – Hajle Sellasje I. Przyczyną zgonu była niewydolność krążenia.

(Kapuściński 2003b, s. 151–153)

Kolejnym przykładem jest zakończenie tomu *Jeszcze dzień życia*, w którym za opisanymi faktami kryje się gorzki komentarz odautorski:

Na moście granicznym nad rzeką Cunene minister obrony Republiki Południowej Afryki – Pieter Botha, przyjmuje defiladę swojej armii powracającej z wojny. Mimo że wojsko przechodzi przez most w milczeniu, w okolicy jest wiele wrzawy i krzyku, albowiem w tym samym czasie towarzyszące dotąd białym jednostkom południowoafrykańskim oddziały FNLA i UNITA rzucają się tłumnie do rzeki i wplaw przepływają się na stronę Namibii. W czasie przeprawy tonie wielu ludzi. Ale wojna skończyła się, skończyła się frontowa demokracja i znowu obowiązuje prawo segregacji: przejście przez most jest tylko dla białych.

(Kapuściński 2007a, s. 139–140)

Analizując aspekt pragmatyczny wypowiedzi, zauważa się różne punkty widzenia, które pokazują szeroki obraz sytuacji i skłaniają czytelnika do własnej oceny, rozważań, konkluzji. Komentarz reportażysty jest wyrażany bezpośrednio lub implicytnie, ale to odbiorca ma dojść do określonych wniosków i ocenić opisywane wydarzenia. Tematyka, poruszane kwestie, przytaczane wydarzenia są ważne, mimo że dotyczą konkretnych sytuacji nabierają w reportażu wymiaru uniwersalnego, ponadczasowego, ogólnoludzkiego. Intencją autora reportażu jest chęć obiektywnego, wielopłaszczyznowego, szczegółowego, obrazowego i sugestywnego przedstawienia określonych zdarzeń w celu umożliwienia odbiorcy sformułowania własnej opinii lub podjęcia działań interwencyjnych. Cele, jakie

Ryszard Kapuściński stawia swoim wypowiedziom reportażowym, zostały przez niego jasno wysłowione we fragmencie pochodzącym z pracy *Autoportret reportera* (2003a):

Moją główną ambicją jest pokazać Europejczykom, że nasza mentalność jest bardzo eurocentryczna, że Europa, a raczej jej część, nie jest jedyna na świecie. Że Europa jest otoczona przez niezmierną i wciąż wzmagającą się różnorodność kultur, społeczeństw, religii i cywilizacji. Życie na planecie, na której jest coraz więcej wzajemnych powiązań, wymaga tej świadomości i dostosowania się do radykalnie nowych warunków globalnych.

(Kapuściński 2003a, s. 13)

Kapuścińskiego interesują biedne regiony świata, bo sam z takiego miejsca pochodził. Aby pokazać prawdziwy obraz opisywanych zjawisk i ludzi, wiele podróżował i spędzał dużo czasu w interesujących go miejscach. Mieszkał, jadł, żył razem z ludźmi, których starał się poznać i zrozumieć. Dzięki temu mógł uzyskać autentyzm prezentacji i pokazać prawdę o miejscach, ich mieszkańcach, problemach, tragediach. Stąd odbiorcy czytają o ubogich krajach afrykańskich, południowoamerykańskich, azjatyckich. Obrazy przedstawione w jego zbiorach reportaży zmuszają nas do zweryfikowania naszej europejskiej perspektywy szczęścia, dobrobytu, sprawiedliwości, naszego kanonu wartości i sposobu traktowania Innych/ Obcych.

Aspekt stylistyczny reportażu cechuje użycie różnych stylów funkcjonalnych. Oto przykłady ilustrujące odpowiednio:

a) styl urzędowy:

Komunikat Federalnego Rządu Wojskowego o śmierci byłego premiera Nigerii – sir Abubakara Tafawa Balewy:

„W piątek rano wieśniacy z okolic Otta w pobliżu Lagos donieśli, że znaleźli w buszu zwłoki, które przypominały Tafawa Balewę. Znajdowały się one w pozycji siedzącej, oparte plecami o drzewo. Ciało było okryte obszerną, białą galabiją, a u stóp leżała okrągła czapka. Jeszcze tego dnia przewieziono ciało specjalnym samolotem do rodzinnego miasta Bauchi (w Nigerii Środkowej). Oprócz pilota i radiooficera w samolocie znajdowali się tylko żołnierze. Ciało Tafawa Balewy zostało pochowane na cmentarzu muzułmańskim w obecności dużej grupy ludzi.”

(Kapuściński 2003c, s. 114–115)

b) styl potoczny:

– A ty z czego się śmiejesz? – pyta ostro i podejrzliwie celnik. Zmroziło mnie. Władza jest powagą: w zetknięciu z władzą uśmiech jest nietaktem, dowodzi braku szacunku. Podobnie nie należy długo się wpatrywać w kogoś, kto ma władzę. Ale o tym wiedziałem już z wojska. Nasz kapral Jan Pokrywka karał każdego, kto mu się długo przyglądał. – Chodźcie tu do mnie! – wołał. – Czego wy się tak we mnie wpatrujecie? I za karę wysyłał do czyszczenia latryn.

Teraz zaczyna się. Zaczyna się otwieranie, odpinanie, rozsupływanie, wybebesza-

nie. Gmeranie, zanurzanie, wyciąganie, potrząsanie. A co to? A co tamto? A do czego to? A do czego tamto? A to? A sio? A owo? A ten? A tamten? A którądy? A po co? Najgorzej z książkami. Co za przekleństwo wieć jakąś książkę. (...) A już – nie daj Boże! – wieć książkę po angielsku. Dopiero zaczniesz się bieganie, sprawdzanie, kartkowanie, czytanie.

(Kapuściński 2002, s. 31)

c) naukowy:

To, co uderza w tych dociekaniach [Herodota], to ich świecki charakter, w gruncie rzeczy – nieobecność sacrum i towarzyszącego mu zwykle podniosłego, namaszczonego języka. W tej historii bogowie nie są kimś nieosiągalnym, nieograniczonym, nadziemskim – dyskusja jest rzeczowa, toczy się wokół tematu, kto wymyślił bogów: Grecy czy Rzymianie? (Kapuściński 2004: 105) [...] Ale jeżeli przyjąć, że Herodot ma rację i że nie tylko bogowie, ale i cała kultura przyszły do Grecji (to jest do Europy) z Egiptu (to jest z Afryki), można będzie wówczas postawić tezę o niceuropejskich korzeniach kultury europejskiej.

(Kapuściński 2004, s. 107)

d) styl publicystyczny:

Jak pracuje Herodot?

To rasowy reporter: wędruje, patrzy, rozmawia, słucha, żeby później zanotować to, czego dowiedział się i zobaczył, lub żeby po prostu rzecz zapamiętać.

Jak podróżuje? Jeżeli łądem – to na koniu, osie lub mule, a najczęściej pieszo, a jeżeli wodą – na łodzi lub statku.

(Kapuściński 2004, s. 101)

Należy także wspomnieć o stosowaniu leksyki specjalistycznej dotyczącej opisywanego tematu. Jest ona związana z tematyką opisywanych wydarzeń. W *Podróżach z Herodotem* pojawia się wiele wyrazów typowych dla tekstów historycznych, w *Cesarzu i Imperium* – elementy leksyki charakterystycznej dla zagadnień politycznych.

Jeżeli nauczyciel języka polskiego jako obcego zdecyduje się na kształcenie produktywnej sprawności pisania reportażu, może znaleźć wskazówki w wyżej wspomnianej pozycji B. Surdej, A. Surdej *Ćwiczenia redakcyjne*. Zajęcia takie można prowadzić w grupach studentów kierunków humanistycznych, w tym na polonistykach zagranicznych. Pisanie wypowiedzi należy zacząć od znalezienia ciekawego, ważnego tematu. Można podsunąć uczącym się przykłady ciekawych wydarzeń, zjawisk lub procesów, które wywołują różne postawy, emocje, oceny, np. wizyta w schronisku dla zwierząt, akcja sprzątnięcia lasu czy obchody Dnia Ziemi. Następnie autor powinien zebrać jak najwięcej informacji i materiałów związanych z opisywanymi zdarzeniami. Ważna jest weryfikacja informacji w rozmowach z bohaterami i świadkami, dzięki której możliwe będzie uzyskanie obiektywizmu wynikającego z pokazania różnych subiektywnych

punktów widzenia. Należy zachęcić studentów do przeprowadzenia wywiadu z różnymi osobami, które uczestniczyły w wydarzeniach ale też z ekspertami, profesjonalistami, urzędnikami.

Iwona i Lech Cieślakowie, autorzy poradnika *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?* słusznie zachęcają do zastanowienia się na adresatem reportażu i celu, jaki piszący chce osiągnąć, treściach, jakie chce przekazać i sposobie dotarcia do czytelnika – czy to drogą silnej argumentacji, czy raczej przez odwołanie się do jego emocji. Należy pamiętać o uwiarygodnieniu tekstu. Osiąga się je m.in. przez podawanie nazw miejscowości, imion nazwisk bohaterów, dat. Tematyka powinna być aktualna. Należy pamiętać, że w cytowanych wypowiedziach uczestników wydarzeń, świadków czy ekspertów mogą pojawić się wyrażenia i zwroty potoczne, emocjonalizmy, powiedzonka, niespełniające norm poprawności językowej. Reportażysta powinien także przedstawić swój punkt widzenia, wypowiadać się na opisywany temat, komentować przedstawiane wydarzenia. Autorzy poradnika dodają, że dla nadania tempa relacji i wywołania w czytelniku wrażenia obserwacji opisywanych wydarzeń reportaż może być napisany w czasie teraźniejszym. Przypominają też o nadaniu interesującego tytułu, który zachęci czytelników do zapoznania się z treścią wypowiedzi (Cieślak, Cieślak 2005, s. 90–91).

Kształceniu kompetencji genologicznej powinno towarzyszyć doskonale nie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Na wszystkich etapach zapoznawania uczących się z wzorcem gatunkowym reportażu należy stosować różnorodne ćwiczenia mające na celu zarówno kształcenie historyczno-literackie i kulturowe, jak i językowe. Omawianiu aspektu strukturalnego mogą towarzyszyć zadania polegające na wyróżnianiu ramy tekstowej<sup>12</sup>, poszczególnych segmentów wypowiedzi i zachodzących między nimi relacji (np. wyszukiwanie sygnałów początku i końca wypowiedzi, układanie akapitów w odpowiedniej kolejności, wyszukiwanie elementów spójności w tekście). Analiza aspektu pragmatycznego związana jest ze zrozumieniem uwikłań komunikacyjnych (wyróżnienie nadawcy i odbiorcy, ustalenie relacji między nimi, sytuacji nadawczo-odbiorczej), określeniem intencji i przesłania tekstu czy znalezieniem podstawowych zastosowań komunikacyjnych wypowiedzi. Wiele możliwości działań glottodydaktycznych dostarcza aspekt poznawczy. Nauczyciel może omawiać z uczącymi się tematykę wypowiedzi, obraz świata przedstawionego, system wartości, różne punkty widzenia opisywanego zagadnienia. Będzie tu także miejsce na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Z kolei aspekt stylistyczny daje nieograniczone możliwości kształcenia językowego. Wypowiedzi reportażowe mogą stanowić podstawę do nauczania sprawności językowych: czytania ze zrozumieniem, pisania, mówienia, rozwijania sprawności mediacyjnych (np. tłumaczenia) i interakcyjnych (np. przeprowadzenie wywiadu). Można wykorzystać je do na-

<sup>12</sup> Na temat ramy tekstowej, sygnałów początku i końca, por. J. Łotman 2004 [oryginał 1970]; Mayenowa 1979.

uczania systemu języka (ćwiczenia leksykalne i gramatyczne, omawianie użytych środków językowych). Należy mieć przy tym świadomość, że wszystkie wyżej wymienione aspekty wzorca gatunkowego wzajemnie się warunkują i przenikają.

Działania redakcyjne najlepiej wykonywać w oparciu o poznane wcześniej wypowiedzi przykładowe, dzięki którym piszący uświadomi sobie zasadnicze elementy wzorca gatunkowego reportażu (we wszystkich wyżej wspomnianych aspektach). Mimo rozluźnionych reguł kompozycyjnych, z realizacji wzorca wynika pewien schemat, który warto zachować przy pisaniu własnych wypowiedzi. Jak wynika z powyższych rozważań, struktura wypowiedzi wykazująca osłabioną szablonowość; obejmuje tytuł, wstęp, nakreślenie opisywanej historii lub konfliktu, zakończenie z uwzględnieniem własnego komentarza lub propozycji działania.

Autor musi sam odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie cele pragnie osiągnąć – czy jedynie informacyjne, czy też interwencyjne. Intencją wypowiedzi jest wywołanie refleksji u czytelnika i skłonienie go do zajęcia stanowiska w omawianej kwestii. Ważne jest zainspirowanie czytelników do własnych refleksji i opinii. W glottodydaktyce, obok typowej dla gatunki pragmatyki, celem tworzenia tekstu jest także wykształcenie umiejętności wykonania zadania i zredagowania określonej wypowiedzi gatunkowej. Pisanie reportażu jest ćwiczeniem dydaktycznym lub zadaniem testowym/ egzaminacyjnym. Dlatego też nie oczekujemy od uczących się propozycji rozwiązania opisywanych problemów, a raczej skłonienia odbiorcy do refleksji poprzez umiejętne nakreślenie istoty zjawisk w sposób zgodny z wymaganiami gatunkowymi i językowymi.

Tematyka wypowiedzi dotyczy wybranego wydarzenia czy problemu, które w dążeniu do obiektywizmu przedstawiane są z wielu różnych punktów widzenia. Autentyzm i wiarygodność potwierdzają m.in. fragmenty dokumentów oraz wywiady ze świadkami i ekspertami. Z tematyką opisywanych zjawisk wiąże się określony system wartości, sposób widzenia świata, rozumienia motywacji ludzkich działań i/lub chęć zmiany. Służyć temu może komentarz autorski, ocena wydarzenia i/lub podanie impulsu do działania.

W odniesieniu do szaty stylistycznej podkreślić należy możliwość stosowania zarówno elementów potocznych, jak i oficjalnych, z uwzględnieniem języka specjalistycznego (warto w tym przypadku zamieścić wyjaśnienia znaczenia terminów znanych tylko określonym kręgom użytkowników). Należy zachęcać uczących się do włączenia do tekstu cytatów, dialogów czy fragmentów dokumentów dla poparcia uniwersalności pewnych zjawisk czy ludzkich zachowań. Wypowiedź realizowana jest w stylu gatunku, z trudem poddającego się jednoznacznej opisowi. Ważna jest także zachęta do systematycznego czytania wypowiedzi mistrzów gatunku i autentycznych tekstów prasowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bańko M. (red.), 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Będkowska G., 2014, *Bękart literatury po polsku*, <https://web.archive.org/web/20171021164008/http://educover.pl/czasopismo/bekart-literatury-polsku/2/> [10.05.2022].
- Cieślak I., Cieślak L., 2005, *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?*, Toruń.
- Dunaj B. (red.), 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w aspekcie glottodydaktycznym*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 24, Łódź.
- Dunin-Dudkowska A., 2019, *The Cover Letter as a Genre of Speech in Teaching Polish as a Foreign Language*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 25, Łódź.
- Dunin-Dudkowska A., 2020, *Recenzja jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej*, w: M. Samborska, A. Piotrowicz (red.) *Kultura komunikacji w dydaktyce. Kultura Komunikacji Językowej* 6, Poznań.
- Dunin-Dudkowska A., 2021a, *Akademickie gatunki wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie artykułu naukowego)*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 27, Łódź 2021.
- Dunin-Dudkowska A., 2021b, *Gratulacje jako gatunek wypowiedzi*, „PHILOLOGICA” LXXVIII, s. 35–46, Bratysława 2021.
- Dunin-Dudkowska A., 2021c, *Życzenia jako gatunek wypowiedzi w ujęciu glottodydaktycznym*, w: A. Roter-Bourkane, I. Wieczorek (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna: strategie – wartości – wyzwania*, Poznań.
- Frukacz K. (oprac.), 2016, *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany C1/C2. Jacek Hugo-Bader „Maską w stronę wiatru”. Włodzimierz Nowak „Radiobudzik pani Mohs”*, T. 12, Katowice.
- Frukacz K., 2018, *Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej – prolegomena*, „Kwartalnik Polonicum”, 28/29.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia języka polskiego*, Lublin, s. 255–256.
- Gajda S. (red.), 1995, *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jedliński R., 1984, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2002, *Imperium*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2003a, *Autoportret reportera*, wybór i wstęp K. Strączek, Kraków.
- Kapuściński R., 2003b, *Cesarz*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2003c, *Heban*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2004, *Podróże z Herodotem*, Kraków.
- Kapuściński R., 2007a, *Jeszcze dzień życia*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2007b, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wybór i wstęp K. Strączek, Kraków.
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2005, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.
- Litwin J., 1995, *Potoczność w reportażu*, w: T. Ampel (red.), *O stylu poezji i prozy. Funkcje, kategorie, struktury*, Rzeszów.
- Łotman J., 2004 [oryg. 1070], *Rama jako element kompozycyjny tekstu*, w: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska (red.), *Tekstologia. Część druga*, Lublin, s. 7–16.
- Mayenowa R., 1979, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław.
- Rejter A., 2000, *Kształtowanie się gatunku reportażu podróżniczego w perspektywie stylistycznej i pragmatycznej*, Katowice.



- Sajenczuk M. E., 2004, *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/ drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (B2, C1)*, Kraków.
- Skwarczyńska S., 1975, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa.
- Smereczniak M. (oprac.), 2006, *Ryszard Kapuściński „Wewnątrz góry lodowej”*, w: M. Czempka-Wewióra, M. Smereczniak (oprac.), *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany C1. Natasza Goerke „Paralele”, Ryszard Kapuściński „Wewnątrz góry lodowej”*, T. 6, Katowice.
- Strączek K., 2007, *Wstęp*, w: *Ryszard Kapuściński. Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wybór i wstęp K. Strączek, Kraków.
- Surdej B., Surdej A., 2008, *Język polski. Ćwiczenia redakcyjne. Gimnazjum 1–3*, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1986, *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 17, Łódź.
- Węgrzyniakowa A., *Reportaż*, w: *Leksykon szkolny. Gatunki paraliterackie, publicystyczne i użytkowe*, M. Pytosz (red.), Gorzów Wielkopolski.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Wolny K., 1991, *O poetyce współczesnego reportażu polskiego 1945–1985*, Rzeszów.
- Żmigrodzki P. (red.), 2012, *Wielki słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Żmudzki J., 1990, *Dynamika tekstu a jego struktura*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Tekst w kontekście*, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 145–154.



*Patrycja Kownacka\**

 <https://orcid.org/0000-0003-0823-3629>

## WYKORZYSTANIE BIOGRAFII LOKALNYCH NA LEKCJACH JPJO NA PRZYKŁADZIE BIOGRAFII LUDWIKA ZAMENHOFA

**Streszczenie.** Niniejszy artykuł jest poświęcony omówieniu sposobów wykorzystania biografii lokalnych na lekcjach języka polskiego jako obcego na przykładzie biografii Ludwika Zamenhofa. Punktem wyjścia do rozważań staje się potrzeba zmiany spojrzenia na rolę biografii w glottodydaktyce polonistycznej. W tekście poddano analizie również funkcje zastosowania życiorysów ważnych postaci z perspektywy danego regionu oraz nowoczesne narzędzia i metody sprzyjające studentom w lekturze tekstu biograficznego. Proponowane rozwiązania metodyczne wpisują się w szerszą perspektywę kształcenia kulturowego w glottodydaktyce polonistycznej, wyznaczając przy tym ścieżki interaktywne w zastosowaniu tradycyjnego życiorysu.

**Słowa kluczowe:** biografia lokalna, Ludwik Zamenhof, glottodydaktyka polonistyczna, metody aktywizujące, dydaktyka kultury

### THE USE OF LOCAL BIOGRAPHIES IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ILLUSTRATED THROUGH LUDWIK ZAMENHOF'S BIOGRAPHY

**Abstract:** The article focuses on the use of local biographies in Polish as a foreign language classroom, illustrated through Ludwik Zamenhof's biography. The need of changing the perspective on the role of the biography's in teaching Polish is the starting point for the discussion. The article also analyzes the functions of the use of biographies of important people from the perspective of one region and presents contemporary tools and methods which support students in the reading of a biographical text. Highlighted solutions fit into the broader context of didactics of Polish culture, showing the interactive paths in the use of traditional biography.

**Keywords:** local biography, Ludwik Zamenhof, Polish language teaching, activating methods, didactics of culture

\* [pkownackaa@gmail.com](mailto:pkownackaa@gmail.com), Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Filologiczny, Zakład Stosowanego Językoznawstwa Polonistycznego, Plac Niezależnego Zrzeszenia Studentów 1, 15-420 Białystok.



## 1. WPROWADZENIE

W glottodydaktyce polonistycznej można zaobserwować tendencję do regionalizacji materiałów dydaktycznych, to znaczy coraz częściej wykorzystuje się w nich treści dotyczące konkretnych regionów Polski. Zwykle ich autorzy dostrzegają potencjał w topografii miejskiej (Butcher i in. 2009; Dąbrowska i in. 2008; Dembowska-Wosik i in. 2011; Dobesz 2004; Szamryk 2019). Nierzadko pojawiają się także teksty lokalnych legend (Szamryk, Szostak-Król 2018; Żak-Caplot 2019) jako podstawy do kształcenia sprawności czytania ze zrozumieniem, utrwalania leksyki czy zasad gramatycznych. W opracowaniach teoretycznych zwraca się z kolei uwagę na rolę publikacji glottodydaktycznych w poznawaniu realiów panujących w danym regionie: „Istotnym elementem regionalnych tekstów są regionalne realia. Najlepiej poznaje się, uczy się tego, co bliskie, namacalne, zatem we Wrocławiu przedmiotem nauczania winny być nie tylko Warszawa i Kraków, ale też w Katowicach niekoniecznie ciągle Wrocław” (Tambor 2010, s. 169).

Inną taktykę przyjmują autorzy popularnych podręczników do nauczania jpjo. Rzadziej można sklasyfikować je jako „regionalne”, mimo że większość z nich osadzona jest jednak w realiach i topografii danego miasta, np. jako miejsce „akcji” popularnej książki do nauczania jpjo – *Krok po kroku* należałoby wskazać Kraków. W podręczniku „Polski na dobry start” nie występuje zbyt wiele leksemów typowych dla różnych regionów Polski, jednak pojawia się wiele aluzji do Warszawy stanowiącej często pierwszy przystanek imigrantów.

Podręcznikiem z elementami regionalnymi jest publikacja wydana w Łodzi – *Otwarta Łódź. Skrypt do kursu języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym* (Biernacka, Dembowska-Wosik 2019). Warto także wspomnieć o mniej znanej książce do nauczania jpjo skierowanej do odbiorców ukraińskojęzycznych – *Jestem stąd. Międzykulturowy podręcznik komunikacyjny do języka polskiego* (Kowalewski 2013). Ma ona charakter międzykulturowy i jest osadzona w realiach Euroregionu Karpackiego. Ponadto występują w niej teksty opisujące wydarzenia odbywające się w Sanoku, Stryju czy we Lwowie. Należy również zwrócić uwagę na to, że na rynku wydawniczym można znaleźć podręczniki, w których podaje się informacje na temat wszystkich regionów. Mowa tutaj o książce *Po polsku po Polsce*, w której cudzoziemiec śladami bohaterów podręcznika ma szansę wybrać się w podróż po wszystkich województwach Polski i zapoznać się z kanonem typowych miejsc wpisanych w polską turystykę.

Znacznie rzadziej w publikacjach regionalnych wykorzystuje się biografie, które osadzone są w realiach lokalnych. Dlatego tym bardziej na uwagę zasługuje projekt realizowany w ramach praktyki studentów polonistyki lwowskiej, których działania zostały udokumentowane w artykule zatytułowanym *...Kiedy obejrzałem każdy kamień Lwowa... Obecność kultury w nauczaniu języka (letnie praktyki*

*studentów polonistyki lwowskiej*) (Korol, Szewczyk 2013). Można w nim znaleźć przykłady aktywności związanych z biografiami wybranych pisarzy, a także ich dziełami. Wśród nich znalazły się m.in. samodzielne przygotowanie informacji o pisarzach, np. Zbigniewie Herbercie, a także usytuowanie jego twórczości na tle poezji współczesnej, powiązanie autora tekstu z miejscem, o którym pisze, dotarcie do fotografii i tekstów potwierdzających te związki. Często studenci tworzyli prezentacje multimedialne z wykorzystaniem muzyki i zdjęć. Pojawiły się też bardziej niekonwencjonalne pomysły, takie jak przedstawienie biografii Gabrieli Zapolskiej w konwencji „historii kryminalnej” (Korol, Szewczyk 2013, s. 47). Praktykant zdecydował się przeprowadzić śledztwo, a tym samym przesłuchać mieszkańców kamienicy, w której kiedyś pomieszkiwała pisarka. Inną twórczą propozycją była rekonstrukcja mieszkania Lema na podstawie jego opisu. Choć według autorek nie był to udany projekt, już sam pomysł przekładu intersemiotycznego, wydaje się innowacyjny. Te praktyki dydaktyczne lektorów dają nadzieję na to, że nauczyciele mają też własną koncepcję wykorzystania biografii, odmienną od tej funkcjonującej zwykle w publikacjach glottodydaktycznych.

Nierzadko w podręcznikach przedstawia się także postaci zasłużone w przeszłości i ważne w perspektywie ogólnopolskiej. O potrzebie skierowania się ku biografiami osób mniej znanych pisał Piotr Garncarek (2020). Zbadał on obecność znanych postaci w publikacjach do nauczania jppo i stworzył listę nazwisk osób, które pojawiają się w nich najczęściej. Nazwał ją, nieco ironicznie, „glottodydaktycznym panteonem” (Garncarek 2020, s. 147) wykreowanym przez autorów podręczników, nie do końca liczących się z potrzebami odbiorców tych materiałów. W swoim artykule Garncarek (2020, s. 152) wspomina również o projekcie koordynowanym przez niego w ramach bloku tematycznego poświęconego wiedzy o historii i kulturze. Realizował go przez 3 lata wraz ze słuchaczami studiów podyplomowych z zakresu glottodydaktyki w Centrum Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Pozyskał on od studentów niemal 100 konspektów zawierających biografie osób mniej znanych, bohaterów codzienności, wraz z ćwiczeniami dla cudzoziemców, głównie odbywających kursy na poziomie B2/C1. Pojawiły się tam również postaci związane z różnymi regionami, chociaż nie miało to związku z głównym celem tej inicjatywy.

W ramach tego projektu stworzyłam zadania na podstawie biografii Ludwika Zamenhofa. Dodatkowy rezultat stanowią proponowane przeze mnie w artykule zmiany spojrzenia na rolę biografii lokalnej na lekcjach języka polskiego jako obcego, uwzględniające jej potencjał w kontekście poznawania realiów regionalnych i leksyki lokalnej. Przedstawiam również potencjalne narzędzia oraz metody, które mogą zostać wykorzystane przez lektorów podczas zajęć z lekturą biografii dowolnej postaci istotnej z perspektywy mieszkańców regionu, w którym odbywa się kurs.

## 2. O POTRZEBIE ZMIANY SPOJRZENIA NA ROLĘ BIOGRAFII

W dostępnych na rynku publikacjach glottodydaktycznych nie wykorzystuje się w pełni potencjału biografii, ponieważ często występują te same nazwiska. Jednak nie tylko to jest powodem potrzeby zmiany spojrzenia na biografię w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim metody pracy z życiorysem na zajęciach jppo wydają się anachroniczne i repetytywne. Zwykle aktywności wokół historii znanych postaci wydają się mało atrakcyjne dla studentów, ponieważ nie skłaniają one do refleksji i twórczych działań, a jedynie odtwórczego podążania za treścią tekstu.

W publikacjach glottodydaktycznych najczęściej powtarzają się cztery typowe konteksty wykorzystywania życiorysu na lekcji jppo. Scharakteryzuję je poniżej, dołączając komentarz, który wskazuje na ich ograniczenia.

Po pierwsze, wprowadzanie biografii zasłużonych Polaków skłania do realizacji dydaktyki kultury i przedstawienia studentom realiów, obyczajów, sytuacji politycznej funkcjonujących w kraju. W ten sposób cudzoziemiec zdobywa nie tylko kompetencje językowe, ale także kulturowe. Zwykle poznaje historie ludzi, których definiuje się przez pryzmat enumeracji ich zasług z przeszłości, rzadziej zaś życiorysy bohaterów codzienności. Garncarek (2020, s. 150) twierdzi, że przyczyny tendencji do wyboru nazwisk z kanonu ustalonego w przeszłości należy upatrywać w szybkiej dezaktualizacji zasług postaci współczesnych. Piosenkarze, aktorzy, sportowcy czy dziennikarze są bardziej narażeni na to, że ich sława przemienie, bo ich dokonania nie przetrwają próby czasu. W rozdziale 1. *Hurra!!! Po polsku 2* można znaleźć sylwetki znanych postaci, jednak nie wszystkie wymienione nazwiska popularnych niegdyś osób opisywanych przez internautów są współcześnie w tak dużym stopniu rozpoznawalne. Z kolei w 3. rozdziale wspomnianego podręcznika pojawiają się życiorysy noblistów. Funkcją tego ćwiczenia jest przedstawienie faktów na temat postaci, które pozostaną zapisane w historii Polski, ze względu na swoje wybitne dokonania. Studenci mają za zadanie dopasować ich nazwiska do krótkich notek biograficznych. Ponadto zachęca się kursantów do przypomnienia nazwisk noblistów pochodzących z ich ojczystego kraju. Te zadania nie wnoszą jednak żadnej dodatkowej wartości, oprócz czysto poznawczej. Brakuje tam zestawienia przeszłości z teraźniejszością i podkreślenia roli zasług tych postaci w kontekście czasów współczesnych.

Po drugie, biografia bardzo często wykorzystywana jest do utrwalenia pewnych struktur gramatycznych. Nierzadko stosuje się ją przy okazji czasowników w czasie przeszłym, odczytywaniu dat czy powtarzaniu form rzeczownika w narzędniku. Przykład takiego zastosowania biografii można odnaleźć w rozdziale 13. podręcznika *POLSKI. Krok po kroku 1*, gdzie życiorys Witkacego stanowi bazę do ćwiczenia form czasownika w czasie przeszłym. Z kolei w rozdziale 3. *Hurra!!!*

*Po polsku 2* za pomocą notki biograficznej Adama Mickiewicza oraz dat urodzin i śmierci innych znanych postaci utrwała się poprawny sposób odczytywania dat.

Po trzecie, historie znanych Polaków są także stosowane w nauczaniu w celu poszerzania leksyki z różnych dziedzin. Na początkowych etapach nauczania jpjo zwykle odnosi się ona do stadiów życia człowieka (narodzin, edukacji, kariery zawodowej oraz uroczystości rodzinnych). Dobór pól semantycznych wydaje się powtarzalny i przewidywalny. Można zilustrować to zjawisko za pomocą wykorzystania biografii Lecha Wałęsy w 21. rozdziale podręcznika *POLSKI. Krok po kroku 1*. Autorzy posługują się jego życiorysem w celu utrwalenia słownictwa odnoszącego się do różnych etapów życia człowieka, skupiając się przy tym na kluczowych wątkach odnoszących się do jego działalności na rzecz zniesienia komunizmu. Staje się to jednak tylko tłem do automatyzacji leksyki z konkretnego pola semantycznego, przy czym mogłoby stanowić inspirację do ćwiczenia sprawności pisania krótkich tekstów, np. tweetów.

Po czwarte, życiorysy zasłużonych postaci wykorzystywane są do rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem. Autorzy materiałów dydaktycznych skupiają się na tradycyjnych ćwiczeniach służących doskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem, tj. porządkowaniu i wstawianiu brakujących fragmentów tekstu, umieszczaniu podtytułów, zaznaczeniu poprawnej odpowiedzi w zadaniach typu prawda/fałsz czy stawianiu pytań otwartych odnoszących się do treści. Przykładowo w arkuszu z ćwiczeniami na poziomie A2/B1 odnoszącym się do biografii Marii Skłodowskiej-Curie zamieszczonym na stronie *Polski na wynos*<sup>1</sup> oprócz wstawiania odpowiedniej leksyki opisującej etapy życia człowieka, rolą studenta jest również udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące wydarzeń z życiorysu noblistki. Tak interesująca historia mogłaby przecież stanowić punkt wyjścia do dyskusji na przykład na temat praw kobiet w przeszłości i w czasach współczesnych. Z kolei w *Testuj swój polski. Czytanie* na podstawie biografii Wałęsy studenci muszą przyporządkować konkretne wydarzenia historyczne do etapów jego życia.

Powyższe przykłady sposobów wprowadzania biografii w materiałach glottodydaktycznych odzwierciedlają panującą tendencję do skupiania się na udzielaniu odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania w kontekście tekstu o charakterze biograficznym – „kto?” i „co zrobił?”. Wiąże się to z eksponowaniem dokonań postaci zaliczanych do wspomnianego wcześniej „glottodydaktycznego panteonu” przypominającego ekspozycję w muzeum i dążeniu do tego, by życiorysy stanowiły wyłącznie tło do doskonalenia innych sprawności językowych. W swoim artykule proponuję nieco inne spojrzenie na biografię w glottodydaktyce. Zachęcam do przeniesienia punktu ciężkości z „podmiotu” i jego zasług na okoliczności – przestrzeń i czas oraz cel, czyli udzielenie odpowiedzi na pytania: „gdzie?”, „kiedy?” i „w jakim celu?”. Wskazuję również na korzyści płynące z wykorzystywania

<sup>1</sup>Dostęp w Internecie: <https://www.polskinawynos.com/wp-content/uploads/2018/04/maria-curie.pdf> [11.12.2022].



życiorysów zasłużonych postaci zarówno na forum międzynarodowym, ogólnopolskim, jak i lokalnym. Moim zdaniem termin „biografia lokalna” nie powinien dotyczyć jedynie postaci mniej znanych w perspektywie ogólnopolskiej, czyli tych słynnych bardziej na przykład w województwie podlaskim, czyli Dawida Szapiry, Nory Ney, Icchoka Malmeda etc., ale także bohaterów, którzy, chociaż znani w całej Polsce, a może nawet na świecie, to w ujęciu lokalnym stanowią inspiracje do aktywności związanych z mikroprzestrzenią. Przykładowo można włączyć studentów do dyskusji na temat współczesnych problemów w regionie, zachęcić do poszerzania słownictwa typowego dla polszczyzny w odmianie terytorialnej oraz wiedzy na temat realiów regionalnych.

W swoim tekście proponuję lokalne spojrzenie na biografię Ludwika Zamenhofa i tym samym wykorzystanie jej w inny sposób niż ma to miejsce w wybranych przeze mnie publikacjach glottodydaktycznych, o których pokrótce wspomnę. Obecne w nich ćwiczenia mają niewątpliwie wartość dydaktyczną w kontekście doskonalenia konkretnych sprawności językowych. Chciałabym jednak skłonić do refleksji nad koniecznością zmiany narzędzi i metod pracy z życiorysem, a także zaproponować inne spojrzenie na funkcje biografii w materiałach glottodydaktycznych, tj.:

- a. poznawanie i przyswajanie leksyki lokalnej przy wykorzystaniu topografii miejskiej;
- b. budowanie pomostu między przeszłością a teraźniejszością, przy jednoczesnym poznawaniu słownictwa dotyczącego współczesnej problematyki i wzbogacaniu wiedzy na temat realiów panujących w danym regionie;
- c. wywołanie dyskusji, w której punktem wyjścia jest lokalność w odniesieniu do perspektywy globalnej, czyli zestawienie wydarzeń z mikro- i makroprzestrzeni.

### **3. PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA BIOGRAFII LUDWIKA ZAMENHOFA W WYBRANYCH PUBLIKACJACH GLOTTODYDAKTYCZNYCH**

Wśród publikacji glottodydaktycznych można również znaleźć takie, które bezpośrednio nawiązują do życiorysu bohatera mojego artykułu. Mowa tutaj o następujących materiałach dydaktycznych: podręczniku *Od dzwonka do dzwonka* (Rabczuk i in. 2020), ćwiczeniach wydanych przez Fundację Wspierania Języka i Kultury Polskiej im. Mikołaja Reja pod tytułem *Polak potrafi! O wielkich Polakach w Polsce i na świecie* (Czech i in. 2016) oraz książce regionalnej dla cudzoziemców – *Spacerem po Białymstoku* (Szamryk 2019). Chociaż spojrzenie na biografię Ludwika Zamenhofa wydaje się w nich bardziej nowoczesne niż w powszechnie znanych podręcznikach do nauczania jppo, to nadal pozostaje

kwestia niewykorzystanego potencjału w kontekście asocjacji z przestrzenią lokalną. Nie powinno to jednak dziwić, gdyż dwie pierwsze publikacje są przeznaczone do użytku ogólnopolskiego, tylko ta ostatnia zawiera konotacje regionalne.

W rozdziale 22. podręcznika *Od dzwonka do dzwonka* (Rabczuk i in. 2020), jak i materiałów uzupełniających, zatytułowanych „Bonan tagon! By w swoim języku czuć się jak w domu” zostały wykorzystane elementy biografii twórcy esperanto. Publikacja przeznaczona jest dla młodzieży polonijnej zamieszkującej Wielką Brytanię, stąd też temat tej lekcji nawiązuje do dwujęzyczności, dwukulturowości, wielokulturowości oraz znajomości języków obcych. Życiorys Zamenhofs zamieszczono w formie dwóch czytanek – dialogu pomiędzy bohaterami książki – Dominiką, Filipem i Oliwią. W tekście zawarto nie tylko elementy biografii, ale też fakty na temat śladów Zamenhofs w życiu współczesnym, np. szacunkowe dane na temat liczby osób posługujących się językiem esperanto czy istnienia nazw miejsc w tym języku. Z pewnością formę podawczą tego życiorysu można uznać za atrakcyjną, jednak wydaje się, że jej potencjał nie został w pełni wykorzystany, ponieważ uczniowie zapoznają się jedynie z treścią w sposób anegdotyczny, nie wykonując na jej podstawie aktywności. Natomiast zaletą jest z pewnością ujęcie biografii w szerszym kontekście i odwołanie się do zapożyczeń, dwujęzyczności, wielokulturowości czy zjawiska ponglish. Można powiedzieć, że celem wykorzystania tego życiorysu jest wywołanie dyskusji, której punkt wyjścia stanowi węższa problematyka – dwujęzyczność, zaś punkt dojścia to, co globalne, czyli języki świata.

W publikacji pt. *Polak potrafi! O wielkich Polakach w Polsce i na świecie* (Czech i in. 2016) biografia Ludwika Zamenhofs po raz kolejny staje się punktem wyjścia do poszerzania leksyki dotyczącej języków i ich różnych odmian, ale także poznawania idiomów zawierających leksem „język”. Pojawiają się tam związki frazeologiczne, m.in. „łamać sobie język” czy „mieć coś na końcu języka”. Dodatkowo występuje ćwiczenie mające na celu dopasowanie definicji do nazw odmian polszczyzny. Uczący się mogą także skorzystać z zadania fonetycznego, polegającego na powtórzeniu kilku łamańców językowych. Sam życiorys tak naprawdę stanowi tło do ćwiczeń kształtujących sprawność czytania ze zrozumieniem. Pojawiają się typowe pytania sprawdzające stopień zrozumienia treści. Jako kontekst zamieszczone zostało ćwiczenie bazujące na wywiadzie radiowym z esperantystką – Gabriellą Kosiarską. Oprócz tego można tam również znaleźć zadania gramatyczne na grupowanie części mowy i tworzenie rzeczowników odczasownikowych. Jest to typowe potraktowanie biografii w sposób bardziej kontekstowy, ale i zróżnicowany pod względem zorientowania na doskonalenie kompetencji językowych.

Z kolei w książce regionalnej *Spacerem po Białymstoku* (Szamryk 2019) znajduje się wersja biografii Ludwika Zamenhofs, dlatego już długość tekstu jest z pewnością atrakcyjna dla studentów. Chociaż tytuł publikacji mógłby sugerować, że

życiorys twórcy esperanto wykorzystany został w niej w sposób lokalny, tzn. do przekazania regionalnych realiów lub leksyki, to w tym miejscu tekst stanowi bazę do tworzenia przymiotników odrzeczownikowych. Świadczy to również o tym, że w glottodydaktyce biografia jest często tłem do kształcenia pewnych kompetencji lub treścią kulturową i faktograficzną samą w sobie, rzadziej natomiast zwraca się uwagę na konteksty poboczne i wchodzenie w interakcję z tekstem.

#### 4. AUTORSKIE PROPOZYCJE WYKORZYSTANIA BIOGRAFII LOKALNEJ

##### 4.1. QUESTING, CZYLI POZNAWANIE TOPOGRAFII MIEJSKIEJ ŚLADAMI ZAMENHOFA

Panuje przekonanie, że przede wszystkim dzieci najlepiej uczą się poprzez edukację w ruchu i działania sensoryczne, zaś dorośli częściej preferują tradycyjne metody nauczania — niekiedy metodę gramatyczno-tłumaczeniową lub z drugiej strony — komunikacyjną. Edukacja w ruchu może jednak wiązać się z tworzeniem asocjacji leksykalnych z konkretną przestrzenią miejską, niezależnie od daty urodzenia uczniów.

Zamiast tradycyjnego odczytywania biografii Ludwika Zamenhofs i wykonywania zadań testowych warto zaproponować studentom z Białegostoku metodę pracy z tekstem za pomocą questingu. Dzięki temu nie tylko poznają oni dokonania postaci ważnej w perspektywie regionalnej, ogólnopolskiej i międzynarodowej, ale przede wszystkim utrwala urbanonimy, a także zostaną zachęcani do refleksji na temat realiów panujących w Białymstoku. W tym celu warto wykorzystać aplikację Action Bound<sup>2</sup>, w której można stworzyć kilka typów zadań poprzedzonych kodem QR do zeskanowania telefonem oraz krótką instrukcją gry. Mój questing został nazwany „Śladami Ludwika Zamenhofs”. Przeznaczony jest dla osób realizujących kurs na poziomie A2/B1. Znajdują się w nim różne rodzaje zadań. Uczestnicy powinni odwiedzić miejsca związane z Ludwikiem Zamenhofem, m.in. budynek z muralem przedstawiającym Zamenhofs zlokalizowanym w miejscu, w którym kiedyś znajdował się jego dom. Oprócz tego studenci powinni udać się do Białostockiego Ośrodka Kultury — Centrum im. Ludwika Zamenhofs i znaleźć tam kilka odpowiedzi na pytania związane z życiorysem twórcy esperanto. Wskazana jest również interakcją z pracownikami instytucji.

Uczestnicy gry powinni też wykonać zadania związane z anegdotami dotyczącymi ratusza. W jego pobliżu odbywały się w dawnych czasach targi, na

<sup>2</sup>Aplikacja znajduje się na stronie: <https://en.actionbound.com/> [11.12.2022].

których produkty sprzedawali ludzie różnych narodowości. Tam właśnie Ludwik Zamenhof dostrzegał w sposób szczególnie nieporozumienia w komunikacji międzykulturowej. Te wszystkie zadania służą poznawaniu leksyki nazywającej obiekty miejskie, skwery oraz nazwy ulic, np. Rynek Kościuszki, ratusz (Muzeum Podlaskie), Centrum im. Ludwika Zamenhofa, pomnik Ludwika Zamenhofa, mural, ulica Malmeda, Esperanto Cafe. Można dodać również inne leksemy związane ze śladami kultury żydowskiej w Białymstoku.

Ostatnie pytanie zostało wykonane w formie ankiety, która ma na celu połączenie zjawisk występujących w czasach Zamenhofa i współczesnych. Nawiązuję w nim do konfliktów międzykulturowych pomiędzy różnymi nacjami oraz konieczności podejmowania dialogu międzykulturowego. Uczestnicy mogą wypowiedzieć się, jak współcześnie czują się w Białymstoku i czy problemy, które towarzyszyły życiu Zamenhofa, są aktualne do dzisiaj.

Jako podsumowanie gry można stworzyć specjalny quiz na stronie Wordwall z opcją wpisania nazwy użytkownika oraz rankingu. Warto umieścić tam słownictwo oraz fakty z życia Zamenhofa, które można było zgromadzić podczas spaceru po mieście.

Chociaż celem nadrzędnym gry powinno być poznawanie leksyki nazywającej topografię miejską i odpowiedzenie sobie na pytanie o przestrzeń, to przy okazji wykorzystania Action Bound studenci realizują m.in. takie cele, jak: poznawanie dokonań postaci, kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale też zdobywanie wiedzy na temat realiów panujących w Białymstoku.

#### 4.2. PRZESZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ. DAWNA HISTORIA W NOWOCZESNEJ FORMIE

Przeszłość jest bardzo ważna, jednak nie mogłaby istnieć bez terażniejszości. Dzięki ich zestawieniu studenci mogą dostrzec podobieństwa i różnice pomiędzy realiami funkcjonującymi w czasach danej postaci, a tym, jakie idee panują współcześnie. Ponadto kursanci mają możliwość interakcji z tekstem. Ciekawą biografię należy ocalić od zapomnienia, a przede wszystkim postępować z nią tak, by nie narazić jej na dezaktualizację. Dobrym tropem może okazać się zachęcenie uczniów do lektury biografii, a następnie zredagowania na jej podstawie tekstu, który będzie miał nowoczesną formę i zawierał nawiązania do czasów współczesnych. Studenci powinni przenieść historię Ludwika Zamenhofa do terażniejszości i dokonać aluzji do tego, co było kiedyś, a zarazem jest tu i teraz.

W tym celu warto skorzystać z generatora postów na Twitterze<sup>3</sup>. Zaleca się wcześniej ustalić ze studentami, jakich słów-kluczy powinni użyć, np. Rynek

<sup>3</sup>Dostęp do aplikacji na stronie: <https://www.tweetgen.com/create/tweet.html> [11.12.2022].

Kościuszki, uśmiechnięty ratusz, Esperanto Cafe, buza. Dzięki temu będziemy mieli pewność, że wcześniej poznana leksyka i zjawiska znane jedynie lokalnej społeczności zostaną wykorzystane w praktyce. Poniżej zamieszczam przykładowy post na Twitterze (**Załącznik nr 1**). Nawiązuję w nim do ciekawostek znanych tubylcom, np. miejskiej legendy o uśmiechniętym ratuszu oraz cyklicznie odbywającego się wydarzenia — jarmarku na Rynku Kościuszki. Pojawia się w nim także nazwisko prezydenta Białegostoku — Tadeusza Truskolaskiego. Dzięki wspomnianym powyżej elementom studenci mogą dostrzec różnice i podobieństwa między przeszłością i teraźniejszością oraz wzbogacić swoje słownictwo nie tylko z zakresu topografii. Takie narzędzie pracy jest bliższe sposobom komunikacji we współczesnym świecie niż tradycyjne formy, takie jak list, pocztówka czy zaproszenie. Alternatywą dla tweeta może być również wygenerowanie konta na Facebooku – „Fakebooka”<sup>4</sup> lub Tinderze. W takich formach wskazane jest stosowanie języka potocznego i kolokwializmów, dzięki czemu studenci realizujący kurs na wyższym poziomie mogą ćwiczyć porozumiewanie się w różnych odmianach polszczyzny. Z kolei przy omawianiu leksyki związanej z pracą warto zachęcić kursantów do napisania CV na podstawie życiorysu Ludwika Zamenhofa.

Zdjęcie 1. Załącznik nr 1



Źródło: materiał autorski (appka: <https://www.tweetgen.com/create/tweet.html> [11.12.2022])

Tekst o charakterze biograficznym może okazać się również atrakcyjny, jeśli przedstawimy go w formie dialogu lub wywiadu. W podręczniku dla środowisk polonijnych w Wielkiej Brytanii „Od dzwonka do dzwonka” pojawiają się elementy życiorysu Ludwika Zamenhofa w formie potocznej konwersacji pomiędzy bohaterami publikacji. Jest to atrakcyjny zabieg z perspektywy studenta. Innym sposobem wykorzystania notki biograficznej może być napisanie wywiadu dziennikarskiego. Pozwala to na ćwiczenie formułowania pytań i odpowiedzi w formie zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie. Taka metoda pracy sprawdza się również podczas pracy zdalnej. Można polecić studentom stworzenie wymiany pytań pomiędzy Zamenhofem a dziennikarzem na platformie Padlet.

<sup>4</sup> Dostęp do aplikacji na stronie: <https://www.classstools.net/FB/home-page> [11.12.2022].



Przykładowe wypowiedzi:

*Dziennikarz: Bonan Tagon!*

*Ludwik Zamenhof: Bonan Tagon!*

*DZ: Zastanawiam się, dlaczego Pan nazwał swój język „esperanto”?*

*LZ: „Esperanto” oznacza w stworzonym przeze mnie języku „nadzieja”, bo miałem nadzieję, że wspólny język będzie podstawą dobrej komunikacji pomiędzy Polakami, Żydami, Niemcami, Rosjanami, Białorusinami czy Ukraińcami.*

Innym ciekawym sposobem wykorzystania elementów biografii Ludwika Zamenhofa jest porównanie jego prospołecznych aktywności do supermocy superbohaterów. Realizacji tego celu może sprzyjać tworzenie kart postaci (**Załącznik nr 2**) przypominających te stosowane w grach karcianych lub planszowych. Warto poprosić studentów o sformułowanie tekstu, w którym uwzględnią zasługi Ludwika Zamenhofa. Przy takim ćwiczeniu warto wykorzystać czasowniki występujące przy opisywaniu zdolności, umiejętności oraz wiedzy, np. *potrafić, umieć, znać, wiedzieć, móc* itp.

Zdjęcie 2. Załącznik nr 2

**LUDWIK ZAMENHOF**

**Specjalne zdolności**

Potrafi stworzyć język pokoju, porozumienia pomiędzy stronami konfliktu. Możesz poprosić inną osobę z gry o wymianę karty.

Broni grup dyskryminowanych. Możesz zrobić pięć kroków do przodu na planszy.

Ma zdolność empatii. Podczas gry możesz wybrać jednorazowo jedną osobę, której pomożesz.

„Aby język stał się powszechnym, nie wystarczy nazwać go takim (...) Język międzynarodowy, jak każdy narodowy, jest własnością ogółu; autor zrzeka się na zawsze wszelkich praw osobistych do niego”.

Obszar Startowy: Białystok • Charakter: Dobry

Słota: 10  
Moc: 10  
Los: 7  
Złoto  
Życie: 5

Przedmioty  
Przyjaciele

Źródło: materiał autorski (<http://magaiamecz.eu/generator-kart/> [11.12.2022])

Chociaż odpowiedź na pytanie „kiedy?” pojawia się w wielu tekstach biograficznych zamieszczonych w publikacjach glottodydaktycznych, to w moim przekonaniu należy rozumieć je nieco inaczej – bardziej uniwersalnie. Wykorzystując życiorys, powinniśmy za punkt wyjścia refleksji przyjąć czasy dawne i skierować rozważania ku czasom obecnym, by uświadomić studentom funkcjonowanie podobnych problemów – „wczoraj” i „dziś”. Tym samym warto skłonić ich do dyskusji i porównania tych dwóch czasoprzestrzeni.

#### 4.3. SZTUKA DYSKUTOWANIA. WYJŚCIE OD LOKALNOŚCI KU GLOBALNOŚCI

Rzadko biografie zasłużonych osób są traktowane jako punkt wyjścia do refleksji wykraczającej poza fakty zawarte w tekście. Chociaż wydaje się, że autorzy publikacji glottodydaktycznych zadawali sobie pytanie o to, w jakim celu lektorzy lub studenci skorzystają z tej biografii, to funkcje zamieszczanych życiorysów miały się z realnymi potrzebami samych zainteresowanych. Nieczęsto wykorzystuje się elementy biograficzne do dyskusji bazującej na porównaniu problemów obecnych w przestrzeni lokalnej i globalnej. Nie chodzi tutaj oczywiście o kategorię miejsca, lecz o tematykę, która wbrew pozorom wspólna jest obszarom peryferyjnym i światowym metropoliom.

Stworzeniu atrakcyjnych warunków do dyskusji mogą sprzyjać narzędzia przydatne w edukacji zdalnej, m.in. Tricider<sup>5</sup>. Jest to aplikacja, która pozwala zapisać tezy i zamieścić do nich argumenty „za” i „przeciw”. W ten sposób kursanci uczą się porządkowania argumentów, ale też mogą obserwować różne stanowiska. Tematy odwołujące się do życia to np. „Wielokulturowość – szansa czy zagrożenie?” lub kwestie globalizacji w odniesieniu do języka: „Wspólny język – wady i zalety”. Podczas omawiania takiej problematyce należałoby nawiązać do działalności Ludwika Zamenhofa.

Dyskusję po lekturze biografii może zostać zdynamizowana za pomocą ilustracji lub piktogramów. Warto skorzystać z kart Dixit<sup>6</sup> lub „Gry na emocjach”. Kursanci powinni wybrać co najmniej 3 karty, które kojarzą im się z życiorysem Zamenhofa. Ich zadaniem jest przekonanie innych studentów do swojej racji i udowodnienie, że właśnie ich ilustracja najlepiej odwołuje się do historii twórcy języka esperanto. Na zakończenie można przeprowadzić głosowanie na najciekawsze stanowisko.

<sup>5</sup> Dostęp do aplikacji za pomocą strony internetowej: <https://www.tricider.com/> [11.12.2022].

<sup>6</sup> Bezpłatny dostęp do wersji PDF: <https://print-and-play.asmodee.fun/pl/dixit/> [11.12.2022].



Inną propozycją pracy z życiorysem twórcy esperanto może być wykorzystanie piosenki hip-hopowej (**Załącznik nr 3, Załącznik nr 4**), która z jednej strony zawiera elementy biografii Zamenhofa, z drugiej zaś nawiązuje do problemu konfliktów międzykulturowych. Tym utworem warto posłużyć się w celu nauczania leksyki związanej z tematyką wielokulturowości, a także wykorzystać go jako kontekst do dyskusji na temat takich zjawisk, jak dyskryminacja, ksenofobia czy antysemityzm, obserwowanych zarówno w Białymstoku, jak i w innych miejscach na świecie.

### Załącznik nr 3

Wysłuchaj piosenki pt.: *Gwiazdy Dawida*<sup>7</sup> autorstwa białostockiego rapera – Ciry, w której m.in. przedstawione zostały elementy historii Ludwika Zamenhofa. W czasie słuchania uzupełnij luki brakującymi słowami w odpowiedniej formie. Skorzystaj z banku słów. Następnie połącz je z ich synonimami.

gwar, przemoc, właśnie, pojednanie, idea, wieża Babel

Ulica Zielona, domy z drewna, tawerna pełna. Wychodzę na kocie łby, w tył  
nie zerkam.  
Wybiega malec chwyta za palec  
I prowadzi pod ratusz, jak \_\_\_\_\_.  
Tam tysiąc twarzy, spójrz na nich, i co widzisz? Poznaj, w powietrzu wisi wojna,  
\_\_\_\_\_ pokrył ciszę.  
W zeszycie piszę słowa,  
których nie widziałem przedtem.  
To samo miejsce, ale inne w tym śnie.  
Języki świata, chłopiec wplata w swoje dzieło.  
Żyje \_\_\_\_\_,  
a podziały tu obecne, generują \_\_\_\_\_.  
Niedługo stąd ucieknie, nie chce biernie stać. Ambicje wielkie ma, Ludwik 10 lat.  
W jego oku wiara płonie,  
dłonie rwą (się) do pisania.  
Zdania mają świat ponieść,  
\_\_\_\_\_, a nie \_\_\_\_\_ i podział.  
To jego zadanie, właśnie kończy ten rozdział.  
„Esperanto estas lingvo” – powiedział i zaszlochał. „Ja kocham miasto B,  
gdzie ulica Zamenhofa”.

<sup>7</sup> Dostęp w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=Jz8OcRNAvZI> [11.12.2022].

## Zdjęcie 3. Załącznik nr 4

Połącz wyrazy z piosenki z ich synonimami. Imię:

Narysuj linię, aby połączyć każdą parę pól

|             |  |
|-------------|--|
| idea        | hałas, krzyki  |
| wieża Babel | agresja  |
| pojednanie  | konflikty, kłótnie   |
| waśnie      | zgoda, pokój   |
| przemoc     | światopogląd,<br>wyobrażenie, wizja  |
| gwar        | zgromadzenie ludzi, którzy<br>mówią w różnych<br>językach; nieporozumienie |

Źródło: materiał własny (apka: <https://wordwall.net/> [11.12.2022])

Biografia może stanowić też punkt odniesienia do dyskusji na temat różnorodności w kontekście religii oraz narodów. W życiorysie Zamenhofs zwykle wspomina się o różnych nacjach, m.in. Żydach, ale i religii żydowskiej – judaizmie. Warto wprowadzić takie terminy, jak: synagoga, żydzi, judaizm, asymilacja, integracja, syjonizm, ale też nawiązania do innych wyznań, dzięki czemu studenci rozwiną swoją kompetencję międzykulturową, którą można definiować jako „umiejętność porównywania kultur, wczuwanie się w kulturę Obcą, Inną; próba wytworzenia trzeciej kultury oraz wykształcenia tolerancji na spotkanie z Innym” (Żydek-Bednarczuk 2012).

Dobrym sposobem na uatrakcyjnienie ćwiczenia leksykalnego może okazać się gra taboo (**Załącznik nr 5** – przykładowa karta) odpowiednio dostosowana do tematu. Dzięki takiej aktywności można doskonalić umiejętność definiowania z wykorzystaniem synonimów. W grze zabronione jest stosowanie słów, które zapisane są pod hasłem. Osoba opisująca znaczenie leksemów powinna je przedstawiać w taki sposób, żeby pozostali uczestnicy zabawy odgadli ich jak najwięcej w ciągu wyznaczonego czasu.

### Załącznik nr 5

#### Przykładowa treść karty:

Hasło: synagoga

- a) judaizm
- b) żydzi
- c) religia

## 5. PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiono nową perspektywę wykorzystania biografii lokalnej na lekcjach jpjo. Z analizy materiałów glottodydaktycznych i praktyki dydaktycznej wynika, że konieczne jest wprowadzenie zmian, jeśli chodzi o metody i narzędzia stosowane w pracy z życiorysem. Po pierwsze, powinno się nie tylko dążyć do kształcenia sprawności językowych studentów za pomocą tekstów dotyczących lokalnych postaci, ale przede wszystkim łączyć tego typu ćwiczenia z aktywnym poznawaniem leksyki regionalnej (urbanonimy, urbochrematonimy) oraz realiów regionalnych (przy pomocy edukacji w ruchu). Po drugie, tekst biograficzny nie powinien służyć kursantom jedynie do odtworzenia zasług i wydarzeń z życia danej postaci, ale przede wszystkim do stwarzania okoliczności do porównywania przeszłości z teraźniejszością i interakcji z tekstem, ze zwróceniem przy tym uwagi na zestawienie perspektywy lokalnej z globalną. Po trzecie, forma podawcza życiorysu powinna być bliższa czasom współczesnym. Warto korzystać ze nowoczesnych narzędzi i metod aktywizujących, które mogą służyć stopniowemu oswajaniu studentów z dłuższym tekstem.

W związku z powyższym należałoby skupić się w praktyce dydaktycznej na budowaniu pomostu między historią, a tym co teraźniejsze, wykorzystując przy tym nowe formy komunikacji, np. posty na Twitterze czy Facebooku, ogłoszenia na portalach randkowych, ale też sprawdzone metody wywiadu lub dialogu. Problemy obecne w mikroprzestrzeni można zestawiać z tymi z makroprzestrzeni, czemu będą sprzyjać dyskusje i debaty z wykorzystaniem kart opowieści, ale i takich narzędzi, jak Tricider. Oprócz tego warto rozważyć wprowadzenie elementów gamifikacji, np. tworzenie kart postaci – superbohatera z zastosowaniem wyznaczonego słownictwa regionalnego lub gry taboo, co sprzyja poszerzaniu zasobu leksykalnego. Ponadto powinno się uwzględnić rolę edukacji w ruchu w połączeniu z topografią miejską. Stosowanie aplikacji przypominających mechanizm questingu może poprawić jakość zapamiętywania wyrazów związanych z regionem i urozmaicić pracę z tekstem biograficznym.


Te wszystkie metody wpływają na zmianę postrzegania roli życiorysu w nauczaniu jpjo, wzrost motywacji studentów do czytania, a także przyczynia się do poznawania kultury lokalnej i realiów panujących w ich miejscu zamieszkania.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., Dembowska-Wosik I., 2019, *Otwarta Łódź. Skrypt do kursu języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, pod red. G. Zarzyckiej, Łódź.
- Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców*, Lublin.

- Czech M., Dudek P., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Polak potrafi! O wielkich Polakach w Polsce i na świecie*, Kraków [online], <http://fundacjareja.eu/sylwetki-ludwik-zamenhof/> [15.04.2021].
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Piasecka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy B1*, Wrocław.
- Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A., 2011, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź.
- Dobesz U., 2004, *Spacer po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisanii dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Garncarek P., 2004., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji., Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji.* [online], <https://culture.pl/pl/artykul/kultura-w-nauczaniu-jezyka-polskiego-jako-obcego> [20.04.2021].
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P., 2020, *Polacy mniej znani – elementy biograficzne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 145–155.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Korol L., Szewczyk I., 2013, *Kiedy obejrzałem każdy kamień Lwowa... Obecność kultury w nauczaniu języka (letnie praktyki studentów polonistyki lwowskiej)*, w: A. Rabczuk (red.), *Edukacja międzykulturowa, Forum Glottodydaktyczne: materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 43–51 [online], [http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum\\_książka.pdf](http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum_książka.pdf) [10.08.2021].
- Kowalewski J., 2013, *Jestem stąd. Międzykulturowy podręcznik komunikacyjny do nauki języka polskiego*, Lwów.
- Miodunka W. (red.), 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Szamryk K. K., 2019, *Spacerem po Białymstoku*, Białystok.
- Szamryk K. K., Szostak-Król K., 2018, *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*, Białystok.
- Tambor J., 2010, *Teksty regionalne w nauczaniu cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 167–175.
- Żak-Caplot K., 2019, *Legendy Starego Miasta. Wybór tekstów do nauki języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 19–30.

*Edyta Paluszyńska\**

 <https://orcid.org/0000-0003-3036-0827>

## TEKST PUBLICYSTYCZNY W ROZWIJANIU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ NA POZIOMIE C2. ELEMENTY SYSTEMU KOMUNIKOWANIA PUBLICZNEGO

**Streszczenie.** Artykuł stanowi drugą część cyklu na temat wykorzystania tekstu publicystycznego w kształceniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2 w zakresie odbioru komunikatów publicznych. W pierwszej części artykułu zaprezentowano teorię komunikowania publicznego, druga część zawiera praktyczne propozycje metodyczne: tekst i ćwiczenia wraz z rozwiązaniami. Podczas interpretowania tekstów medialnych zastosowano metodę analizy dyskursu. Zwrócono więc szczególną uwagę na sytuację, konteksty działań komunikacyjnych oraz normy, reguły i strategie stosowane przez uczestników komunikowania. Przyjęto założenie, że elementy systemu komunikowania publicznego znajdują odzwierciedlenie w makrostrukturze tekstów z tej sfery. Ustalono, że zastosowanie podczas analizy kategorii takich jak: role uczestników systemu, kontrola zawartości komunikatów przekazywanych w systemie, źródła i drogi dopływu informacji do systemu, charakter kontaktów i rodzaj styczności między członkami systemu, zadania, jakie mają do wykonania, reguły, wzory i normy rządzące ich zachowaniem – pozwala na adekwatną interpretację tekstów publicznych, a tym samym umożliwia ich trafny odbiór.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, tekst, dyskurs, komunikowanie publiczne, media

### THE USE OF JOURNALISTIC TEXTS IN DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCES AT THE C2 LEVEL. ELEMENTS OF THE PUBLIC COMMUNICATION SYSTEM

**Abstract.** The article is the second part of a cycle on the use of journalistic text in developing communication competence in receiving public messages at C2 level. The first part of the article presents the theory of public communication, the second part contains practical methodological

\* [edyta.paluszynska@uni.lodz.pl](mailto:edyta.paluszynska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.



proposals: text and exercises with answer keys. When interpreting media texts, the method of discourse analysis was used. Therefore, particular attention was paid to the situation, contexts of communication activities as well as norms, rules and strategies used by the participants. It was assumed that the elements of the public communication system are reflected in the macrostructure of texts from this sphere. It was established that an adequate interpretation of public texts and their accurate reception relies on the use of the following categories during the analysis: roles of system participants, control of the content of messages transmitted in the system, sources and paths of information inflow to the system, the nature of contacts and the type of contact between system members, tasks to be performed, rules, patterns and standards governing the participants' behavior.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, communicative competence, discourse, public communication, media

Artykuł stanowi drugą część cyklu na temat wykorzystania tekstu publicystycznego w kształceniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2 w zakresie odbioru komunikatów publicznych<sup>1</sup>. Tym razem celem jest podanie elementów i przybliżenie podstawowych mechanizmów systemu komunikowania publicznego, aby umożliwić trafny i adekwatny odbiór tekstów z tej sfery. Do ich interpretacji zastosowano metodę analizy dyskursu. Zwrócono więc szczególną uwagę na sytuację, jak również konteksty działań komunikacyjnych oraz normy, reguły i strategie stosowane przez uczestników komunikowania. Ważnym założeniem proponowanej w artykule metody jest przyjęcie, że elementy systemu komunikowania publicznego znajdują mniej lub bardziej widoczne odzwierciedlenie w makrostrukturze tekstów z tej sfery, stąd konieczna jest ich znajomość i umiejętność rozpoznania w przykładach. W pierwszej części artykułu zaprezentowano teoretyczne podstawy instrumentarium analizy związanego z komunikowaniem publicznym. W drugiej części zaproponowano przykładowy tekst wraz z ćwiczeniami, obrazujący sposób kształcenia kompetencji w zakresie odbioru tekstów publicznych.

Rozumienie tekstów oficjalnych, pochodzących ze sfery publicznej, zwłaszcza politycznych, wymaga nie tylko znajomości systemu językowego, ale również obeznania z systemem komunikowania społecznego. Ujmuje się go jako proces porozumiewania się jednostek, grup, organizacji lub instytucji, którego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, a także realizacja potrzeb, interesów i aspiracji, osiąganie celów poprzez współpracę lub walkę (Dobek-Ostrowska 2006, s. 60–89). Odróżnianiu obszarów i celów komunikowania społecznego służą pojęcia sfery publicznej, sfery prywatnej, sfery instytucjonalnej oraz interesu publicznego i interesu prywatnego (terminy te warto wprowadzić na zajęciach i wykorzystywać jako uogólnione kategorie interpretacyjne).

<sup>1</sup> Pierwsza część zawiera m.in. rozważania na temat specyfiki i dydaktycznego potencjału mówionych, medialnych tekstów publicystycznych w kształceniu glottodydaktycznym (Pałuszyńska 2021, s. 221–234).

Proces komunikowania społecznego jest charakteryzowany przez liczbę i zasięg uczestników, rodzaj środków komunikowania, realizowane funkcje (Dobek-Ostrowska 2006, s. 60–89). Podkreśla się m.in. jego kreatywność, dynamiczność, ciągłość, symboliczność, interakcyjność, celowość, nieuchronność i co istotne dla niniejszych rozważań – kontekstualność. Jest ona rozumiana jako zależność od rodzaju kontekstu społecznego, w którym komunikacja przebiega. Pod uwagę należy wziąć kontekst interpersonalny, grupowy, instytucjonalny, publiczny, masowy, międzykulturowy. Złożoność interpretacji komunikatów publicznych polega między innymi na tym, że każdy z tych kontekstów naświetla temat z nieco innej perspektywy, co wykażę w dalszej części artykułu podczas analizy przykładu.

Uczestnicy komunikacji oficjalnej działają w ramach określonych instytucji, pełniąc w nich konkretne role. To właśnie rola społeczna rozmówcy przesądza o oczekiwaniach komunikacyjnych względem niego, pozwala zrozumieć i ocenić komunikat. Interakcje pomiędzy politykami, funkcjonariuszami publicznymi, pracownikami mediów tylko formalnie przypominają zwykłe rozmowy, ale ich tematyka i realizowane strategie wskazują na zgoła inne cele komunikacji niż te, realizowane w sferze prywatnej. Zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i osoby doskonalące drugi kod komunikacyjny powinny więc zapoznać się z celami i organizacją systemu komunikowania w sferze publicznej, aby stać się świadomymi jego uczestnikami.

Przed wszystkim należy uświadomić uczącym się, że analiza wypowiedzi osób publicznych wymaga traktowania ich w kategoriach symbolicznych, znaczących zachowań komunikacyjnych i świadomych działań, które są zdeterminowane przez kontekst społeczny i sytuacyjny komunikacji. To właśnie czynniki sytuacyjne wpływają na podejmowane tematy i sposoby ich prezentacji, kreowanie układu interakcyjnego, realizację celów pragmatycznych przez rozmówców. Działania komunikacyjne interlokutorów są podejmowane w ramach relacji istniejących między podmiotami sfery publicznej. Należy zaznaczyć, iż relacje wynikają z organizacji życia społecznego i są uprzednie względem komunikacji. Wszystko to sprawia, że równie ważne, co treść komunikatu, jest to, kto mówi, kiedy, do kogo, dlaczego i po co. Dopiero po uwzględnieniu powyższych czynników można zinterpretować wypowiedź jako działanie komunikacyjne w sferze publicznej.

Nadawca występujący w roli społecznej nie tworzy wypowiedzi całkowicie dowolnie, ale działa w ramach reguł i norm przewidzianych przez wymogi systemu komunikowania społecznego. Z kolei odbiorca chcący trafnie zinterpretować zachowania komunikacyjne nadawcy, musi zdawać sobie sprawę z całej złożoności kontekstu. Zrozumienie polega tu nie tylko na powierzchniowym odczytaniu treści (o czym jest wypowiedź?), ale przede wszystkim odkryciu, jakie strategie realizuje nadawca, po co to robi, dlaczego działa w ten, a nie inny sposób. Pogłębioną interpretację przekazu można utożsamić z odkryciem jego makrostruktury.



Pojęcie to, wprowadzone przez T. A. van Dijka dla tekstów narracyjnych, okazało się przydatne dla tekstu w ogóle (van Dijk 1980). Jest ono związane z głęboką strukturą semantyczną tekstu i powstaje na skutek działań redukcyjnych, przekształcania i uogólniania jego znaczeń. Jak twierdzi Anna Duszak, przypisywanie makrostruktury tekstom wymaga aktywizacji potencjału kognitywnego odbiorcy (Duszak 1998, s. 194). Przyjmuję, że zrekonstruowanie znaczeń poszczególnych wypowiedzi, traktowanych jako działania komunikacyjne, jest zależne między innymi od ogólnej wiedzy odbiorcy na temat zasad funkcjonowania sfery publicznej. Zwłaszcza etap polegający na uogólnianiu i przekształcaniu informacji wymaga uwzględnienia takich kategorii, jak: uczestnicy systemu, ich skład, struktura i cechy; kontrola zawartości komunikatów przekazywanych w systemie; źródła i drogi dopływu informacji do systemu, charakter kontaktów i rodzaj styczności między członkami systemu; zadania, jakie mają do wykonania członkowie systemu; reguły, wzory i normy rządzące zachowaniem członków systemu (Dobek-Ostrowska 2006, s. 104). Zakładam, że każdą interakcję w sferze publicznej można opisać i zinterpretować, odwołując się do powyższych kategorii makrostrukturalnych. Tematy i wątki są co prawda jednostkowe i zmienne, ale reprezentują uogólnione mechanizmy komunikowania społecznego, co postaram się wykazać w poniższym przykładzie.

Jego wybór nie jest przypadkowy, zważywszy na wiedzę realizowniczą o Polsce (*Programy nauczania...*, s. 178). Proponuję wykorzystać zapis programu publicystycznego o formule rozmowy, wywiadu, w którym interlokutorem jest Lech Wałęsa – postać znana bodaj na całym świecie jako symbol Solidarności i przemian ustrojowych w Polsce, natomiast różnie oceniana w kraju. Program nosi tytuł „Oddam Nobla i wyjadę z Polski!”. Nadany został w cyklu „Tomasz Lis na żywo” 30.03.2009 roku. Całe nagranie trwa 16 minut i jest dostępne na stronach VOD. TVP.PL<sup>2</sup>. Wykonany przez autorkę zapis jest obszerny, gdyż liczy ponad 7.000 znaków, zatem można go wykorzystać jako dłuższy tekst na kilkulekcyjnej jednostce metodycznej lub tylko we fragmentach na jednej lekcji. Tekst jest autentyczny ze wszystkimi tego konsekwencjami. Zwracają uwagę cechy mówionej odmiany języka, zwłaszcza chaotyczna składnia, duża frekwencja zaimków, zdarzają się błędy, miejscami nie płynność, brak spójności. Atrakcją dla uczących się mogą być potoczny, oryginalny przenośnię, dynamiczne tempo, emocjonalność, żarty sytuacyjne i bogactwo aktów mowy. Tematem lekcji, lub chociaż jej mottem, może być pasujące tu, jak mało gdzie, przysłowie: „Nikt nie jest prorokiem we własnym kraju”.

TL: *Panie prezydencie, czy pan czytał książkę<sup>3</sup> 24-letniego historyka, pana Zyzaka, w której dzieli się z nami fantastycznymi rewelacjami na temat pana życia typu: „siedział pan na płocie i pił piwo”?*

<sup>2</sup> <https://vod.tvp.pl/video/tomasz-lis-na-zywo,reportaz-oddam-nobla-i-wyjde-z-polski-30032009,493992> [10.04.2022].

<sup>3</sup> Mowa tu o książce Pawła Zyzaka (Zyzak 2009).

LW: *Wie pan, nie czytałem, bo, bo/ ale czytałem wszystkie te komentarze, a więc skróty tych najważniejszych perełek. No wie pan, to jest nieprawdopodobne, i to co Cenckiewicz<sup>4</sup> zrobił to jeszcze gdzieś tam z IPN-u jakieś donosy, jakieś relacje SB-eków, prawdopodobne sytuacje. Wiesz, a ten się powołał na Cenckiewicza i dopisał wszelkie fantazje, jakie można napisać. I dlatego proszę pana to jest tak obrzydliwe, to jest tak nieprawdopodobne tam/ to jest tam świętokradztwo, to jest/ niemożliwe rzeczy i dlatego ja przewidziałem to. Stąd zwracałem się dawno temu już do ministra sprawiedliwości, Ziobro wtedy był ministrem, i wcześniej zwracałem się do prokuratur, w tym do gdańskiej, i zwracałem się do marszałka sejmu: „Panowie, zróbcie coś, aby te wszystkie sprawy niejasne, wątpliwe, gdzie są dwie wersje historii, uporządkować, bo jeśli nie uporządkujecie, no to będą właśnie paranoicy wyzywać się, będą pisać i świat będzie komentował” (...). I stąd/ stąd jeszcze raz apeluję do demokratycznych struktur państwa, że albo te struktury są demokratyczne i prawo szanują, albo musimy coś zrobić, albo ja naprawdę jestem takim złym, że muszę wszystko oddać (...)*

TL: *Panie prezydencie, a do kogo za brak reakcji w sprawie tego, co, umówmy się, nie zaczęło się wczoraj, przedwczoraj i 5 miesięcy temu, do kogo ma pan największe pretensje o to, że to się dzieje i w zasadzie nikt nie jest w stanie albo nie próbuje tego zastopować?*

LW: *No wie pan, no jeśli prezydent państwa, w tym ja jako prezydent przysięgałem, że będę stał na straży prawa/ no i popatrzmy teraz, prezydent państwa Kaczyński wie, że jest wyrok sądu, a więc prawo, które mówi, że Lech Wałęsa mówił prawdę, a on występuje przeciwko tej prawdzie. Daje przykład innym: w IPN-ie przyjmuje Wyszkowskich, Gwiazdów i innych, wiadomo paranoicy. No to wie pan, no to do kogo mieć tu pretensje. No, demokratyczne państwo, które się dopiero buduje, pewno, że nie zdąża. Pewno, że nie robi tego wszystkiego jakoś/ no ale czas jest zająć się. A więc najmniej mam pretensji do dzisiejszej władzy, chociaż mam/ zaczynam już mieć pretensje i do tej, bo nic nie robi w tym kierunku, aby porządkować struktury, porządkować instytucje, by państwo nie łamało prawa i można wyrok ruszyć i można sprawę nową założyć, ale dopóki jest wyrok nie wolno jest inaczej postępować.*

TL: *Panie prezydencie, ale o tych pseudorewelacjach z książki pana Zyzaka, części z nich typu „jakieś nieślubne dziecko” to to wiadomo było bardzo wiele miesięcy temu skąd/ skąd/ chciał pan prezydent coś powiedzieć?*

LW: *Proszę pana, no przecież dżentelmeni po 50-ciu latach nawet nie mówią coś podobnego. No przecież ta pani jest babcią, ja jestem dziadkiem. Ta pani wyszła wcześniej za mąż, ta pani miała wcześniej/ aniżeli ja pomyślałem o mojej rodzinie, miała dzieci. No przecież nie można czegoś podobnego pisać! (...)*

TL: *Panie prezydencie, ja w ogóle nie chcę brnąć w te, jak powiedziałem pseudo/ pseudorewelacje. Pytanie dotyczy czegoś innego, bo mówię, o niektórych, znowu cudzysłów, pseudorewelacjach słyszeliśmy wiele miesięcy temu i nagle wczoraj pojawia się pana dość dramatyczny wpis na blogu: „Oddam nagrody, nie wezmę udziału w żadnych uroczystościach rocznicowych, a jak sprawy pójdą w tym kierunku, w którym idą cały czas, to być może wyemigruję z Polski. Co spowodowało, co było tym bezpośrednim impulsem, że napisał pan to, co pan napisał?”*

LW: *Proszę pana, dlatego że coraz bardziej zauważam że struktury wol/ demokratycznego państwa/ bo IPN jest strukturą, więc nikt nie mówi o tych strukturach, które tak postępują. Mało tego, za tą książkę dostał tytuł naukowy, za tą książkę został przyjęty do IPN-u. Ja się dopiero dowiaduję przecież z prasy. Ja nie wiedziałem o tym, nie słyszałem,*

---

<sup>4</sup> Wałęsa przekręca nazwisko, a mowa tu o książce Sławomira Cenckiewicza i Piotra Gontarczyka (Cenckiewicz, Gontarczyk 2008).

*że ktoś tam sobie pisze, niech sobie pisze, więc to lekceważyłem, ale jak się dowiedziałem, że został w nagrodę/ dostał dyplom jakiś naukowy//*

TL: *Panie prezydencie, nie „jakiś”, tylko z Uniwersytetu Jagiellońskiego!*

LW: *No wie pan, ale, no, jakie bzdury, no przecież to są/ (...) a ten nie ma nic, żadnego/ i kompletne bzdury/ i ma 24 lata/ Co on może powiedzieć o życiu żab!? No i żeby coś takiego zrobić i jeszcze w nagrodę do struktur państwa się dostać? No i wie pan, no to musi niecierpliwic, to musi niepokoić to/ ja jestem zmuszony, ja nie mam wyboru. A mało tego, teraz mnie zapraszają na uroczystości i do Sejmu, do którego się zwracałem: „No wręczcie się, jeszcze świadkowie żyją, wyjaśnijcie. No, nie może być dwóch prawd historycznych, to są rzeczy proste, są świadkowie, ale nie robią w tym kierunku, więc teraz jestem zaproszony, więc jak się będę/ jako zdrajca, jako agent, jako obrzydliwy człowiek? (...)*

TL: *Ale panie prezydencie, pan sprawia wrażenie, jakby się pan bardzo przejął tym, co napisał pan Zyzak: 24-latek z młodzieżówki PiS-u. To jest człowiek, który swego czasu napisał, cytując: „Homoseksualiści to zwierzęta i wysłannicy diabła”. Czy warto się przejmować kimś kto je/ kto pisze takie bzdety, brednie?*

LW: *Nie, ja się tym człowiekiem w ogóle nie przejmuję. No, niepoważny człowiek, chciał zaisztnić, ale ja mówię: Kurtyka go przyjął do IPN-u! No wie pan, IPN to poważna instytucja, poważne zadanie. No jeśli on robi takie niepoważne ruchy, to proszę pana, cała ta praca, cała te wyjaśniania, walka o prawdę o Sikorskim i innym, proszę pana, w takich rękach. To jest/ ja się tym przejmuję, państwo, struktury państwa demokratycznego (...).*

TL: *(...) co premier Tusk, co marszałek Komorowski, do którego pan się zwracał, co inni polscy przywódcy powinni zrobić w tej sprawie i w sprawie IPN-u, o czym pan mówi?*

LW: *No proszę pana, po pierwsze: odpowiedzialność jest tak daleko, że trzeba to wszystko sprawdzić, bo Wałęsa może nie mówić do końca/ trzeba to wszystko wyjaśnić. Ja się zwracałem na piśmie, jak mówiłem, do wszystkich instytucji i wysiłem: „Słuchajcie, żyją świadkowie”. Powołutku, żeby/ przewidując, że będą paranoicy robić takie rzeczy, jakie robią dzisiaj i zwracałem się wcześniej, by pewne rzeczy były przesądzone, sprawdzone, udokumentowane. Pieczętka, świadkowie, papiery i koniec. I gdyby to wszystko zafunkcjonowało, to nie pojawiłby się żaden Centkiewicz i nie żaden Zyzak, bo to byłoby niemożliwe, bo wszystko udokumentowane, udowodnione/ to jest jeszcze wszystko do zrobienia. I dlatego tutaj musimy coś wymyśleć, muszą wymyśleć, żeby ktoś się zajął na poważnie przesłuchał świadków, sprawdził dokumentację i powiedział, że skok przez płot to był, a nie żadna motorówka. I wszystko inne, z początkiem strajku, z końcem, ze spóźnieniem/ wszystko to/ i z tym, co Zyzaki napisały i Centkiewiczze – to wszystko musi być wyrok w imieniu instytucji państwa. A jak instytucje państwa awansują, przyjmują do pracy i jeszcze oświadczają bzdurne kłamstwa przy wyrokach sądu, no to wszystko dlatego tak wygląda. [„Tomasz Lis na żywo”, TVP2, 30.03.2009. Rozwiązanie skrótów:*

TL: Tomasz Lis, LW: Lech Wałęsa]

Aczkolwiek celem proponowanej jednostki metodycznej jest zapoznanie uczących się z elementami systemu komunikowania publicznego, to nie można pominąć etapu przygotowawczego do odbioru tekstu. Należy zastosować techniki poprzedzające słuchanie oraz w trakcie słuchania, które pozwolą poznać lub przypomnieć sobie słownictwo, łączliwość leksykalną i składniową elementów konstrukcyjnych tekstu (Seretny, Lipińska 2005, s. 150). Dopiero po ćwiczeniach leksykalnych i frazeologicznych należy przejść do etapu analizy dyskursu. Wtórne zapisanie tekstu mówionego czyni z niego tekst do czytania. W zakresie tej

sprawności dostępnych jest również wiele technik rozwijających rozumienie tekstu. Dzieli się one na takie, które stosuje się przed czytaniem tekstu, w trakcie czytania i po czytaniu. Techniki towarzyszące czytaniu dzieli się na te, które dotyczą rozumienia globalnego [skimming), selektywnego (scanning) i szczegółowego (Świstowska 2009, s. 91). Poniżej podaję dwa przykładowe ćwiczenia tego rodzaju, by następnie przejść do ćwiczeń pozwalających odkryć makrostrukturę tekstu w korelacji z elementami systemu komunikowania publicznego.

**Ćwiczenie 1. Proszę dobrać najtrafniejsze objaśnienia do podanych słów i wyrażeń.**

- A. donos
  - B. SB-ek
  - C. świętokradztwo
  - D. paranoik
  - E. pseudorewelacje
  - F. agent
  - G. młodzieżówka
  - H. IPN
1. anonimowe pismo oskarżające kogoś skierowane do władz
  2. stowarzyszenie młodzieżowe współpracujące z partią polityczną
  3. pozorne rewelacje
  4. Instytut Pamięci Narodowej
  5. funkcjonariusz Służby Bezpieczeństwa w PRL-u
  6. znieważenie miejsca, przedmiotu, osoby poświęconej Bogu
  7. tajny pracownik policji lub służb specjalnych
  8. osoba dotknięta urojeniami, nadmierną podejrzliwością

Odpowiedzi do ćwiczenia 1:

| A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | 6 | 8 | 3 | 5 | 2 | 4 |

**Ćwiczenie 2. Proszę połączyć czasownik z pasującym dopełnieniem.**

- A. dzielić się z kimś
- B. apelować
- C. stać na straży
- D. mieć pretensje
- E. powoływać się
- F. szanować
- G. zwrócić się
- H. uporządkować

1. rewelacjami
2. na historyka
3. do ministra/ prokuratora
4. niejasne sprawy
5. do demokratycznych struktur państwa
6. prawo
7. do władzy
8. prawa

Odpowiedzi do ćwiczenia 2:

| A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | 8 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 |

Moje doświadczenie wskazuje, że podczas początkowych analiz tekstów ze sfery komunikowania publicznego grupa musi nauczyć się operować elementami systemu tego komunikowania, dlatego przez kilka pierwszych lekcji lepiej sprawdzają się ćwiczenia o mniejszym stopniu trudności, polegające głównie na dopasowaniu kategorii do wątków konkretnego tekstu. Kiedy już uczniowie zaczynają operować konieczną terminologią, wtedy można polecić samodzielne wyszukiwanie informacji w tekście i odpowiednie jej przetwarzanie. Jak już nadmieniałam, pomocą w interpretacji tekstów jest to, że elementy systemu komunikowania publicznego rzutują na makrostrukturę tekstów z tej sfery. Zakładam, że interpretacja tego rodzaju tekstów nie powinna polegać na opowiadaniu, odtwarzaniu ich treści, ale na przejściu od wypowiedzeń poprzez akty mowy do działań językowych i strategii. Stąd konieczna jest, z jednej strony wiedza o systemie komunikowania publicznego, z drugiej strony – zaangażowanie bardziej złożonych procesów poznawczych. Odkrywanie makrostruktury tekstu polega bowiem na uogólnianiu, generalizowaniu, przetwarzaniu, wyciąganiu wniosków z tego, co literalnie powiedziane, zapisane. Konieczność przetwarzania informacji skutkuje w ćwiczeniach tym, że uczniowie mogą operować zarówno cytatami, jak i parafrazami lub wnioskami z tekstu. Z pewnością jednak konieczna jest ich duża aktywność kognitywna. Nauczyciel natomiast musi wykazać się pewną elastycznością i otwartością na efekty pracy uczniów, gdyż na tym etapie odbioru dyskursu nic nie jest oczywiste. Mogą zatem pojawić się różnice zdań, sposobu percepcji wynikające z różnej wnikliwości, głębokości przetwarzania, czy wręcz inteligencji odbiorcy. Zatem celem tego etapu kształcenia powinno być przede wszystkim danie uczniom narzędzi analizy i wiedzy o mechanizmach komunikowania publicznego w nadziei, że zechcą je stosować w swojej komunikacji zamiast uproszczonych, potocznych schematów poznawczych.

**Ćwiczenie 3.** W tabeli przedstawiono odpowiadające sobie wątki, działania komunikacyjne (w formie cytatów bądź ich parafrazy): raz w konwencji typowej dla sfery prywatnej (SPr), drugi raz w konwencji oficjalnej, typowej dla sfery publicznej (SPu). Proszę wpisać symbol SPu lub SPr, decydując, jakie przyporządkowanie jest właściwe.

**Przykład:**

|   |       |   |       |
|---|-------|---|-------|
| być dziadkiem, być dżentelmenem   | (SPr) | być (byłym) prezydentem/ bohaterem książki  | (SPu) |
| Napisać książkę, dostać za nią dyplom, zostać za nią przyjętym do IPN-u | (SPu) | <i>ktoś tam coś pisze, niech sobie pisze, pisać bzdury, bzdety, brednie; stworzyć sobie fantazje, brnąć w pseudorewelacje, kompletne bzdury</i> | (SPr) |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| 1. siedzieć na płocie i pić piwo mieć nieślubne dziecko                              |  | 8. biograficzne fakty ustalone przez historyka, podlegające normalnej procedurze weryfikacyjnej dane badawcze                                     |  |
| 2. plotki na temat przeszłości znanych osób  |  | 9. potwierdzone/ niepotwierdzone doniesienia na temat przeszłości znanych osób  |  |
| 3. nie przejmować się bzdetami, bredniami  |  | 10. ignorować, świadomie pomijać niewygodne informacje  |  |
| 4. występować do instytucji państwa ze skargą w celu obrony dobrego imienia w sądzie |  | 11. obrażać przeciwników, stosować wyzwiska, poniżanie i ośmieszanie  |  |
| 5 zeznawać, być świadkiem, fałszować zeznania  |  | 12. mówić prawdę, nie mówić prawdy, kłamać  |  |
| 6. obrazić się na kogoś, wyrażać oburzenie   |  | 13. domagać się wyjaśnienia sprawy od struktur państwa, oddać rozstrzygnięcie spornej sprawy niezależnym organom, nie być sędzią w swojej sprawie |  |
| 7. historyk IPN, magistrant UJ   |  | 14. niepoważny człowiek, chciał zaistnieć, <i>ma 24 lata/ Co on może powiedzieć o życiu żab!?</i>   |  |

Odpowiedzi do ćwiczenia 3:

SPr: 1, 2, 3, 11, 12, 6, 14

SPu: 8, 9, 10, 4, 5, 13, 7

**Ćwiczenie 4. Proszę wybrać odpowiednie nazwy działań komunikacyjnych i przyporządkować je podanym wypowiedziom, ustalając ich globalną intencję komunikacyjną.**

- a) pretensja/ skarga
- b) oburzanie się/ wyrażanie oburzenia
- c) obrażanie/ ośmieszanie
- d) prośba/ apel
- e) groźba
- f) wyrażanie rozczarowania

|   |  |
|---|--|
| 1. <i>No wie pan, to jest nieprawdopodobne (...) I dlatego proszę pana to jest tak obrzydliwe, to jest tak nieprawdopodobne tam/ to jest tam świętokradztwo, to jest/ niemożliwe rzeczy (...)</i>                                     |  |
| 2. <i>Panowie, zróbcie coś, aby te wszystkie sprawy niejasne, wątpliwe, gdzie są dwie wersje historii, uporządkować, bo jeśli nie uporządkujecie, no to będą właśnie paranoicy wyzywać się, będą pisać i świat będzie komentował”</i> |  |
| 3. <i>[władza] nic nie robi w tym kierunku, aby porządkować struktury, porządkować instytucje, by państwo nie łamało prawa</i>  |  |
| 4. <i>Oddam nagrody, nie wezmę udziału w żadnych uroczystościach rocznicowych, a jak sprawy pójdą w tym kierunku, w którym idą cały czas, to być może wyemigruję z Polski</i>   |  |
| 5. <i>a ten nie ma nic, żadnego/ i kompletne bzdury/ i ma 24 lata/ Co on może powiedzieć o życiu żab!?</i>  |  |
| 6. <i>No i żeby coś takiego zrobić i jeszcze w nagrodę do struktur państwa się dostać? No i wie pan, no to musi niecierpliwić, to musi niepokoić to/ ja jestem zmuszony, ja nie mam wyboru.</i>                                       |  |

Odpowiedzi do ćwiczenia 4:

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b | d | a | e | c | f |



**Ćwiczenie 5. Proszę przyporządkować do każdego kontekstu odpowiednie relacje w jego ramach i cechy komunikacji.**

| Typ kontekstu               | Relacje w jego ramach | Cechy komunikacji |
|-----------------------------|-----------------------|-------------------|
| 1. kontekst interpersonalny |                       |                   |
| 2. kontekst grupowy         |                       |                   |
| 3. kontekst instytucjonalny |                       |                   |
| 4. kontekst publiczny       |                       |                   |
| 5. kontekst masowy          |                       |                   |
| 6. kontekst międzykulturowy |                       |                   |

**Relacje**

- d. nadawca medialny – odbiorcy mediów
- e. Polacy – reszta świata
- f. autor książki biograficznej – bohater książki, relacja dziennikarz – polityk
- a. obywatel – instytucja, student – uczelnia, instytucja – pracownik tej instytucji
- b. nadawcy komunikatów publicznych – odbiorcy, autor książki – czytelnicy
- c. prezydent – Polacy, prezydent – związkowcy

**Cechy komunikacji**

- E. Do głosu dochodzą cechy osobowości, osobiste sympatie i antypatie
- B. Liczą się wspólne doświadczenia, podzielane wartości, poczucie wspólnoty
- D. Ważne są regulacje prawne, miejsce i status jednostki w obrębie organizacji
- A. Każdy ma dostęp do informacji, równy status, jednakowe prawa i obowiązki
- F. Media wielokrotnieją przekaz i dostosowują go do swoich celów
- C. Mogą pojawić się bariery w komunikacji wynikające z odmiennych realiów kulturowych, innego języka.

Odpowiedzi do ćwiczenia 5:

| Typ kontekstu               | Relacje | Cechy komunikacji |
|-----------------------------|---------|-------------------|
| 1. kontekst interpersonalny | f       | E                 |
| 2. kontekst grupowy         | c       | B                 |
| 3. kontekst instytucjonalny | a       | D                 |
| 4. kontekst publiczny       | b       | A                 |
| 5. kontekst masowy          | d       | F                 |
| 6. kontekst międzykulturowy | e       | C                 |

### Ćwiczenie 6. Proszę odpowiedzieć na pytania na podstawie tekstu.

1. Czy bohater książki na swój temat (i jednocześnie rozmówca w programie)
  - a) czytał tę książkę?
  - b) podejmuje dyskusję z autorem swojej biografii?
  - c) próbuje polemizować z tezami książki?
2. Jaki układ interakcyjny jest dominujący w programie? To znaczy jeśli nie do autora książki, to do kogo zwraca się były prezydent?
3. Jak zmienia sytuację prezydenta zmiana dominującego układu interakcyjnego i zarazem kontekstu z interpersonalnego na instytucjonalny?
4. Dlaczego bohater książki pomija jej autora, a zwraca się ze skargą do uczelni, która dała mu tytuł i IPN-u, który przyjął go do pracy?
5. Dlaczego bohater programu zamiast polemizować z tezami książki domaga się jej ocenzurowania?

Przykładowe odpowiedzi do ćwiczenia 6:

1. a) rozmówca nie przyznaje się do przeczytania książki, zna ją z komentarzy; b) nie podejmuje dyskusji z autorem, ale dyskredytuje go z perspektywy poznawczej (pisze bzdury, bzdety), personalnej (za młody, niepoważny, paranoik, chciał zaistnieć); c) nie odnosi się do tez książki, odrzuca je jako fantazje, wyżywanie się paranoików.
2. Prezydent skarży się, wyraża pretensje do struktur państwa, prosi odpowiednie instytucje, apeluje do niezależnych organów władzy o wyjaśnienie swojej sprawy.
3. Zamiana układu i zarazem kontekstu interpersonalnego (jednostka – jednostka) na instytucjonalny (obywatel – instytucje) pozwala podwyższyć rangę sporu (nie prywatny, a publiczny), poszerzyć repertuar ewentualnych represji na przeciwniku (wyrok sądu, kara) i wydobyć z jednostkowej sytuacji aspekt ogólny, a nawet interes publiczny (nie chodzi mi o własny interes, ale poszanowanie prawa, stoję na straży porządku i prawdy).
4. Wynika to z hierarchicznych relacji w obrębie instytucji, gdzie wszyscy jej członkowie są nawzajem powiązani. Zwrócenie się do zwierzchnika jest bardziej dotkliwe dla oskarżonego, grozi poważniejszymi sankcjami. Jednocześnie zignorowanie antagonisty jest odczuwane jako obniżenie jego rangi. W dyskursie publicznym rywalizacja oznacza przynajmniej uznanie podmiotowości, a pominięcie jest jakby anulowaniem osoby. Ten kto nie wchodzi w relacje – przestaje istnieć dla systemu, wypada z niego.
5. Wynika to z możliwości kontroli komunikatów przekazywanych w systemie. Preferowane są informacje zgodne ze stabilnością i interesem systemu, natomiast te które mu zagrażają są pomijane, blokowane, podważane, dyskredytowane, ośmieszane. Na przykład w dyskusji nad domniemaną niechlubną przeszłością bohatera pada argument o randze międzynarodowej, a mianowicie że sami Polacy niszczą symbol przemian, że świat tego nie rozumie i zareaguje ogólnym zniechęceniem, na czym wszyscy stracimy.


Kształcenie rozumienia tekstów o tematyce publicznej wymaga specjalnych technik pracy. Oprócz bazowego rozwijania znajomości leksyki i gramatyki wymaga od nauczyciela zapoznania uczniów z elementami systemu komunikowania publicznego. Dzięki włączeniu do analizy takich kategorii makrostrukturalnych, jak: rola mówiącego, konteksty wypowiedzi, relacje łączące rozmówców, cel komunikacji, jej reguły i normy osoba ucząca się języka ma szansę stać się kompetentnym uczestnikiem wspólnoty dyskursywnej. Kompetencja ta zakłada adekwatne, wieloaspektowe rozumienie kwestii publicznych, powstrzymanie się od potocznych uproszczeń, interpretowanie wypowiedzi osób publicznych jako działań i świadome uczestnictwo w życiu publicznym, gdzie świadomość to krytycyzm, odporność na manipulację, a jednocześnie otwartość na dyskusję i odmienne perspektywy.

## BIBLIOGRAFIA

- Cenkiewicz S., Gontarczyk P., 2008, *SB a Lech Wałęsa. Przyczynek do biografii*, Gdańsk–Warszawa–Kraków.
- van Dijk T. A., 1980, *Macrostructures*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, za: A. Duszak 1998, s. 188.
- Dobek-Ostrowska B., 2006, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek T. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Pałuszyńska E., 2021, *Tekst publicystyczny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2. Cechy medialnego dyskursu publicznego i politycznego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 221–234.
- Świstowska M., 2009, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 roku i strategię ich czytania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, t. IX, s. 83–95.
- Zyzak P., 2009, *Lech Wałęsa. Idea i historia*, Kraków.
- <https://vod.tvp.pl/video/tomasz-lis-na-zywo,reportaz-oddam-nobla-i-wyjde-z-polski-30032009,493992>  
[10.04.2022].



Magdalena Rumińska\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3464-1263>

## KLASYKA POLSKIEJ POWIEŚCI W DZIAŁANIACH JĘZYKOWYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Streszczenie:** Prezentowany artykuł mieści się w nurcie rozważań glottodydaktycznych poświęconych stosowaniu tekstów literackich w językowym kształceniu cudzoziemców. Składa się z dwóch części: pierwszą stanowią teoretyczne rozważania wokół zagadnień związanych z miejscem i rolą literatury w procesie nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo). Najwięcej uwagi poświęcono tu pojawiającym się w literaturze przedmiotu zróżnicowanym stanowiskom, które dotyczą przydatności literatury dawnej i współczesnej w kształceniu językowym. Autorka postuluje w tym kontekście podejście eklektyczne i uzasadnia jego użyteczność. Część druga artykułu ma formę opisowego zilustrowania podejścia strategicznego w pracy z tekstem literackim na przykładzie arcydzieła polskiego pozytywizmu, jakim jest *Lalka* (1890) Bolesława Prusa. Celem tej części było pokazanie, że odpowiednie sprofilowanie ćwiczeń z jednej strony dowodzi ponadczasowości dawnych dzieł i pomaga zerwać z myśleniem o nich jako utworach anachronicznych treściowo i przestarzałych językowo, z drugiej zaś – staje się podstawą do wykonywania różnorodnych działań językowych w formie ustnej i pisemnej, przydatnych w codziennej komunikacji, a także rozwija kompetencję literacką i (inter)kulturową cudzoziemców.

**Słowa kluczowe:** klasyka polskiej powieści, literatura współczesna, podejście strategiczne, działania językowe, glottodydaktyka

### INCORPORATING CLASSIC POLISH NOVELS FOR LANGUAGE ACTIVITIES IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Abstract:** The article concerns the incorporation of literary texts for foreign language learning. It consists of two sections. In the first section, the theoretical considerations are focusing on issues related to literature's place and role in the teaching process of Polish as a foreign language. Most attention was paid to the varied stances of language teaching theoreticians on defining the degree and

---

\* [magdalena.ruminska@mail.umcs.pl](mailto:magdalena.ruminska@mail.umcs.pl), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

type of usability of texts representing old and contemporary literature. In this context, the authoress advocates the eclectic approach and justifies its usefulness. The second section takes the form of a descriptive illustration of the strategic approach working with a literary text, based on the Polish positivist masterpiece, namely *The Doll* by Bolesław Prus. The goal of this section is to express that proper profiling of exercises proves the timelessness of the old works and helps to break away from thinking about them as anachronistic in terms of content and outdated in linguistic terms on the one hand and on the other hand becomes a foundation for various oral and written linguistic operations which are useful in everyday communication and additionally develop the literary and (inter)cultural competences of foreigners.

**Keywords:** classic Polish novels, contemporary literature, strategic approach, language activities, teaching Polish as a foreign language

## 1. WPROWADZENIE

W ukazujących się coraz liczniej artykułach, a także monografiach książkowych (np. Kwiatkowska, Válková Maciejewska 2018, Czerkies 2019, Zych 2020a) poświęconych wykorzystaniu literatury w glottodydaktyce polonistycznej, autorzy często podkreślają, że teksty literackie powinny być systematycznie wykorzystywane w procesie nauczania jppo. Trudno przy tym nie odnieść wrażenia, że od wielu lat (zob. Kozłowski 1991, s. 79) preferuje się w tym zakresie teksty reprezentujące literaturę współczesną, podczas gdy ta dawna cieszy się raczej mniejszym zainteresowaniem. W niniejszym artykule zagadnienia związane z wykorzystaniem tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego omówiono w dwóch częściach. Pierwsza ma charakter teoretyczny i koncentruje się przede wszystkim na wskazaniu wartości wynikających z wykorzystywania zarówno dzieł dawnych, jak i utworów współczesnych w procesie nauczania jppo. W części drugiej w roli materiału glottodydaktycznego wykorzystano *Lalkę* (1890) Bolesława Prusa; celem jest tu zaprezentowanie strategicznego podejścia do utworu reprezentującego klasykę polskiej powieści, tak aby praca z nim w jak największym stopniu aktywizowała cudzoziemców do realizacji różnorodnych działań językowych i jednocześnie rozwijała ich kompetencję literacką i (inter)kulturową.

## 2. LITERATURA DAWNA CZY WSPÓŁCZESNA?

Andrzej Zieniewicz w eseju *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści* (2020, s. 15–17) – otwierającym książkę *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna* – posługuje się wywiedzioną z rozważań Gombrowicza i Różewicza

metaforą „kultury w muzeum” i „kultury w kontakcie”, dowodząc, że chętnie, bez przymusu sięga się po literaturę,

która jest opisem doświadczenia – gdy od doświadczenia wychodzi (a nie od utopii, moralistów czy kanonów estetycznych) i ku doświadczeniu zmierza (a nie ku stylizacjom, prognozom czy kazaniom).

(Zieniewicz 2020, s. 17)

Przywołany literaturoznawca „kulturę w kontakcie” stawia na przeciwnym biegunie wobec tekstów, które reprezentują „kulturę w muzeum”, utożsamianą z (arcy)dziełami literatury dawnej, dziś czytany głównie w ramach obowiązku szkolnego, spychaną w przestrzeń niepamięci, bo anachroniczną, mało czytelną ze względu na język i nierzadko patetyczny przekaz słabo przystający do problemów współczesności. Literatura, która „stara się być kulturą w kontakcie” (Zieniewicz 2020, s. 18), opiera się natomiast na

wysiłkach podejmowanych przez autorów, by zmniejszyć odległość [...] między **wysoką sztuką a codziennością** [podkreślenie Autora]. Mieszać elegancję stylu z tym, co najbardziej potoczne, operę ze śpiewką przedmieścia, wyrafinowaną literackość ze slangiem. Iść nie z góry w dół, ale w poprzek kulturowych hierarchii. Zarówno Jerzy Pilch, jak i Dorota Masłowska, Michał Witkowski czy Jarosław Marek Rymkiewicz mogą być czytelnymi przykładami. Czy to się [...] udaje – to inna sprawa, ale na pewno jest ruchem ku doświadczeniu, ku autentykowi, który nieczęsto przecież słucha reguł stylu wysokiego, a najchętniej je parodiuje lub łamie.

(Zieniewicz 2020, s. 19)

Wielu glottodydaktyków dowodzi, że takie cechy literatury współczesnej jak zbliżenie jej języka do mowy potocznej oraz rezygnacja z patetyczności w prezentowaniu bohaterów i podejmowanych tematów na rzecz opisu doświadczeń związanych z codziennością zwyczajnych ludzi bardziej przemawiają do czytelnika obcojęzycznego niż teksty dawne, po które niechętnie sięgają także rodzimi użytkownicy języka (por. np. Próchniak 2008, Burzacka 2010, Świstowska 2010, Próchniak 2012, Szwagrzyk 2015, Kwiatkowska, Válková Maciejewska 2018, Zych 2020b). Z tym ostatnim problemem od lat zmagają się zresztą poloniści w szkołach średnich, a fakt, że klasyka polskiej literatury pojawia się na egzaminie maturalnym raczej nie motywuje uczniów do jej czytania w całości i czerpania zeń doznań natury estetycznej. W tym kontekście godna zauważenia – i polecenia także na gruncie glottodydaktyki polonistycznej – jest monografia pod red. Anny Janus-Sitarz *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*. Autorzy proponują w niej odbiegające od tradycyjnych strategie czytania lektur ze szkolnej listy, dzięki którym praca z dawnym tekstem literackim ma charakter kreatywny, aktywizuje uczniów i wpływa na ich emocje; w tej optyce nauczyciel, np. odwołując się do najnowszych badań czy teorii z różnych dziedzin nauki, nawet antyczne dzieło potrafi powiązać ze współczesnością bliską uczniowi i nie zamyka odczytań omawianego



tekstu wyłącznie w ramach usankcjonowanych interpretacji. Redaktor przywołanej monografii nie bez racji konkluduje:

I chyba taki jest właśnie cel zarówno literatury, jak i lekcji o literaturze: wywoływać pragnienie rozmowy o ważnych sprawach. Wiekowe arcydzieła dopóty mają uzasadnienie swojej obecności na szkolnych listach lektur, dopóki ewokują potrzebę namysłu nad znaczącymi dla młodych ludzi problemami. Rzadko się to udaje, jeśli takiej potrzeby nie odczuwa sam nauczyciel.

(Janus-Sitarz 2019, s. 93–94)

Teksty literackie epok minionych – choć reprezentowane w literaturze przedmiotu w mniejszym stopniu niż te współczesne – znajdują jednak należne im miejsce i zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej. Literatura dawna kojarzy się – zwłaszcza młodym odbiorcom, urodzonym i wychowywanym w epoce gwałtownego rozwoju technologicznego – ze żmudnym czytaniem długich tekstów, w dodatku pisanych przestarzałym językiem i cechujących się anachronicznym światopoglądem. Nie są to powody, dla których należałoby jednak zrezygnować z literatury dawnej w nauczaniu cudzoziemców, gdyż jako jeden z głównych filarów dziedzictwa narodowego kształtowała ona tożsamość, mentalność i system wartości Polaków, a także wpływała na rozwój języka polskiego. Kwestią otwartą, poddawaną dyskusjom i wciąż nierozstrzygniętą, pozostaje dobór dzieł mających stworzyć kanon literacki, czyli taki ich zbiór, który najpełniej odzwierciedlałby konstytutywne cechy polskiej kultury (np. Garncarek i in. 2010, Gębał 2010, Kowalewski 2011, Hajduk-Gawron 2013, Miodunka, Seretny 2016). W tym kontekście pojawia się pytanie m.in. o to, czy tę funkcję lepiej spełniałyby utwory dawne czy współczesne. Odpowiedź na nie może być w zasadzie jedna: dla obiektywnego i pełnego oglądu kultury należy przywoływać i jedno, i drugie. Według piszącej te słowa, warto także zapoznawać uczących się języka polskiego zarówno z dziełami znanymi i ocenianymi wysoko, jak i tymi, które krytyka literacka osądza negatywnie, np. ze względu na ich znikome wartości artystyczne, ale które cieszą się dużą popularnością wśród rodzimych czytelników (współcześnie dotyczy to np. ukazujących się masowo kryminałów). Poznawanie preferencji czytelniczych Polaków będzie bowiem miało dla cudzoziemców realny wymiar kulturowy, zaś ich obcowanie w procesie nauki języka wyłącznie z dziełami kultury wysokiej niewiele mieć będzie wspólnego ze stanem faktycznym, gdyż nieodłączną częścią życia przeciętnego Polaka jest przecież kultura masowa w rozmaitych jej formach (książka, muzyka, rozrywka). Słowem, istotne jest, aby postawić cudzoziemców przed jak najszerszym wyborem w zakresie tekstów literackich, tak aby sami mogli zdecydować, co im odpowiada i czytać w języku docelowym dla przyjemności, a nie z przymusu. Taką eklektyczną postawę wobec literatury proponuje również Wioletta Hajduk-Gawron (2013, s. 364), która dowodzi, że zarówno utwory dawne, jak i współczesne są jednakowo wartościowe

z punktu widzenia nauczania jpjo (por. także Hajduk-Gawron 2005, Cudak 2010, s. 120–122), i konkluduje:

Warto, aby osoby zajmujące się glottodydaktyką polonistyczną zwracały baczniejszą uwagę na fakt, iż interpretowanie tekstów literackich należy do znawców literatury, historyków literatury czy też krytyków, po stronie przeciętnego odbiorcy nie leży interpretowanie, lecz przyjemność lektury, dostarczająca wiedzy o świecie, wartościach uniwersalnych bądź typowych dla opisywanej społeczności czy osoby indywidualnej. W ten sposób, być może, literatura polska stopniowo zostanie uwolniona od przymiotników: hermetyczna, trudna, czasem smutna, upolityczniona.

(Hajduk-Gawron 2013, s. 364)

W glottodydaktycznych rozważaniach przedmiotem analizy czyniono już zagadnienie funkcji tekstów literackich w podręcznikach do nauczania jpjo. Refleksje na ten temat sprowadzają się do wniosku, że literatura pełni w nich głównie rolę ilustracyjną wobec zagadnień językowych lub treściowo wiąże się z tematem jednostki lekcyjnej. Takie traktowanie tekstu literackiego określa się mianem strategii pragmatycznej, a ze względu na instrumentalne traktowanie dzieła uznać to należy za „nieco iluzoryczną formę spotkania z twórczością literacką” (Cudak 2010, s. 118). Oprócz pragmatycznego wyróżnia się jeszcze podejście estetyczne i strategiczne wobec tekstów literackich (Seretny 2006, s. 252–253, Czerkies 2012, s. 128–129). Pierwsze akcentuje umiejscowienie dzieła w kontekście epoki, w której powstało, eksponuje jego walory artystyczne i zawartość treściową w duchu ustalonych ogólnie znaczeń, a więc zakłada *de facto* bierne przyswajanie wiedzy na temat utworu. Drugie z kolei, najbardziej wartościowe z punktu widzenia glottodydaktyki, sytuuje uczących się w roli niezależnych interpretatorów. Wspomagani przez nauczyciela, negocjują oni znaczenia utworu, czyli podejmują próbę zrozumienia tekstu i nadają swoim interpretacjom określony kształt słowno-myślowy. Rezultat ten jest osiągany poprzez działania dobrze znane z tradycyjnych zajęć lektoratowych, np. dyskusję, argumentowanie, wyrażanie opinii, przekonywanie, odwoływanie się do osobistych doświadczeń itd. (w formie ustnej, jak i pisemnej).

Potencjał glottodydaktyczny tekstów literackich mieści się zarówno w ich warstwie treściowej, którą cudzoziemiec ma zinterpretować, jak i słownej, która do tych interpretacji ma go doprowadzić. Język tekstów literackich – które są przecież „przykładem tekstu autentycznego” i obrazują „swoiste użycie języka w praktyce” (Wacławek 2021, s. 105) – otwiera przed nauczycielem więcej możliwości działań na warstwie słownej niż język tekstów zwyczajowo wykorzystywanych w czasie zajęć (np. użytkowych, prasowych, internetowych), gdyż twórcy literatury potrafią kreować niepowtarzalny styl, na który składa się to, co w języku typowe i indywidualne. To jeden z powodów, dla których odpowiednio dobrane teksty literackie są wartościowym materiałem glottodydaktycznym i z powodzeniem mogą być stosowane już od najwcześniejszych poziomów nauczania jpjo.

Utwór literacki, traktowany w podejściu strategicznym jak każdy inny tekst, daje wręcz nieograniczone możliwości w realizowaniu na zajęciach z cudzoziemcami różnorodnych działań językowych. Te ostatnie są w niniejszym artykule rozumiane w myśl ustaleń Iwony Janowskiej i Marty Plak (2021, s. 41). Autorki doprecyzowują terminy „sprawności językowe” i „działania językowe”, wśród tych ostatnich wyróżniając łącznie osiem kategorii (recepcja, produkcja, interakcja i mediacja – wszystkie realizowane zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej). Badaczki podkreślają przy tym:

Publikacja *Common European Framework of Reference for Languages*, w szczególności jej uzupełniona wersja z 2020 r. (Council of Europe 2020), otwiera nową erę w dydaktyce języków obcych, proponując zmianę perspektywy i odejście od koncentracji na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w stronę kształcenia ukierunkowanego na działanie (*action-oriented approach*) [...]. Podstawą tego nowego podejścia jest osiem działań językowych. Ich opis, zawarty w ESOKJ, nie tylko definiuje na nowo językową aktywność człowieka, która zyskuje charakter pragmatyczny i społeczny, ale także powinien mieć przełożenie na sposób kształcenia kompetencji językowej w toku nauki języków obcych – uczy się języka, aby za jego pośrednictwem działać, czyli wykonywać różnorodne zadania.

(Janowska, Plak 2020, s. 41–42)

Kwestią indywidualnej decyzji nauczyciela – zdeterminowanej np. potrzebami grupy, wiekiem jej uczestników i ich zainteresowaniami – jest to, czy, pracując z tekstem literackim, chce on zrealizować w czasie lekcji wszystkie działania czy tylko wybrane. Warto przy tym pamiętać, że to właśnie podejście strategiczne wobec tekstu literackiego stwarza okazję do realizacji wszystkich wymienionych wyżej działań językowych, podczas gdy podejście estetyczne zorientowane jest na bierne przyswajanie wiedzy przez uczących się, zaś pragmatyczne – głównie na wykonywanie przez nich ćwiczeń językowych. Zaletą opcji strategicznej jest również to, że cudzoziemcy mają za jej pośrednictwem taki rodzaj kontaktu z tekstem literackim, jaki jest im znany z tradycyjnych zajęć z podręcznikiem. Można więc mieć nadzieję, że dzięki takiemu podejściu, paradoksalnie, literatura polska – obca dla wielu rodzimych użytkowników języka, na co wskazują coroczne wyniki badań Biblioteki Narodowej dotyczące czytelnictwa w Polsce – stanie się dla cudzoziemców przystępną formą piśmiennictwa budzącą pozytywne skojarzenia i traktowana będzie przez nich jako dodatkowe źródło wiedzy o kraju języka docelowego. Ale nie tylko o tym, czego przykładem może być podręcznik Tamary Czerkies *Literackie zwierciadło kultur. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B1–C1* (Kraków 2019). Autorka proponuje w nim ćwiczenia kształcące przede wszystkim sprawność czytania i pisanie, a także rozwijające słownictwo. Oprócz tego – na co wskazuje pierwsza część przywołanego tytułu – cudzoziemcy w czasie pracy z tekstami literackimi mogą się przeglądać, jak w lustrze, w kulturach innych osób. Umożliwiają to ćwiczenia zorientowane

na rozwijanie wrażliwości interkulturowej, a więc skłaniające do szukania podobieństw i różnic między różnymi kulturami oraz łączące rozbudzanie ciekawości poznawczej z kształtowaniem postawy otwartości, wrażliwości i empatii wobec Innego.

Postulowana wyżej postawa eklektyczna wobec literatury na zajęciach językowych, oparta na wykorzystywaniu tekstów reprezentujących różne epoki i wartości artystyczne, w świadomości cudzoziemców z pewnością stworzy bardziej obiektywny i pełny obraz polskiej kultury niż preferowanie tylko jednej opcji literackiej. Metaforycznie rzecz ujmując, są to bowiem dwie strony tego samego medalu. Czasy współczesne obfitują w teksty, które krytyka literacka dość często ocenia negatywnie, biorąc pod uwagę różne kryteria. Tymczasem Justyna Zych (2020, s. 91) przekonująco dowodzi, że „charakterystyki najnowszych powieści, poczytywane niekiedy za słabość czy defekt, w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego są atutem”. Za taki uznać można język zbliżony do mowy potocznej i kreowanie świata przedstawionego w optyce codzienności, co Autorka wykorzystuje w opisie ćwiczeń przeznaczonych na wszystkie poziomy nauczania języka polskiego jako obcego. Innym atutem, zwłaszcza najnowszej prozy, jest to, że często w sposób krytyczny lub polemiczny odnosi się do wyidealizowanych obrazów i stereotypów utrwalonych w polskiej kulturze. Warto przypomnieć, że z takim sielankowym, a więc nie do końca prawdziwym zobrazowaniem – np. świąt i uroczystości, gościnności, macierzyństwa czy rodziny – student obcojęzyczny ma do czynienia nie tylko w reklamach, lecz także w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Achteлик 2010, Stankiewicz, Żurek 2010; por. także Zych 2021). Najnowsza proza zrywa z idealizacją polskości i na miejsce dawnych, wybitnych i/lub tragicznych powieściowych bohaterów przeżywających rozterki moralne czy egzystencjalne stawia bardzo często antybohaterów (Zagórska 2017), co jednocześnie wiąże się z podejmowaniem tematyki uznawanej za drażliwą, kontrowersyjną lub ze sfery tabu. Niektórzy glottodydaktycy przekonująco zachęcają do wykorzystywania również tego rodzaju trudnych tematów w pracy z cudzoziemcami (np. Zych 2018, Roter-Bourkane 2020, Wiczorek 2020), gdyż stanowią one nieodzowną część polskiej codzienności i dyskursu publicznego, a także zwyczajnie interesują samych uczących się.

Literatura epok minionych na tle literatury współczesnej wydawać się może zbyt pomnikowa, anachroniczna językowo i treściowo, słowem – nieatrakcyjna i po prostu nudna z punktu widzenia zwłaszcza młodego pokolenia, które dziś woli słuchać i oglądać niż czytać. Sięgając po teksty dawne, należałoby je zatem pokazywać na lekcjach jppo w związku ze współczesnością bliską odbiorcy, a nie oderwaną od rzeczywistości fikcją, szukać różnic i podobieństw między odległymi perspektywami czasowymi, prowokować uczących się do szukania analogii we własnym życiu, konfrontować doświadczenia bohaterów literackich z doświadczeniem własnym i/lub osób bliskich, pokazywać, jak zmieniało się

podejście do określonych spraw. Nie należy też zapominać, że literatura epok minionych budowała, wzmacniała i przekazywała pewne stereotypy i mity narodowe, które funkcjonują do dziś w różnych obiegach (np. w mediach), a ich niezajomość może zakłócić pełne zrozumienie przekazu, w którym się pojawiają. Miała też znaczący wpływ na rozwój języka polskiego, o czym świadczą obecne w codziennej komunikacji – i często nierozpoznawane nawet przez rodzimych użytkowników języka – cytaty o proveniencji literackiej, czyli tzw. skrzydlate słowa, które są składnikiem kompetencji kulturowej i wskazują na to, w jakim stopniu cudzoziemiec uczestniczy w życiu danej wspólnoty językowej (Zarzycka 2010, s. 121).

Wykorzystywanie w procesie glottodydaktycznym dawnych i współczesnych tekstów literackich z pewnością przynosi różnorodne korzyści z punktu widzenia cudzoziemców: jest kolejną okazją do użycia języka w określonej sytuacji komunikacyjnej, sformułowania w nim myśli i opinii, wyrażania różnych intencji, pozwala też realizować mediacyjne działania językowe (Janowska, Plak 2021, s. 105–110). Oprócz tego daje poczucie zakotwiczenia w kulturze kraju języka docelowego, wywołując w uczącym się satysfakcję z tego, że nabywa on umiejętności panowania nad trudną materią językową, jaką jest właśnie literatura. Warto więc wykorzystywać w kształceniu językowym różnorodne teksty literackie choćby dlatego, by usłyszeć od cudzoziemców pytanie, co jeszcze mogliby przeczytać po polsku.

### 3. *LALKA* BOLESŁAWA PRUSA W DZIAŁANIACH JĘZYKOWYCH

O wyborze *Lalki* (1890) B. Prusa jako materiału glottodydaktycznego na potrzeby niniejszego artykułu zdecydowały nie tylko względy subiektywne, tj. preferencje piszącej te słowa, ale i czynnik obiektywny, a mianowicie fakt, że przywołana powieść uznawana jest za arcydzieło pozytywizmu i literatury polskiej w ogóle. Zaproponowane niżej przykłady stanowią zaś niepełny zbiór ćwiczeń pochodzących z powstającego podręcznika, w którym należące do klasyki polskiej powieści z przełomu XIX i XX w. stanowią podstawę do realizacji różnych działań językowych na lekcjach jppo.

Wprowadzając cudzoziemców w świat powieści (czytanej nie w całości, ale we fragmentach) należałoby krótko, w najprostszymi słowach, scharakteryzować epokę, w której powstała: podać jej nazwę, czas trwania, główne założenia światopoglądowe, wymienić najważniejszych twórców. Jest to element, który na dalszych etapach pracy z tekstem może wpłynąć na jego lepsze zrozumienie. Autora (jakiegokolwiek utworu) proponuję przedstawić w mniej tradycyjny sposób, a na pewno nie w formie odczytywanego referatu, którego (prawie) nikt nie słu-

cha (lepiej sprawdzi się prezentacja multimedialna). Uwagę studentów przykuwa przedstawianie twórców nie tyle jako wielkich i wyjątkowych jednostek, co zwyczajnych ludzi, którzy mieli pewne wady czy dziwne przyzwyczajenia; ciekawostki o ich życiu prywatnym bardziej wzbudzają zainteresowanie niż górnolotne formuły w stylu „Słowacki wielkim poetą był...” Prezentacja autora w optyce zwyczajności często prowokuje uczących się języka do wyznań o własnych słabostkach i doświadczeniach życiowych (również w konwencji żartobliwej), a zamiast pomnikowej, abstrakcyjnej postaci pojawia się w ich wyobraźni człowiek, z którym można się utożsamiać.

We wspomnianym podręczniku oprócz ćwiczeń tradycyjnych, w encyklopedyczny sposób prezentujących najważniejsze fakty z życia pisarzy, pojawiają się również takie, których celem jest aktywizowanie uczących się do tworzenia wypowiedzi ustnych i/lub pisemnych na podstawie bodźców wizualnych. Zadaniem studentów jest np. odtworzenie w parach lub grupach najważniejszych wydarzeń z życia autora na podstawie tzw. komiksu „niemego” (Zawadka 2011, s. 258) lub przedstawienie ciekawostek o nim, zaprezentowanych w formie emblematycznych rysunków (np. aparat fotograficzny, maszyna do pisania, notesy, liczby); na tej podstawie studenci ustalają, co pisarz lubił, czym się interesował, czego nie lubił itp. Tego rodzaju ćwiczenia to połączenie różnego rodzaju działań: przetwarzania kodu obrazkowego na mówiony, interpretowania, rozwijania domysłu, kreatywnego myślenia, współpracy z innymi osobami i negocjowania z nimi znaczeń, porównywania odpowiedzi na forum klasy, utrwalania słownictwa i gramatyki.

Pracę z literaturą dawną należałoby, jak wcześniej powiedziano, realizować w taki sposób, aby pokazywać związki między przeszłością a teraźniejszością. Taka strategia, z jednej strony, może wzbudzić większe zainteresowanie cudzoziemca tekstem, z drugiej zaś – ułatwić mu zrozumienie prezentowanych treści. Pokazanie na zajęciach obszernego objętościowo książkowego wydania *Lalki* warto więc uzupełnić informacją, że ukazywała się ona – jak wiele innych powieści tamtych czasów – w formie odcinków na łamach prasy, a wpływ na losy bohaterów nierzadko mieli sami czytelnicy, którzy pisali w tej sprawie listy do redakcji lub autorów. Informacja ta, będąc poszerzeniem wiedzy ogólnej, otwiera nauczycielowi pole np. do interkulturowej dyskusji na temat (będących odpowiednikami dawnych powieści w odcinkach) współczesnych telenowel, popularnych w rodzimych krajach uczniów; w zależności od celu, jaki chcemy zrealizować, może też być okazją do powtórzenia słownictwa i struktur gramatycznych związanych z pisaniem recenzji lub przydatnych przy pisaniu np. listu do reżysera ulubionego filmu/serialu z prośbą o dokonanie w nim zmian zgodnie z sugestiami nadawcy.

Praca z tekstem literackim na zajęciach jppo niejako automatycznie wpływa na kształtowanie kompetencji literackiej cudzoziemców, ponieważ poszerzają oni



wiedzę o kulturze, poznają konkretny utwór i jego autora, problematykę dzieła czy epokę, w jakiej ono powstało. Oprócz tego bezpośrednio doświadczają odmienności językowej, stylistycznej czy gatunkowej utworu literackiego, rysującej się wyraźnie na tle innych tekstów, znanych im np. z podręcznika. Praca z *Lalką* – i w ogóle z gatunkiem, jakim jest powieść – otwiera przed nauczycielem wręcz nieograniczone możliwości działań na tekście, zaś dobór odpowiednio sprofilowanych ćwiczeń może znacząco zaktywizować studentów do kreatywnej pracy i samodzielnego poszukiwania znaczeń. Na przykład, na pytanie, o czym jest *Lalka*, studenci formułują odpowiedzi na podstawie odpowiednio dobranych fragmentów powieści; pracują w parach lub grupach, a następnie przedstawiają swoje ustalenia na forum klasy wraz z ich uzasadnieniem. Ćwiczenie polega na analizie i interpretacji fragmentów dzieła i negocjowaniu ich znaczeń z innymi osobami, zmusza do kreatywnego myślenia, kształtuje domysł. Staje się też okazją do ustnej lub pisemnej realizacji różnych funkcji językowych, np. przekazywania informacji, porównywania, wyrażania pewności (przypuszczenia, możliwości) i opinii, czyli działań przydatnych i używanych w codziennej komunikacji przez rodzimych użytkowników języka.

Na tak zarysowanym tle zaskakujący dla cudzoziemców może się okazać tytuł omawianej powieści, a jego powiązanie z wcześniejszymi ustaleniami z pewnością będzie stanowić dla nich swoiste wyzwanie. Na początek warto zogniskować uwagę uczących się i zebrać skojarzenia związane ze słowem „lalka”, np. w formie „burzy mózgów” lub mapy myśli; następnie poprosić, aby w parach lub grupach w miarę logicznie uzasadnili związek między tytułem i wskazanymi wcześniej głównymi tematami dzieła. Fakt, że prawdopodobnie nikt nie zna powieści, bardzo utrudni to zadanie, a odpowiedzi zapewne będą miały niewiele wspólnego ze stanem faktycznym. Paradoksalnie, tego rodzaju ćwiczenie może się stać okazją do dobrej zabawy, z pewnością będzie wymagać od cudzoziemców kreatywnego myślenia, a także uruchomienia różnych funkcji językowych i działań myślowych w procesie odkrywania znaczeń (analiza, dedukcja, szukanie analogii, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wiedzy ogólnej lub różnych tekstów kultury). Przedstawione na forum klasy odpowiedzi zapewne będą zróżnicowane, może nawet sprzeczne lub aż nadto fantazyjne, ale dzięki temu mogą wzbudzić w grupie rozbawienie. Atmosfera rozluźnienia i zabawy sprzyja jednakże swobodnemu wyrażaniu myśli, w dodatku bez obawy, że przedstawiona interpretacja zostanie oceniona jako niewłaściwa lub nieuzasadniona. Rolą nauczyciela jest na koniec wskazanie właściwej interpretacji tytułu. Można to zrobić krótko ustnie lub jak w opisanym wyżej ćwiczeniu, polegającym na doborze odpowiednich fragmentów i ich interpretacji w parach lub grupach. Oczekiwane odpowiedzi (lalka jako zabawka i przedmiot sporu, określenie kobiety, zabawy Rzeckiego lalkami z wystawy sklepowej), w zależności od potrzeb grupy i jej zainteresowań, dają nauczycielowi możliwość wzbogacenia wiedzy studentów na



temat utrwalonych w kulturze symboli i motywów (lalka salonowa, świat jako teatr), z którymi mogą się spotkać na dalszych etapach edukacji lub w innych tekstach kultury.

Powieści przełomu XIX i XX w. wręcz przesycone są różnymi opisami (np. osób, wnętrza, przestrzeni otwartych, przedmiotów, krajobrazów). Ich wartość glottodydaktyczna polega m.in. na tym, że zazwyczaj stanowią autonomiczną i samodzielną całość, którą w zależności od potrzeb można skracać; są logiczne i uporządkowane (np. od ogółu do szczegółu, od dołu ku górze), zawierają niezwykle bogatą leksykę, często odwołującą się do wszystkich zmysłów, mogą też wykorzystywać konstrukcje gramatyczne, które zwracają uwagę na sensy niewyrażone wprost (np. w opisie Izabeli Łęckiej formy bezosobowe czasowników wskazują na próżniaczy tryb życia bohaterki).

W zależności od stopnia gramatycznego skomplikowania i rodzaju leksyki (niezrozumiałe słownictwo należy wcześniej wyjaśnić) tego rodzaju opisy można traktować jako dodatkowy materiał ilustracyjny wspierający nauczanie sprawności pisania. Fragmenty zawierające np. charakterystykę pośrednią znakomicie nadają się do ćwiczeń leksykalno-stylistycznych, polegających np. na nazywaniu konkretnymi leksemami cech postaci wyrażonych nie wprost, i odwrotnie – zamiany użytych w tekście leksemów na zdania wyrażające te cechy w sposób opisowy. Takie ćwiczenia stanowić mogą swoistą wprawkę w doskonaleniu innych mediacyjnych działań językowych, np. streszczania, parafrazowania czy robienia notatek. Wspomniane opisy sprawdzą się także w tradycyjnych ćwiczeniach doskonalących rozumienie tekstu pisanego, utrwalających słownictwo lub struktury gramatyczne (np. prawda/fałsz, wybór informacyjny, wybór właściwego wyrazu, uzupełnianie luk wyrazami z ramki lub brakującymi fragmentami, użycie imiesłów itp.).

W *Lalce* znaleźć można opisy postaci wręcz intrygujące pod względem treści. Chodzi o rozrzucone po całej powieści fragmenty dotyczące wyglądu i zachowania głównego bohatera, Stanisława Wokulskiego, oraz okoliczności śmierci jego żony. Zebrane wyimki mają postawić studentów przed rozwiązaniem zagadki: dlaczego między podanymi w nich informacjami są rozbieżności? Czy autor zwyczajnie się pomylił? A może zapomniał, co pisał o tych postaciach kilka miesięcy wcześniej, gdy przygotowywał kolejny odcinek powieści do druku? Tak postawiony problem, realizowany najlepiej w parach lub grupach, znów będzie wymagał od studentów różnych działań językowych i myślowych (np. dedukowania, stawiania hipotez, argumentowania, wyrażania opinii), których celem ma być ustalenie ostatecznej odpowiedzi i jej prezentacja na forum klasy. To ćwiczenie ma też uświadomić studentom, jak istotna dla rozumienia tekstu jest jego uważna, a nie tylko pobieżna lektura. W omawianym przypadku odpowiedzi należy szukać nie poza tekstem, ale w nim samym, i skupić się nie tylko na tym, co się mówi, ale przede wszystkim na tym, kto o tym mówi. Zebrane fragmenty są

bowiem wypowiedziami różnych postaci, które po prostu rozmawiają lub plotkują na temat głównego bohatera i jego zmarłej żony, stąd pojawiają się wspomniane niekonsekwencje. W ten sposób pisarz zwraca w *Lalce* uwagę na problem, jakim jest właśnie plotkowanie i jego wpływ na ludzkie życie. To dobra okazja, aby porozmawiać ze studentami na ten temat, rozszerzając go o znamienne dla czasów współczesnych zjawisko hejtu. Odpowiednio poprowadzona dyskusja może mieć walor wychowawczy i zakończyć się wnioskami dotyczącymi właściwych reakcji na krzywdzące plotki i/lub hejt lub zainscenizowaniem tematycznych dialogów. Podjęcie w grupie trudnego i poważnego tematu warto w czasie zajęć realizować w atmosferze, która zachęci do szczerej rozmowy, dzielenia się swoimi myślami i doświadczeniami. Agnieszka Handzel (2019) dowodzi, że sprzyja temu praca w kręgu (a nie tradycyjnie w ławkach), ponieważ daje ona uczniom m.in. poczucie równego uczestnictwa w dyskusji, zapewnia kontakt wzrokowy ze wszystkimi i dobre słyszenie, uczy kultury prowadzenia dyskusji i zdrowej rywalizacji. W formie zabawowej, służącej rozładowaniu napięcia wywołanego powagą tematu, można natomiast na koniec wykorzystać różne warianty zabawy w „głuchy telefon”.

W strukturze powieści przełomu XIX i XX w. często pojawiają się inne gatunki. W *Lalce* są to m.in. listy, które różnią się między sobą pełnią funkcją i długością, statusem społecznym nadawców i odbiorców, zawierają zróżnicowane stylistycznie słownictwo (od neutralnego po nacechowane emocjonalne – w zależności od intencji piszącego). List będący wyimkiem z utworu literackiego (lub dodatkowo autentyczny list twórcy dzieła) może stanowić materiał ilustracyjny wspierający na zajęciach językowych nauczanie pisania i – zwłaszcza w odniesieniu do epok minionych – otwierać pole do obserwacji zmian, jakie na przestrzeni wieków zachodziły w ramach korespondencji. Analiza tego rodzaju listów pod kątem cech kompozycyjnych i stylistycznych mogłaby przy okazji oswajać cudzoziemców z konwencjami charakterystycznymi dla tamtych czasów i czynić mniej hermetycznym kontakt z literaturą epok minionych.

Niektóre z listów pojawiających się w *Lalce* wręcz prowokują do poruszenia zagadnienia, z którym cudzoziemiec raczej nie zetknie się w podręczniku, gdyż w procesie nauczania sprawności pisania kładzie się nacisk na kształcenie nawyków związanych z użyciem odpowiedniej formy (kompozycja, leksyka, styl), nie zaś na rozważanie hipotetycznych sytuacji życiowych, w jakich uczeń może się znaleźć w związku z tworzeniem i używaniem tej formy. Chodzi zaś o pewne zasady etyki i etykiety językowej w ramach listownej korespondencji. W przywołanej powieści mamy do czynienia z sytuacją, gdy list czyta osoba niebędąca jego adresatem (złamanie zasady prywatności i tajemnicy korespondencji); ponadto pojawiają się listy niepodpisane, pełne emocjonalnych zwrotów i nacechowanego negatywnego słownictwa, czyli anonimy, także przekazywane sobie z rąk do rąk, zanim trafią do adresata. Pracę na fragmentach tekstu, zawierających te

listy w całości – poprzedzoną wyjaśnieniem trudniejszej leksyki i dyskusją nad zachowaniami bohaterów – można zakończyć stworzeniem zasad korespondencji listownej, obejmujących zarówno elementy etyki, jak i etykiety językowej. Wymagana forma będzie czynnikiem determinującym rodzaj użytych struktur gramatycznych, tj. trybu rozkazującego i/lub czasowników typu „można”, „nie wolno”, „należy”.

Listy z przywołanej powieści znakomicie nadają się także do wykonywania na nich ćwiczeń opartych na tradycyjnych strategiach pracy z tekstem pisanim, sprawdzających rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe. Jest to wskazane na wstępnym etapie pracy, gdyż zapewnia lepsze rozumienie treści i ułatwia interpretację utworu. Pewnym wyzwaniem dla cudzoziemców mogą być natomiast ćwiczenia stylistyczne polegające np. na zamianie nacechowanej emocjonalnie leksyki w anonimach na słownictwo neutralne (tak aby nadawca mógł się pod nim podpisać, wyrażając swoje zdanie w sposób grzeczny i jednocześnie stanowczy) lub „tłumaczenie” listów na język współczesny. Tego rodzaju ćwiczenia powinny przyczyniać się do utrwalania zasad kompozycji i redagowania tekstów, inspirować do doskonalenia stylu tworzonych wypowiedzi, a jednocześnie oswojać cudzoziemców ze specyficzną formą listu pojawiającą się często w literaturze epok minionych.

*Lalka* – jak inne powieści przełomu XIX i XX w. – otwiera przed nauczycielem wręcz nieograniczone możliwości wykorzystywania jej w czasie zajęć z jpjo. Odpowiednio sprofilowane ćwiczenia – dostosowane do możliwości intelektualnych i językowych studentów, ich wieku, potrzeb czy zainteresowań – pozwolą na realizację wszystkich działań językowych przydatnych w codziennej komunikacji. Na potrzeby niniejszego artykułu zaprezentowano wybrane przykłady. Warto jednak nadmienić, że powieść Prusa, jak i inne dzieła epok minionych, może stanowić dla cudzoziemców dodatkowe źródło informacji z dziedziny szeroko pojętej kultury i wiedzy o zmieniającym się na przestrzeni dziesięcioleci świecie. W *Lalce* nowością jest np. pociąg, podejmowane są też pierwsze próby lotu balonem; seanse hipnotyczne budzą sensację i wyzwalają w bohaterach pytania natury egzystencjalnej, ekscentryczni naukowcy chcą przypiąć ludzkości skrzydła lub pracują nad zastosowaniem metalu lżejszego od powietrza, a zwyczajny człowiek wykonuje niebezpieczne doświadczenia, ponieważ marzy mu się zbudowanie *perpetuum mobile*. Pełne humoru sceny ze studentami czy sceny symboliczne – jak ta, gdy młody Wokulski o własnych siłach wychodzi z piwnicy – znakomicie nadają się do szukania analogii we współczesnym świecie, niepozabawionym przecież przeszkód na drodze do realizacji marzeń. Wszystkie te zagadnienia z pewnością można w inspirujący sposób wykorzystać w pracy z cudzoziemcami, rozwijając przy tym ich kompetencję literacką i wrażliwość (inter)kulturową. Napisała piękną polszczyzną *Lalka* (Prus, będący miłośnikiem matematyki, obliczył procentowy udział poszczególnych części mowy potrzebny do zachowania

idealnego stylu), przesycona znamionnymi dla tego pisarza ironią i humorem, może być też źródłem, z jednej strony, aforystycznych uogólnień o człowieku, z drugiej zaś – skrzydlatych słów, jak choćby kończące powieść *non omnis moriar*, które – zwłaszcza w środowisku humanistycznym – znać by wypadało, bo należy do europejskiego dziedzictwa kulturowego.

#### 4. PODSUMOWANIE

Przywołane przykłady ćwiczeń, opracowane w optyce strategicznego podejścia do tekstu literackiego, miały pokazać, że literatura epok minionych nie musi się kojarzyć z „kulturą w muzeum”, anachronizmem i dawno zamkniętą przeszłością, która z czasami współczesnymi nie ma nic wspólnego. Wykorzystywanie jej na równi z tekstami literatury współczesnej z pewnością stworzy w świadomości cudzoziemców zróżnicowany, a przez to bardziej obiektywny obraz kultury polskiej. Warunkiem zachowania tego obiektywizmu jest też wybieranie dzieł, które reprezentują zróżnicowane poziomy artystyczne. Praca tylko z tekstami uznanymi za wybitne, tworzonymi przez nagradzanych pisarzy i przedstawiającymi wyłącznie podniosłe tematy, może zwyczajnie doprowadzić uczących się do znużenia i zniechęcenia. Aby praca z tekstem literackim była dla cudzoziemców atrakcyjna i motywująca, powinna kojarzyć się z różnorodnością na wielu płaszczyznach (różne epoki, gatunki i rejestry językowe, przedstawianie tego samego tematu w odmienny sposób), a nie z przewidywalnością formy i treści prezentowanych dzieł. Z tego samego powodu warto też zmieniać formy pracy i organizacji przestrzeni w czasie zajęć, zwłaszcza gdy nauczyciel chce przeznaczyć na pracę z tekstem literackim całą jednostkę lekcyjną. Oprócz tradycyjnych ćwiczeń w parach i grupach warto dyskutować w kręgu, stosować dramę czy ćwiczenia zawierające elementy ruchu i/lub zabawy (np. kalambury, odgrywanie powieściowych scen, podkładanie głosu do adaptacji filmowych), co z pewnością przyspieszy proces zapamiętywania nauczanych treści.

Teksty literackie – zarówno te współczesne, jak i dawne – chyba jak żadne inne nadają się do wykonywania na nich niezwykle zróżnicowanych ćwiczeń, poprzez które cudzoziemiec będzie realizował wszystkie działania językowe przydatne w codziennej komunikacji. Odpowiednie sprofilowanie ćwiczeń pod tym kątem powinno sprawić, że utwór literacki nie będzie traktowany przez uczących się jak materiał niepotrzebny na zajęciach językowych i z nimi niezwiązany (bo literatura jest tylko dla miłośników czytania), lecz postrzegać się go będzie na prawach tekstów tradycyjnie wykorzystywanych w podręcznikach do jppo. Praca z utworem literackim to także mimowolne nabywanie wiedzy o nim, dlatego jeśli nauczyciel wykorzystuje różne fragmenty np. obszernej powieści, pożądane jest,

aby składały się one na w miarę spójny obraz całości, dający ogólne wyobrażenie o dziele; praca na fragmentach dobranych przypadkowo, luźno ze sobą związanych, raczej nie sprawi, że tekst utkwi w pamięci uczących się. Wykorzystywanie literatury w kształceniu językowym cudzoziemców jest także dobrym sposobem na urozmaicenie tradycyjnych zajęć. Można mieć przy tym nadzieję, że dzięki strategicznemu podejściu do tekstów literackich możliwe będzie rozbudzanie w cudzoziemcach chęci do samodzielnego sięgania po literaturę i odkrywania jej sensów na podstawie wiedzy zdobywanej w czasie zajęć językowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2010, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 171–178.
- Burzacka I., 2010, *Miejsce polskiej literatury współczesnej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 33–38.
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 117–130.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B1–C1*, Kraków.
- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (red.), 2010, *Kanon kultury polskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, Warszawa.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Hajduk-Gawron W., 2005, *Europejskość czy obcość – wkład literatury polskiej w nową wspólnotę kulturową*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, P. Garncarek (red.), Warszawa, s. 244–249.
- Hajduk-Gawron W., 2013, *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, s. 353–365.
- Handzel A., 2019, *Lektura w kręgu – czytanie inspirowane metodyką „Responsive Classroom”*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 189–204.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2019, *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 83–94.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Kwiatkowska A., Válková Maciejewska M. (red.), 2018, *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Miodunka W., Seretny A. (red.) 2016, *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków.

- Próchniak W., 2008, *Polska proza – język i rzeczywistość ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI w.*, Kraków, s. 243–248.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Roter-Bourkane A., 2020, „Herod baba” J. I. Kraszewskiego – kobiecość w wersji polskiej i obcej, czyli czytanie po polsku ze stereotypami narodowościowymi i historycznie umotywowanymi w tle, w: *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 134–143.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/ drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 495–505.
- Szwagrzyk A., 2015, *Literatura najnowsza na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 163–171.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 425–432.
- Wacławek M., 2021, *Plus minus wiersz – o metodzie analizy i twórczego wykorzystania wzorów na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie – wartości – wyzwania*, I. Wieczorek, A. Roter-Bourkane, Poznań, s. 105–119.
- Wieczorek I., 2020, „Chmurdalia” Joanny Bator na zajęciach z języka polskiego jako obcego, czyli wstyd, tabu i literatura, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 95–110.
- Zagórska A., 2017, *ANTYbohater polskiej prozy (po roku 1989)*, Kraków.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*.
- Zawadka J., 2011, *Komiks w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: K. Pluskota, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 256–263.
- Zieniewicz A., 2020, *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 15–28.
- Zych J., 2018, *Jedna strona przesycona polskością, czyli glottodydaktycznie o fragmencie powieści Dawida Bieńkowskiego pod tytułem „Biało-czerwony”*, w: A. Kwiatkowska, M. Váľkova Maciejewska (red.), *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 75–85.
- Zych J., 2020b, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, w: J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 67–94.
- Zych J., 2021, *Współczesne reportaże o cudzoziemcach w Polsce jako antidotum na glottodydaktyczne bezdroża bezkrytycznego szerzenia mitu o polskiej gościnności*, w: G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa, s. 34–64.
- Zych J. (red.), 2020a, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa.



Beata Grochala\*

 <https://orcid.org/0000-0002-3885-8964>

## WZORCE GATUNKOWE A KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE FORM WYPOWIEDZI PISEMNYCH W WYBRANYCH POMOCACH DYDAKTYCZNYCH PRZYGOTOWUJĄCYCH DO EGZAMINU CERTYFIKATOWEGO NA POZIOMIE B1

**Streszczenie.** Przedmiotem artykułu jest ocena sposobu prezentacji form wypowiedzi pisemnych wymaganych na poziomie B1 certyfikatu z języka polskiego jako obcego (część *Pisanie* – egzamin dla osób dorosłych) w trzech pomocach dydaktycznych przygotowujących do tegoż egzaminu (*B1 – piszę, mówię i zdaję!*, M. Januszewicz, *Pisz po polsku. Poradnik, ćwiczenia i przygotowanie do egzaminu* oraz B. Łukaszewicz, N. Yaumen, A. Święcka i P. Garncarek *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikатовego na poziomie B1*). Główny cel analizy to odpowiedź na pytanie, czy w omawianych podręcznikach znajduje zastosowanie koncepcja gatunku Marii Wojtak, zgodnie z którą na wzorzec gatunkowy składają się cztery aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy oraz stylistyczny. Przyjęta metoda badawcza to analiza zawartości ukierunkowana genologicznie. Na jej podstawie stwierdzono, że autorzy podręczników wskazują na wszystkie cztery aspekty gatunków, choć nie robią tego w sposób równomierny. Poznanie wzorca gatunkowego jest niezmiernie ważne, jednak dopiero jego autorska realizacja i umiejętne zastosowanie reguł w praktyce to gwarancja egzaminacyjnego sukcesu. Dlatego postuluje się, aby nauczyciele mieli świadomość złożoności wzorca gatunkowego, który nie sprowadza się jedynie do budowy, ale zawiera w sobie także uwikłania komunikacyjne i kulturowe.

**Słowa kluczowe:** sprawność pisania, egzamin certyfikатовy z języka polskiego jako obcego, genologia lingwistyczna

---

\* [beata.grochala@uni.lodz.pl](mailto:beata.grochala@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.





## GENRE PATTERNS AND DEVELOPING THE KNOWLEDGE OF WRITTEN TEXT TYPES IN SELECTED TEACHING AIDS PREPARING FOR THE CERTIFICATE EXAM AT THE B1 LEVEL

**Abstract.** The article focuses on text forms required at the B1 level of state certificate exam in Polish as a foreign language (module *Pisanie* – test for adult candidates). It discusses how these forms are presented in three textbooks for exam preparation (*B1 – piszę, mówię i zdaję!*, M. Januszewicz, *Pisz po polsku. Poradnik, ćwiczenia i przygotowanie do egzaminu* oraz B. Łukaszewicz, N. Yaumen, A. Święcka i P. Garncarek *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikowanego na poziomie B1*). The main goal of the analysis is to answer the question whether genre presentation the discussed textbooks reflects Maria Wojtak's concept of genre template, which includes structural, pragmatic, cognitive and stylistic aspect. The author uses genre-oriented content analysis. The results of the study show that textbook authors refer to all the four genre aspects although they do not do it in proportion. The knowledge of the genre template is crucial, but only the use of such template in an original text results in positive exam outcomes. Therefore it is advisable for language teachers to be aware of the complexity of a genre pattern, which consists of not only its composition but also communicative and cultural factors.

**Keywords:** the skill of writing, certificate exam in Polish as a foreign language, linguistic genology

Pisanie to sprawność (działanie<sup>1</sup>), której nauczanie nie cieszy się dużą estymą zarówno wśród nauczających, jak i uczących się. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele i często są one wnikliwie analizowane w literaturze przedmiotu. Wspomnę tu tylko o „braku odpowiedniego przygotowania uczących pod względem merytorycznym, a także niedocenianiu wagi tej sprawności” (Lipińska 2016, s. 9) czy niechęci wynikającej z uznawania pisania „za czynność czasochłonną, żmudną i mało ciekawą” (Padzik 2021, s. 51). Autorki *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* podkreślają, że pisanie jest najbardziej deficytową sprawnością. „Poświęca się mu stanowczo za mało uwagi, często błędnie uważając, że nie trzeba go wcale uczyć. Tymczasem jest to jedna z najważniejszych umiejętności, bo mimo iż najmniej przydatna w życiu codziennym przeciętnego człowieka, to jej rola w kształceniu językowym jest niezmiernie istotna” (Seretny, Lipińska

<sup>1</sup> W nauczaniu języków obcych w dwóch pierwszych dekadach XX wieku dominowało podejście komunikacyjne, w którym stosowano pojęcie *sprawności językowej* rozumianej jako „dobrze opanowaną dzięki ćwiczeniu umiejętność umożliwiającą osiągnięcie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku” (Szulc 1984, s. 220). Klasycznie dzielono sprawności na receptywne (słuchanie i czytanie) oraz produktywne (mówienie i pisanie). Obecnie coraz intensywniej rozwija się podejście działania, zgodnie z którym mówi się o działaniach językowych – „istota realizacji działań językowych polega na możliwości podejmowania jednego z nich lub jednoczesnego wykorzystywania kilku z nich. Podział działań językowych odnosi się do czterech kontekstów realizacji komunikacji: rozumienia tekstów, tworzenia tekstów, wymiany informacji, przetwarzania istniejących tekstów” (Gębał, Miodunka 2020, s. 265). Ponieważ w niniejszym artykule analizowane są pomoce dydaktyczne, które w większej mierze odnoszą się do podejścia komunikacyjnego, zdecydowano się na określenie pisania jako produktywnej sprawności językowej.

2005, s. 18). Poza racjami natury glottodydaktycznej świadczącymi na rzecz pisania należy wspomnieć także o aspekcie pragmatycznym – jeśli celem nauczania/uczenia się jppo jest przygotowanie do egzaminu certyfikatowego, a w konsekwencji zdanie go, to zaliczenie części nazwanej *Pisanie*, podobnie jak trzech pozostałych, jest warunkiem koniecznym zaliczenia całego egzaminu (mowa o egzaminach dla osób dorosłych). Tymczasem dane pokazują, że „najlepsze wyniki egzaminu są w części *Pisanie*” (*B1 – piszę, mówię...* 2020, s. 6). Warto dodać, że najpopularniejszy z egzaminów certyfikatowych dotyczy poziomu B1 biegłości językowej (w latach 2016–2022 zdawało go 79% wszystkich zdających – por. <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> [11.12.2022]) – ma to związek m.in. z określonym ustawowo wymogiem: „Cudzoziemiec ubiegający się o uznanie za obywatela polskiego, z wyłączeniem cudzoziemca, o którym mowa w ust. 1 pkt 4 i 5, jest obowiązany posiadać znajomość języka polskiego potwierdzoną urzędowym poświadczeniem, o którym mowa w art. 11a ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. z 2021 r. poz. 672), na poziomie biegłości językowej co najmniej B1, świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim” (*Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim*). Te wszystkie czynniki sprawiają, że na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej pomocy dydaktycznych dla osób przygotowujących się do egzaminów certyfikatowych. Część z nich, jak np. publikacja *Polski na B1* (Wilczyńska 2021), to zbiory zadań analogicznych do tych, które pojawiają się na egzaminach certyfikatowych. Część ma charakter podręczników, w których poza ćwiczeniami zawarte są merytoryczne wskazówki.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla osób przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego z jppo na poziomie B1 pod kątem prezentacji i realizacji zagadnień związanych z jednym komponentem egzaminu, a mianowicie pisaniem. Będzie to analiza ukierunkowana, której głównym celem jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób w badanych materiałach prezentowane są wzorce gatunkowe poszczególnych form wypowiedzi. Analizie poddano trzy podręczniki: *B1 – piszę, mówię i zdaję! Formy wypowiedzi pisemnych i ustnych na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego* (dalej jako PMZ) wydany w 2020 roku przez fundację Linguae Mundi; *Pisz po polsku. Poradnik, ćwiczenia i przygotowanie do egzaminu* autorstwa Małgorzaty Januszewicz (dalej jako PPP), wydany w roku 2021 oraz *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1* autorstwa Barbary Łukaszewicz, Natalii Yaumen, Aleksandry Świąckiej i Piotra Garncarka (dalej jako ZSNP) wydany w 2022 roku.

Jak wspomniano, wszystkie trzy publikacje dydaktyczne zostały skonstruowane jako pomoc w przygotowaniach do egzaminu certyfikatowego na B1. Warto zatem przyjrzeć się wymaganiom dla tego poziomu w zakresie pisania. Zgodnie

z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego* na poziomie B1 uczyć się jppo powinien opanować następujące formy wypowiedzi pisemnej: życzenia, pozdrowienia, zaproszenie, zawiadomienie, ogłoszenie, list prywatny nieoficjalny, list prywatny oficjalny, opis osoby, opis miejsca, opis przedmiotu, charakterystyka, opowiadanie, sprawozdanie, esej szkolny (*Programy...* 2016, s. 94). Uczący się powinien znać także „formy pomocnicze”, czyli takie, które „stanowią składnik innej wypowiedzi albo te, które rozwijają umiejętność pisania, ale nie powinny być brane pod uwagę przy egzaminach ani testach” (*Programy...* 2016, s. 95) – wśród nich wymieniony jest dziennik, streszczenie, CV, plan i notatka<sup>2</sup>. Z kolei w *Standardach wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego* (2016) wymieniono następujące formuły wypowiedzi pisemnej, które powinien umieć stworzyć zdający: życzenia; pozdrowienia; zaproszenie; ogłoszenie; list / e-mail prywatny formalny (np. do nauczyciela); list / e-mail prywatny nieformalny; opis osoby; opis przedmiotu; opis miejsca; opis sytuacji; charakterystyka osoby; opowiadanie; sprawozdanie (chodzi o zrelacjonowanie przebiegu np. podróży, wakacji); recenzja (chodzi o wyrażenie opinii np. o filmie, książce, a nie o recenzję jako gatunek dziennikarski); esej (mowa o eseju szkolnym, czyli formie, w której piszący przedstawia swoje poglądy, rozważania lub refleksje na dany temat). W poniższej tabeli zaprezentowano obecność poszczególnych form wypowiedzi w analizowanych pomocach dydaktycznych:

Tabela 1. Obecność egzaminacyjnych form wypowiedzi pisemnej w analizowanych pomocach dydaktycznych

| FORMA WYPOWIEDZI       | PMZ | PPP | ZSNP |
|------------------------|-----|-----|------|
| życzenia               | +   | +   | +    |
| pozdrowienia           | +   | +   | +    |
| zaproszenie            | +   | +   | +    |
| ogłoszenie             | +   | +   | +    |
| list / e-mail prywatny | +   | –   | +    |
| list / e-mail formalny | –   | –   | +    |
| opis osoby             | –   | +   | +    |
| opis przedmiotu        | –   | +   | +    |
| opis miejsca           | –   | +   | +    |
| opis sytuacji          | –   | +   | +    |
| charakterystyka osoby  | +   | +   | +    |
| opowiadanie            | +   | +   | +    |
| sprawozdanie           | +   | +   | +    |
| recenzja               | +   | +   | +    |

<sup>2</sup> Ponieważ te formy wypowiedzi nie stanowią przedmiotu egzaminowania, pomijam je w dalszych analizach.

| FORMA WYPOWIEDZI                 | PMZ                                    | PPP   | ZSNP |
|----------------------------------|--|---|------|
| esej                             | +                                      | +   | +    |
| <i>dotkliwe formy wypowiedzi</i> | blog<br>podziękowanie<br>zawiadomienie | przeprosiny<br>podziękowanie<br>zawiadomienie<br>gratulacje | SMS  |

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z powyższej tabeli, wszystkie formy egzaminacyjne prezentowane są jedynie w podręczniku ZSNP, zaś ich najmniej liczna reprezentacja występuje w PMZ. W każdej z analizowanych pomocy pojawiają się dodatkowe gatunki, przy czym warto zauważyć, że w dwóch prezentowane są takie formy jak podziękowanie i zawiadomienie. Ten ostatni gatunek wymieniany jest wśród form wypowiedzi pisemnych zalecanych dla poziomu B1 w *Programach...* (2016), nie ma go zaś w *Standardach...* (2016).

Kwestią istotniejszą niż sama obecność danej formy wypowiedzi jest sposób jej prezentacji. Aby dokonać takowej analizy, odwołam się do narzędzi genologii lingwistycznej<sup>3</sup>, a dokładniej do koncepcji gatunku Marii Wojtak. Badaczka traktuje gatunek jako pewien model, który realizowany jest w konkretnych formach wypowiedzi. Na każdy wzorec gatunkowy składają się cztery komponenty: aspekty strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny (Wojtak 2004). Jest to koncepcja bardzo pomocna do nauczania form wypowiedzi nierodzimych użytkowników języka – uwzględnia bowiem nie tylko budowę danego tekstu, ale także jego cel komunikacyjny, tematykę oraz cechy stylistyczne (czyli m.in. dobór odpowiedniej leksyki). Walory takiego ujęcia gatunku doceniła na gruncie glottodydaktyki polonistycznej m.in. Anna Dunin-Dudkowska, która w licznych publikacjach odwołuje się do koncepcji M. Wojtak, przekładając ją na sposoby nauczania konkretnych form wypowiedzi pisemnych (por. m.in. Dunin-Dudkowska 2016, 2018, 2020, 2021). Dydaktyczna trafność konstrukcji wzorca gatunkowego w ujęciu M. Wojtak skłania do pytania, czy znajduje ona swoją realizację w kształceniu, a w przypadku podjętych tu analiz – w omawianych pomocach do nauczania jppo. W dalszej części artykułu omówiony zostanie sposób prezentacji poszczególnych form wypowiedzi z odwołaniem do wyżej wymienionej koncepcji gatunku Wojtak.

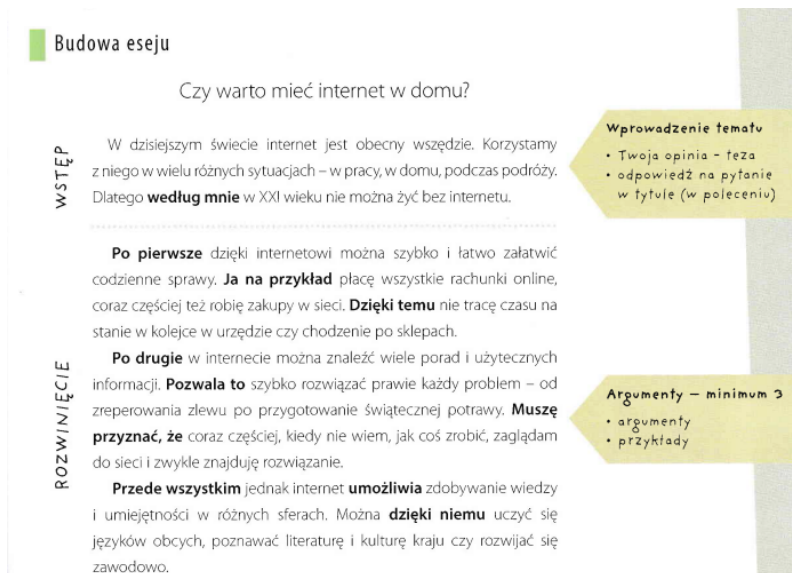
Omawiając pomoce dydaktyczne służące kształceniu sprawności pisania, trzeba pamiętać, że także na stronie certyfikacji dostępne są materiały ułatwiające oprowadzanie poszczególnych form wypowiedzi. Zwraca się w nich przede wszystkim uwagę na budowę, a także na uwarunkowania komunikacyjne wypowiedzi, np.

<sup>3</sup> Maria Wojtak postuluje, aby mówić o genologii szeroko, bez przypisywania jej do konkretnych dziedzin lub dyscyplin: „Genologię ujmuję jako naukę o konwencjach kształtowania ludzkich zachowań komunikacyjnych, typach i wzorcach tych zachowań, realizowanych w różnych kodach semiotycznych, choć filolog ma prawo skupiać się jedynie na tworcach werbalnych” (Wojtak 2019, s. 14).

„Zaproszenie – zawiadomienie adresata o ważnym wydarzeniu w życiu nadawcy i zaproszenie go do wzięcia udziału w tym wydarzeniu. Zaproszenie może być skierowane do indywidualnego lub zbiorowego odbiorcy. Może także zawierać informacje dotyczące odpowiedniego do okazji stroju i prośbę o potwierdzenie przybycia. Zaproszenie powinno zawierać następujące informacje: kto i kogo zaprasza; z jakiej okazji; gdzie i kiedy będzie miało miejsce to wydarzenie. W zaproszeniu oficjalnym obowiązują formalne zwroty grzecznościowe do adresata. Musi być podpisane pełnym imieniem i nazwiskiem (pod tekstem z prawej strony)”. ([https://certyfikat-polski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6\\_B1\\_P.pdf](https://certyfikat-polski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B1_P.pdf) [11.12.2022]). Opis ten jest jak najbardziej słuszny, wydaje się jednak zbyt skomplikowany dla osób, które dopiero zaczynają przygotowywać się do osiągnięcia poziomu biegłości językowej B1.

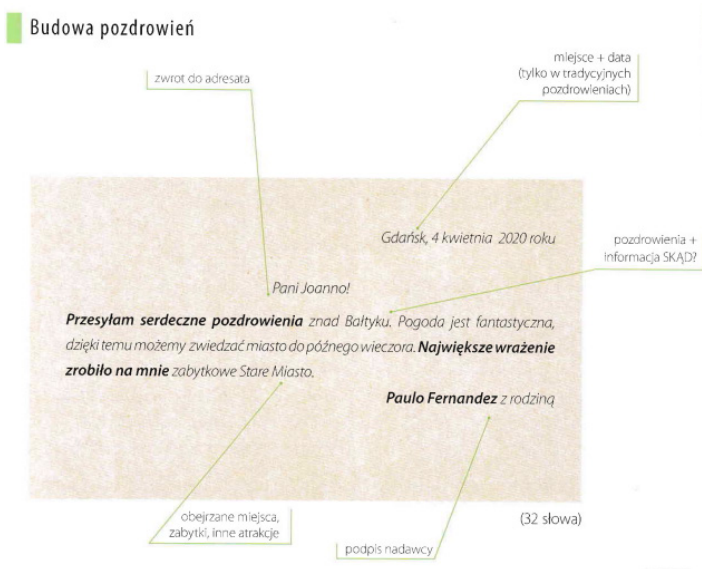
W podręczniku PMZ prezentacja gatunku rozpoczyna się od jego definicji zawierającej informacje o funkcji, np. „W recenzji autor przedstawia **utwór** (film, książkę, serial) lub **wydarzenie** (wystawę, spektakl teatralny), w którym brał udział. Recenzja musi zawierać **najważniejsze informacje** na temat utworu albo wydarzenia oraz **ocenę** autora, który **zachęca (lub zniechęca)** do obejrzenia filmu, przeczytania książki czy odwiedzenia wystawy.” (PMZ 2020, s. 30). Mamy tu zatem odwołanie do aspektu pragmatycznego i poznawczego – uczeń dowiadyuje się, kto i w jakim celu pisze recenzję. Drugi element to prezentacja konkretnej realizacji gatunku wraz z dokładnym omówieniem jego budowy – w przypadku form dłuższych z wyraźnym podziałem na wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a w przypadku form krótszych z grafiką ilustrującą odpowiednie rozplanowanie architektониki tekstu. W ten sposób prezentowany jest aspekt strukturalny wzorca gatunkowego:

Zdjęcie 1. Prezentacja budowy eseju (fragment)



Źródło: B1 – *pisz, mów i zdaj* (2020, s. 33)

Zdjęcie 2. Prezentacja budowy pozdrowień (1)



Źródło: *B1 – piszę, mówię i zdaję* (2020, s. 37)

Poza prezentacją struktury konkretne realizacje gatunkowe zawierają również przykładowe słownictwo charakterystyczne dla danej formy, które wyróżnione jest odpowiednią czcionką. W sposób szczególny są one opisane w dziale: *Wyrażenia i zwroty stosowane w ...* np. ogłoszeniu: „kupię, sprzedam, wynajmę (+B.) dom / mieszkanie / samochód / lokal” (PMZ 2020, s. 47). W ten sposób prezentowany jest aspekt stylistyczny gatunku. Ten sam schemat dotyczy wszystkich opisanych w podręczniku form wypowiedzi pisanych. Nie ma w książce żadnych ćwiczeń, ma ona jedynie charakter opisowy. Dodatkowo każda realizacja gatunkowa zawiera informację o liczbie użytych słów, co jest istotne jedynie ze względu na wymagania egzaminacyjne, nie ma zaś związku z samym wzorcem.

W drugiej z omawianych publikacji (PPP) we wstępie można odnaleźć bardzo ważną informację dla odbiorcy dotyczącą gatunków: „Na egzaminie nie możesz pisać cokolwiek i w dowolny sposób. Musisz przestrzegać reguł – ma je każdy gatunek” (PPP 2021, s. 10). Ta, z pozoru banalna wskazówka dla czytelników zawiera kluczową myśl – gatunek to zbiór reguł. Potrzebny jest zatem wzorzec, do którego można się odnieść przy komponowaniu własnego tekstu. Autorka PPP podzieliła swoją publikację na dwie główne części. Pierwsza to *Gatunki* – tu zawarte są informacje na ich temat, druga zaś to *Wzornik* – umieszczono w niej przykładowe realizacje, wskazówki i ćwiczenia. Ze względu na wykorzystywaną w niniejszym artykule koncepcję gatunku Marii Wojtak odwołam się do obu części łącznie. Aspekt strukturalny zaprezentowany jest nieco inaczej niż w PMZ. Autorka prezentuje konkretne



realizacje poszczególnych form wypowiedzi, jednak nie omawia szczegółowo ich struktury. W sposób szczegółowy charakteryzuje informacje związane z datą, zwrotem do adresata, powitaniem, pożegnaniem i podpisem w odniesieniu do gatunków, w których się one powtarzają. Mają jednak one charakter normatywistyczny, a nie odnoszą się do architektoniki tekstu. Tymczasem odpowiednie rozmieszczenie wspomnianych elementów jest niezmiernie ważne dla poprawnej realizacji wzorca gatunkowego. Wyraźnego wskazania na budowę brakuje w przypadku gatunków dłuższych jak opis czy esej. Odnajdujemy co prawda ich definicje operacyjne (np. *Opis sytuacji zwykle koncentruje się wokół jakiegoś momentu: ktoś coś zrobił albo powiedział i było to ważne, ciekawe, śmieszne nietypowe (...)* (PPP 2021, 93), a przy przykładowych realizacjach pojawiają się wskazówki w postaci pytań (np. przy prezentacji sprawozdania wyodrębnione są następujące pytania: *Co to było?; Kto tam był?; Gdzie to było?; Jak długo to trwało?; Jaka była pogoda?; Co najbardziej ci się podobało lub nie podobało?; Chcesz to powtórzyć?* (PPP 20221, s. 102), jednak zdecydowanie więcej miejsca poświęcono aspektowi pragmatycznemu i poznawczemu. Zaprezentowano, jakie intencje można wyrazić za pomocą poszczególnych gatunków, dużo miejsca poświęcono relacji między nadawcą a odbiorcą, która przekłada się na oficjalność i nieoficjalność używanych form wypowiedzi, co z kolei ma wpływ na wybór odpowiednich zwrotów, a tym samym na aspekt stylistyczny gatunku. Ten został zaprezentowany zarówno we wspomnianych wyżej aspektach poprawnościowych dotyczących konwencji zapisu pewnych elementów, jak i w postaci wyliczenia przykładowych zwrotów i wyrażeń, np. przy eseju są to: *Na początku chcę napisać, że...; Zaczę od tego, że...; To trudne pytanie, ponieważ...; Obecnie coraz więcej osób...; Ten temat wzbudza wiele emocji.; Każdy z nas przynajmniej raz w życiu...* (PPP 2021, s. 97). Ważnym elementem dla prezentacji wzorca gatunkowego są również zawarte w omawianej publikacji ćwiczenia. Zazwyczaj polegają one na uporządkowaniu fragmentów danej formy wypowiedzi w odpowiedniej kolejności bądź oddzieleniu od siebie dwóch wymieszanych struktur – dzięki temu ćwiczony jest m.in. aspekt związany z budową gatunku, co stanowi bardzo dobre uzupełnienie części teoretycznej.

Warszawski podręcznik ZSNP różni się nieco od dwóch omówionych wcześniej publikacji. Przede wszystkim jest to podręcznik kursowy, adresowany nie tylko do osób przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego, choć układ poszczególnych jednostek nawiązuje do komponentów egzaminacyjnych. Mamy zatem część zatytułowaną Leksyka, w której występuje rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstu pisanego, część poświęconą gramatyce, mówieniu oraz pisaniu. Trzeba zaznaczyć, że osobny punkt stanowi ortografia i interpunkcja, które ściśle łączą się ze sprawnością pisania, zaś podczas egzaminu niedoskonałości w tym zakresie stają się bardzo często przyczyną utraty punktów przez zdających. W zakresie najistotniejszej dla niniejszego opracowania kwestii prezentacji form



wypowiedzi pisemnych w podręczniku ZSNP przyjęto dość niekonwencjonalne rozwiązanie. Informacja o gatunku ma postać zadania z lukami, które uczący się muszą samodzielnie wypełnić:

Zdjęcie 3. Prezentacja budowy pozdrowień (2)

**Pozdrowienia**

[ adresata, wielką, pełnym, nieformalnych, widokówkach, formalne, podpis, miejsce, wołacza ]

Pozdrowienia wysyłamy zwykle na kartkach pocztowych, ..... lub w listach, kiedy jesteśmy na wakacjach albo w podróży.

Pozdrowienia powinny zawierać następujące elementy:

- ..... i datę (umieszcza się je w prawym górnym lub lewym dolnym rogu);
- zwrot do ..... (pisze się go na środku pierwszej linijki z wykrzyknikiem, jest w formie .....);
- treść właściwą (zaczynamy ..... literą);
- ..... (pod tekstem z prawej strony).

Pozdrowienia prywatne zawierają bezpośredni zwrot do adresata. Używa się w nich zwrotów .....

W pozdrowieniach oficjalnych obowiązują ..... zwroty grzecznościowe do adresata.

Muszą one być podpisane ..... imieniem i nazwiskiem.

Źródło: *Zdaj się na polski!* (2022, s. 135)

W zaprezentowanym zadaniu odnajdziemy opis budowy gatunku (wskazanie na elementy obligatoryjne, jak data, zwrot do adresata etc. oraz na miejsce ich występowania, np. *umieszcza się je w prawym górnym lub lewym dolnym rogu* (ZSNP 2022, 135). Pojawia się również informacja o intencji gatunku (*Pozdrowienia wysyłamy zwykle na kartkach pocztowych, widokówkach lub w listach, kiedy jedziemy na wakacje albo w podróż* (ZSNP 2022, 135). Autorzy zwracają też uwagę na formy adresatywne, a tym samym na układ nadawczo-odbiorczy. Podsumowując, należy stwierdzić, że w tej krótkiej prezentacji wzorca gatunkowego uwzględniono jego aspekt strukturalny, pragmatyczny i poznawczy. Brakuje aspektu stylistycznego, jednak można uznać, że został on omówiony wcześniej, w części poświęconej innemu gatunkowi, a mianowicie wiadomości e-mail. Tu wymienione zostały charakterystyczne zwroty, jak np. *Pozdrawiam serdecznie, Z wyrazami szacunku* etc. (ZSNP 2022, s. 125). Trzeba dodać, że w każdej jednostce umieszczone jest także zadanie związane z samodzielnym pisaniem konkretnej formy wypowiedzi, np. *Proszę napisać list do starszej sąsiadki, z którą zna się Pani / Pan od wielu lat, i opisać w nim swoje życie na emigracji* (150 słów) (ZSNPA 2022, 83) – są to zadania analogiczne do tych, które występują na egzaminie certyfikatowym.

Podsumowując, należy stwierdzić, że koncepcja wzorca gatunkowego Marii Wojtak wraz z jego czterema aspektami znajduje swoje zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej<sup>4</sup>. Intuicyjnie autorzy podręczników odwołują się do

<sup>4</sup> Należy przypuszczać, że także w glottodydaktykach innojęzycznych.

omawianych komponentów formy wypowiedzi, choć nie zawsze uwzględniają wszystkie. Oczywiście aby zweryfikować skuteczność takiego podejścia do nauczania pisania, należałoby przeprowadzić badania komparatystyczne, co nie jest w tej chwili możliwe z dwóch powodów. Po pierwsze, omawiane pomoce są stosunkowo nowe (najnowsza została wydana w 2022 roku), po drugie zaś funkcjonowały na rynku edukacyjnym przede wszystkim w rzeczywistości pandemicznej, która znacznie zmieniła system nauczania. Tymczasem wypowiedź pisemna to komponent, który wymaga ciągłego kontaktu z nauczycielem, lektorem. Nie ma możliwości opanowania tej sprawności bez stałego sprawdzania prac własnych uczniów. Poznanie wzorca gatunkowego jest niezmiernie ważne, jednak dopiero jego autorska realizacja i umiejętne zastosowanie reguł w praktyce to gwarancja egzaminacyjnego sukcesu. Zatem wszystkie trzy omawiane książki są pomocami dydaktycznymi, ale na końcu opanowywania każdej z form wypowiedzi stoi lektor, który weryfikuje zdobytą wiedzę. Z tego powodu warto, by nauczyciele języka polskiego, zwłaszcza jako obcego mieli świadomość złożoności wzorca gatunkowego, który nie sprowadza się jedynie do budowy, ale zawiera w sobie także uwikłania komunikacyjne i kulturowe.


## BIBLIOGRAFIA

- B1 – piszę, mówię i zdaję! Formy wypowiedzi pisemnych i ustnych na egzaminie certyfikatywnym z języka polskiego jako obcego*, 2020, Warszawa (PMZ).
- Dunin-Dudkowska A., 2016, *Gatunki urzędowo-prawne w perspektywie glottodydaktycznej*, w: W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, s. 65–77.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 111–121. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Dunin-Dudkowska A., 2020, *Genologia jako styl myślowy. Implikacje glottodydaktyczne (na przykładzie felietonu)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 193–208. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.27.10>
- Dunin-Dudkowska A., 2021, *Akademickie gatunki wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie artykułu naukowego)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 285–295. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.19>
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabciej A., Seretny A., Turek P., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2016, Kraków.
- Januszewicz M., 2021, *Pisz po polsku. Poradnik. Ćwiczenia. Przygotowanie do egzaminu*, Jelenia Góra (PPP).
- Lipińska E., 2016, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Łukaszewicz B., Yaumen N., Świąćka A., Garncarek P., 2022, *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikatywnego na poziomie B1*, Warszawa (ZSNP).

- Padzik D., 2021, *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–57. DOI: 10.47050/jows.2021.1.51–57
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, 2016, załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, „Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 405”.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim*, „Dziennik Ustaw z 2012 r. poz. 161”.
- Wilczyńska B., 2021, *Polski na B1*, Warszawa.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> [20.08.2022].
- [https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6\\_B1\\_P.pdf](https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B1_P.pdf) [20.08.2022].



Grażyna Zarzycka\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

## GLOTTODYDAKTYCZNE SPOTKANIA Z OLGĄ TOKARCZUK I JEJ TWÓRCZOŚCIĄ OPIS WYBRANYCH FORM WŁĄCZANIA TREŚCI LITERACKICH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH NA KIERUNKACH HUMANISTYCZNYCH

**Streszczenie.** W artykule omówiono zajęcia języka polskiego jako obcego (JPJO), których uczestnikami byli humaniści: studenci zagraniczni Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. W opisie zdarzeń edukacyjnych zastosowano metodę introspekcji nauczycielskiej oraz studium dwóch przypadków zdarzeń glottodydaktycznych. Celem artykułu jest ukazanie warsztatu pracy glottodydaktyka praktyka wprowadzającego treści literackie do zajęć JPJO, jak też powiązanie zastosowanych form pracy z teoriami odnoszącymi się do kulturowego nauczania języków obcych. Bezpośrednią inspiracją omówionych zajęć były wykłady z poetyki, które wygłosiła pisarka Olga Tokarczuk wiosną 1918 r. na Wydziale Filologicznym UŁ.

W **części pierwszej** artykułu opisane praktyki dydaktyczne odniesiono do literatury metodycznej. Zwrócono uwagę na konieczność podjęcia przez nauczyciela decyzji o wyborze podejścia implikującego pracę z tekstem (estetycznego, pragmatycznego lub strategicznego) oraz określonej postawy wobec tekstu (zgodnej z modelem obiektywnym, interaktywnym lub subiektywnym). W **części drugiej** omówiono przebieg dwóch zajęć dydaktycznych. Podczas zajęć nr 1 uczący się rozwijali kompetencje w zakresie rozumienia, analizy językowej i przetwarzania tekstu bazowego będącego połączeniem dwóch gatunków: sprawozdania i sylwetki. W czasie zajęć nr 2 podejmowali działania w zakresie interpretacji i analizy językowej opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*. Omówiono zadania wykonywane przez uczących się oraz przedstawiono i oceniono wybrane efekty pracy uczniów. W podsumowującej **części trzeciej** artykułu zaprezentowano procedurę wprowadzania treści literackich do nauczania JPJO, wyodrębniając w niej fazę wstępną, polegającą na wzbudzeniu zainteresowania twórcą, fazę drugą, skupiającą się na tworzeniu portretu twórcy i/lub sprawozdania z jego udziałem oraz fazę trzecią, docelową, w której proponuje się uczącym wgląd w tekst

---

\* [grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl](mailto:grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

oryginalny twórcy. Zaakcentowano konieczność jednoczesnego rozwijania podczas tego rodzaju zajęć działań komunikacyjnych, mediacyjnych oraz kompetencji kulturowych i akademickich. Uznano, że w prowadzeniu zajęć wykorzystujących utwory literackie w grupach o profilu humanistycznym najlepiej sprawdza się podejście dyskursywne, umożliwiające wgląd w tekst z wielu perspektyw oraz przetwarzanie go.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego, Olga Tokarczuk, opowiadanie „Szafa”, tekst literacki, treści literackie, studenci zagraniczni, studia humanistyczne

### MEETINGS WITH OLGA TOKARCZUK AND HER WORKS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM. DESCRIPTION OF SELECTED FORMS OF INCLUDING LITERARY CONTENT IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO HUMANITIES STUDENTS

**Abstract:** The article discusses Polish as a foreign language (PFL) classes using the method of teacher introspection and a study of two cases of didactic events. Their participants were humanists: foreign students of the Faculty of Philology at the University of Lodz. The aim of the article is to present the work technique of a foreign language practitioner introducing literary content into PFL classes, as well as linking the applied forms of work with theories relating to the cultural teaching of foreign languages. The lectures on poetics delivered by the writer Olga Tokarczuk in the spring of 2018 at the Faculty of Philology of the University of Lodz were the direct inspiration for the discussed classes.

In the **first part** of the article, the didactic practices described were referred to the methodological literature. Attention was drawn to the necessity for the teacher to make a decision about the choice of an approach that implies working with the text (aesthetic, pragmatic or strategic approaches) and a specific attitude towards the text (in line with the objective, interactive or subjective model). The **second part** discusses the course of two classes. During class 1, the learners developed their competences in the field of comprehension, linguistic analysis and base text processing, which was a combination of two genres: report and profile. During class 2, they undertook activities in the field of interpretation and linguistic analysis of Olga Tokarczuk's short story. The tasks performed by learners were discussed and selected effects of students' work were presented and assessed. The concluding **third part** of the article presents the procedure of introducing literary content into teaching PFL, distinguishing the introductory phase consisting of stimulating interest in the creator, the second phase focusing on creating a portrait of the author and / or a report including such a portrait, and the third, target phase, in which learners are offered access to the original text. The need for simultaneous development of the communication and mediation activities as well as the cultural and academic competences during this type of classes was emphasized. It was found that the best strategy in conducting classes using literary works in groups with a humanistic profile, is a discursive approach, allowing for insight into the text from many perspectives and processing it.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, Olga Tokarczuk, the story “The Wardrobe” (“Szafa”), literary text, literary content, foreign students, humanities studies

## 1. MODELE PRACY Z TEKSTAMI LITERACKIMI. WGLĄD W LITERATURĘ PRZEDMIOTU I WŁASNĄ PRAKTYKĘ NAUCZANIA

Od momentu, kiedy definiuję się jako glottodydaktyczka, wprowadzam do nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) różnorodne gatunkowo teksty, starając się, by obok tych o charakterze użytkowym, pojawiły się także teksty literackie<sup>1</sup>. Do niedawna koncentrowałam się na utworach poetyckich, proponując co najmniej dwa wiersze w semestrze na zajęciach niezależnie od poziomu zaawansowania studentów danej grupy.

Zwykle na kursach językowych, których uczestnikami są studenci grup początkowych, stosuję podejście pragmatyczne. Włączam do programu nauczania teksty zawierające konkretne, wprowadzone wcześniej struktury językowe i słownictwo niezbyt odbiegające od typowego lub takie, które da się objaśnić metodami obrazkowymi, stosując synonimię czy antonimię. Na poziomach średnio zaawansowanych i wyższych częściej proponuję utwory ze względu na ich wartości estetyczne lub założone cele strategiczne, umożliwiające wszechstronny rozwój: ogólny, kulturowy, moralny, językowy (zob. opis podejść – estetycznego, pragmatycznego i strategicznego – do tekstu literackiego w nauczaniu języków obcych i JPJO w: Mrozowska 2001; Seretny 2006).

Wprowadzając na zajęcia językowe utwory literackie, nie tylko poetyckie, nauczyciel powinien podjąć decyzję o wyborze postawy wobec tekstu: musi się zastanowić nad problemem, jaki stanowi sposób wydobywania znaczenia z tekstu przez uczących się. Powinien zadać sobie pytanie, czy utwór literacki ma być „tekstem zamkniętym” czy „otwartym” (w domyśle: na swobodne interpretacje – nadinterpretacje – uczących się). Odpowiedź na to pytanie warunkuje metodologię pracy z tekstem.

Oceniając własne strategie pracy stosowane wtedy, gdy na moich zajęciach pojawiał się tekst literacki (zwykle poetycki), mogę powiedzieć, że – w zależności od wybranego utworu, sytuacji lekcyjnej i celów edukacyjnych – były w nich obecne postawy wobec tekstu reprezentatywne dla modelu obiektywnego, interaktywnego, jak też subiektywnego; zob. ich opis w artykule Natalii Tsai (2011,

---

<sup>1</sup> Zob. artykuł A. Rabiej (2010) o tekstach użytkowych stosowanych w glottodydaktyce, także monografię M. Banach i D. Bucko (2019, s. 71), w której przedstawiono opracowaną na podstawie *Programów nauczania JPJO* (Janowska, Lipińska i in., red., 2011, 2016) tabelę z wykazem rodzajów tekstów czytanych na różnych poziomach biegłości. Opis koncepcji i form pracy na lekcjach języków obcych i JPJO z wykorzystaniem tekstów literackich znajdujemy natomiast m.in. w: Czerkies (2010, 2012, 2019, 2021), Tsai (2010, 2011), Próchniak (m.in. 2012); Seretny (2006); Lipińska 2015. Zob. też artykuł M. Świstowskiej (2010), w którym autorka skupia się na obecności tekstów prozatorskich w nauczaniu JPJO, jak też wybrane prace z: Garncarek, Kajak, Zieniewicz (red.), 2010; Zych (red.), 2020.



s. 156, za: Bredella 2004, s. 379)<sup>2</sup>. Ukierunkowywanie pracy uczących się tak, by ich interpretacja tekstu była obiektywna (co wymaga jeszcze pójsicia śladem klasycznych interpretacji danego tekstu), jest – moim zdaniem – w praktyce glottodydaktycznej niewygodne, a nawet niewskazane, bowiem wywołuje u uczących się blokadę językową i interpretacyjną. Za najlepiej sprawdzające się modele uznaję interaktywny lub subiektywny, dopuszczające nadinterpretację i wielość perspektyw w ocenie danego tekstu.

Szczególnie uprawnione wydaje się wprowadzanie wątków literackich na zajęciach z tymi studentami, którzy wybierają kierunki humanistyczne. Gdy takie grupy osiągną poziom co najmniej średnio zaawansowany, umożliwiającą dość swobodne czytanie tekstów oryginalnych, finalnym elementem moich zajęć jest zwykle „Święto poezji”. Jest to zdarzenie, podczas którego studenci z puli wyselekcjonowanych przeze mnie utworów polskich poetów wybierają wiersze i przedstawiają ich wielogłosowe grupowe interpretacje (orkiestracje), wykorzystując metodę określaną jako teatr czytelników (*readers theater*), zob. jej opis w Claire Kramsch (1995), a jej aplikację do nauczaniu JPJO w: Zarzycka (2010).

Opisane wyżej podejścia i modele pracy z utworami literackimi można efektywnie stosować także w odniesieniu do wprowadzanych na zajęcia języków obcych tekstów prozatorskich<sup>3</sup> lub ich fragmentów.

## 2. OLGA TOKARCZUK – SYLWETKA I TWÓRCZOŚĆ. OPIS DWÓCH ZDARZEŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Fenomen pisarstwa Olgi Tokarczuk zaistniał na lektoratach języka polskiego prowadzonych przeze mnie ze studentami zagranicznymi Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego stosunkowo niedawno, ale jeszcze – gdy przyjmie się globalną perspektywę czasową – przed okresem pandemii Covid-19, jak też – gdy przyjmie się perspektywę kulturową – zanim pisarka otrzymała Literacką Nagrodę Nobla<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Natalia Tsai (2011, s. 156) opisuje te modele (kolejno: obiektywny, interaktywny, subiektywny) w następujący sposób: „Pierwszy z nich zakłada dopatrywanie się znaczenia w samym tekście, drugi – kreowanie go pod wpływem czytanego utworu, trzeci zaś odnosi się do sytuacji, kiedy odbiorca tworzy znaczenie wedle swych własnych potrzeb, zachowując swobodny stosunek do tekstu”.

<sup>3</sup> Wielu praktycznych pomysłów związanych z wykorzystaniem utworów prozatorskich lub ich fragmentów na lekcjach JPJO dostarcza publikacja M. Kity i A. Skudrzyk (2007). Opracowania glottodydaktyczne kilkunastu polskich utworów prozatorskich znajdujemy w serii *Czytaj po polsku* (Cudak, Hajduk-Gawron, Tambor, red., t. 1, 2003)

<sup>4</sup> Dla przypomnienia: Nagrodę tę kapituła Szwedzkiej Akademii przyznała Oldze Tokarczuk w październiku 2019 r. za rok 2018 r.

Bezpośrednią inspiracją zdarzeń edukacyjnych opisywanych w niniejszym artykule stały się wykłady Olgi Tokarczuk na Wydziale Filologicznym UŁ, wygłoszone przez pisarkę wiosną 2018 r. w ramach tzw. wykładów z poetyki<sup>5</sup>. Było to szeroko wypromowane na Uniwersytecie Łódzkim wydarzenie kulturalne, które cieszyło się zainteresowaniem nie tylko literaturoznawców i studentów polonistyki, ale również wielu miłośników literatury niezwiązanych z uczelnią. Trzy wygłoszone wtedy przez Tokarczuk wykłady zostały później włączone, w niemal niezmienionej formie, jako *Wykłady łódzkie*<sup>6</sup>, do eseistycznej książki Olgi Tokarczuk (2020) *Czuły narrator*, wydanej już po otrzymaniu Nagrody Nobla<sup>7</sup>.

W semestrze letnim roku akademickiego 2017–2018 r., w którym gościła na Wydziale Filologicznym UŁ Olga Tokarczuk, prowadziłam lektorat (60 godz. w semestrze) z dziesięcioma pochodzącymi z Ukrainy studentkami kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna, do których dołączyło troje, pochodzących z Chorwacji, Bułgarii i Macedonii, studentów polonistyk zagranicznych z programu Erasmus. Był to kurs na poziomie średnio zaawansowanym – większość uczestników zajęć osiągnęła lub przekroczyła progowy poziom biegłości językowej i pragnęła rozwijać swoje kompetencje w zakresie polszczyzny. Wraz ze studentami z mojej grupy zajęciowej mieliśmy możliwość wysłuchania wykładów Olgi Tokarczuk; studenci zostali poproszeni o sporządzanie notatek, które pozwolą im później odtworzyć treść wykładów oraz opisać własne wrażenia.

Wydarzenie z udziałem Olgi Tokarczuk skłoniło mnie do obmyślenia dwójki rodzaju zajęć w semestrze letnim 2017/2018. Pierwsze były bezpośrednio związane z wydarzeniem, w którym wspólnie uczestniczyliśmy, a więc z wykładem Tokarczuk, w drugich postanowiłam skierować uwagę uczących się na kilkustronicowe opowiadanie Tokarczuk pt. *Szafa*<sup>8</sup>. Objętość opowiadania była istotnym, choć nie jedynym powodem wyboru tego tekstu. Był to pierwszy kontakt studentów mojej grupy z twórczością pisarki. To spotkanie z oryginalnym, nieuproszczonym tekstem autorki miało – w zamierzeniu prowadzącej zajęcia – stać się wstępem do świata fantazji, metaforyki i filozofii Olgi Tokarczuk. Wejście w świat przedstawiony skromnego opowiadania *Szafa* pozwala czytelnikowi

<sup>5</sup> Olga Tokarczuk wygłosiła wtedy trzy wykłady, w których naświetliła własny proces twórczy, ich tytuły to: *Psychologia narratora, czyli kto to mówi?* (7 marca 2018 r.), *Księgi Jakubowe – źródła i konteksty* (18 kwietnia 2018 r.), *Jak urodziłam Janinę Duszejko?* (9 maja 2018 r.).

<sup>6</sup> Autorka zamieściła w książce *Czuły narrator*; jako czwarty wykład łódzki, esej zatytułowany *Kraina Metaksy*. Co ciekawe, nie został on wygłoszony podczas wydarzenia, które miało miejsce na Wydziale Filologicznym UŁ. Jest on niezaprzeczalnie kontynuacją wątków z trzech pierwszych wykładów.

<sup>7</sup> W mowie noblowskiej Olgi Tokarczuk krzyżuje się wiele wątków, które wcześniej pojawiły się w jej wykładach wygłoszonych na Wydziale Filologicznym UŁ.

<sup>8</sup> Wydanie pierwsze: 1997 r. (zbiór trzech opowiadań pt. *Szafa*); podczas zajęć korzystałam z późniejszego wydania książkowego (Tokarczuk 2008).

zrobić ważny krok w przód lub wstecz – ułatwia podjęcie decyzji, czy chce się rozsmakować w twórczości pisarki, czy nie.

Poniżej zostanie przedstawiony przebieg obu zajęć, jak też ich efekty. Wykorzystane na zajęciach materiały dydaktyczne zostały opracowane przez autorkę artykułu.

### **ZAJĘCIA NR 1: PO WYKŁADZIE OLGI TOKARCZUK: *PSYCHOLOGIA NARRATORA, CZYLI KTO TO MÓWI?***

Zajęcia te były skoncentrowane na sylwetce Olgi Tokarczuk, jej osiągnięciach, jak też na samym wydarzeniu, jakim był pierwszy wykład łódzki. Sprawozdanie (raport) i sylwetka (biogram, portret) to ważne gatunki dziennikarskie (zob. Pisarek 2006, s. 201 i 205–206); należy więc wykorzystywać różnorodne okazje, by rozwijać kompetencje językowe studentów dziennikarstwa w zakresie ich tworzenia<sup>9</sup>. Nie mniej ważną umiejętnością, którą muszą wykształcić w sobie studiumujący w Polsce studenci zagraniczni (zob. Zarzycka 2017), jest, wspomagane za pomocą samodzielnie tworzonej notatki, rozumienie wykładu akademickiego – jednego z najważniejszych gatunków wchodzących w zakres ustnej odmiany stylu naukowego (Gajda 1982).

Wysłuchanie wykładu oraz wykonanie z niego notatki było fazą wstępną zajęć, które odbyły się tydzień później. Ich istotnymi celami językowymi było wzbogacenie leksyki uczestników zajęć związanej z przedstawianiem i oceną wydarzeń kulturalnych a także z kształceniem umiejętności w zakresie przedstawiania znaczących postaci ze świata kultury oraz ich osiągnięć. Kolejnym celem, nie mniej ważnym, było uzyskanie wglądu w sposób odbioru tego wydarzenia przez studentów oraz rozwój ich umiejętności w zakresie interpretowania zjawisk.

Punktem pierwszym zajęć były wypowiedzi uczących się na temat najważniejszych dla nich treści wykładu – tego, co zatrzymali w pamięci. Studenci w ciągu 10 minut omówili, choć niezbyt szczegółowo i z użyciem uproszczonego języka, kilka najważniejszych wątków, które pojawiły się w wykładzie, jak też przekazali swoje wrażenia.

Następnie, w fazie demonstracyjnej zajęć, zaproponowano studentom kartę pracy z zadaniem I. Polegało ono na uzupełnieniu, na podstawie notatek oraz własnej wiedzy i intuicji językowej, sprawozdania z wydarzenia, jakim był pierwszy wykład Tokarczuk. Był to tekst z lukami leksykalnymi. Prezentuję go poniżej w wersji uzupełnionej; w momencie wykonywania tego zadania studenci nie widzieli ukazanej w nawiasach leksyki.

---

<sup>9</sup> Zob. Dunin-Dudkowska (2018) oraz wiele innych publikacji tej autorki, w których podejmuje zagadnienia genologiczne w kontekście nauczania JPJO.

## I. Przeczytaj sprawozdanie z wydarzenia kulturalnego, które odbyło się na Wydziale Filologicznym UŁ. Spróbuj samodzielnie uzupełnić luki w tekście tak, by był on logiczny i poprawny pod względem gramatycznym.

### Olga Tokarczuk o psychologii narratora

Na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego rozpoczął się cykl *Łódzkie wykłady z poetyki*, których bohaterką jest wielokrotnie .....<sup>1</sup> [nagradzana] za swoją twórczość autorka Olga Tokarczuk. Na pierwszym wykładzie pisarki pt. *Psychologia narratora, czyli kto to mówi?*, który .....<sup>2</sup> [odbył się] 7 marca 2018 roku, największa aula Wydziału .....<sup>3</sup> [zapełniła się] po brzegi. Spotkanie .....<sup>4</sup> [prowadził] literaturoznawca profesor Tomasz Cieślak.

Wykład Olgi Tokarczuk był .....<sup>5</sup> [poświęcony] procesowi twórczemu – temu, kim jest narrator powieści czy opowiadań i jaka jest relacja między autorem a narratorem – autorka między innymi .....<sup>6</sup> [postawiła] pytanie: czy autor kieruje narratorem czy narrator autorem? Nawiązywała do Vladimira Nabokova, który narrację .....<sup>7</sup> [porównywał] do szalonej magii. Sama przyrównała dzieło narratora do historii Golema czy Frankensteina – istot, które zostały .....<sup>8</sup> [stworzone], ale stracono nad nimi kontrolę. Podobnie jest, .....<sup>9</sup> [zdaniem] pisarki, z tworzonymi w książkach postaciami. W wystąpieniu pojawiła się też jeszcze jedna istota – Obcy, ósmy pasażer Nostromo, rodzący się w człowieku i żyjący na jego .....<sup>10</sup> [koszt]. Autorka nazwała narratora „niegroźnym .....<sup>11</sup> [potworem], który mówi” i przekonywała, że nie należy się go bać.

Olga Tokarczuk odwołała się również do swojej powieści *Dom dzienny, dom nocny*. Wspólnie z publicznością .....<sup>12</sup> [zastanawiała się] – kto to mówi? Kto .....<sup>13</sup> [snuje] tę opowieść? Czy opowieść jest moja, czy już gdzieś istnieje? Czy .....<sup>14</sup> [dzieje się] już w myślach, czy w samym akcie pisania?

Pisarka mówiła też o innej formie swojej twórczości – opowiadaniach. Przywołała cykl opowiadań *Gra na wielu bębenkach*, w których .....<sup>15</sup> [eksperymentowała] z różnymi typami narratora (nazwała to „ćwiczeniami”). Np. w opowiadaniu *Otwórz oczy, już nie żyjesz* bohaterka najpierw czyta nudny kryminał, a potem sama do niego .....<sup>16</sup> [wkracza], żeby przyspieszyć akcję.

Autorka .....<sup>17</sup> [wyróżniła] narratora dysocjacyjnego (w powieści mówi on w 1 osobie l. poj.) i narratora panoptycznego – wszystkowiedzącego (występuje on w 3 osobie l. poj.) i .....<sup>18</sup> [zilustrowała] wykład przykładami ze swoich utworów oraz z powieści Bolesława Prusa *Lalka*.

Olga Tokarczuk to polska pisarka, eseistka, autorka scenariuszy, poetka. ....<sup>19</sup> [Ukończyła] psychologię na Uniwersytecie Warszawskim, po studiach pracowała jako psychoterapeutka. Jest dwukrotną .....<sup>20</sup> [laureatką] Nagrody Literackiej NIKE za powieści – *Bieguni* i *Księgi Jakubowe*. Do nagrody była .....<sup>21</sup> [nominowana] łącznie sześć razy. Jest również laureatką Paszportu „Polityki” i nagrody Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek. W 2010 roku otrzymała

Srebrny Medal „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”. Prowadzi .....<sup>22</sup> [warsztaty] literacko-artystyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim i na Uniwersytecie Opolskim.

Podczas spotkania na Wydziale Filologicznym UŁ .....<sup>23</sup> [zaprezentowała się] jako osoba wyjątkowo skromna, o .....<sup>24</sup> [rozległej] wiedzy teoretycznej i niezwykle świadoma tego, co robi jako .....<sup>25</sup> [twórca]. Publiczność była zasłuchana w wykładzie autorki. Można nawet było .....<sup>26</sup> [odnieść] wrażenie, że na sali wykładowej dzieje się coś ważnego, a nawet .....<sup>27</sup> [magicznego]. Czekamy na kolejne spotkanie z pisarką.

opracowała autorka artykułu na podstawie: <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/28264-olga-tokarczuk-o-narratorze-dziecinstwie-i-powiesciach-zaburzonych/> [10.08.2022]

Mimo że na wcześniejszych zajęciach studenci zostali zaznajomieni z pisemnymi formami gatunkowymi, jakimi są opis postaci i sprawozdanie<sup>10</sup>, wykonanie tego zadania – bazującego na tekście będącym pod względem gatunkowym połączeniem sprawozdania i sylwetki – okazało się zbyt trudne. Głównym powodem stały się liczne, nieznanne wcześniej studentom, lub jeszcze nieutrwalone, połączenia wyrazowe.

Można wśród nich wyróżnić struktury językowe odnoszące się m.in. do: właściwości (sposobu prezentacji) osób, przedmiotów i zjawisk (*być wielokrotnie nagradzany; być nominowanym do jakiejś nagrody; zaprezentować się jako ktoś; zappełnić/wyppełnić się po brzegi; żyć na czyjś koszt*); opisu przebiegu wydarzeń i procesów dziejących się zarówno w świecie rzeczywistym, jak też w świecie fikcyjnym (*odbywać się; dziać się; prowadzić, wkaczać; snuć opowieść*; sposobu wyrażania opinii (*odnieść wrażenie; [czyimś] zdaniem...*) czy określanie przynależności do zbioru (*wyróżnić coś z czegoś*); zob. wykaz struktur językowych w tekstach humanistycznych w: Sabela-Dymek 2016, s. 150–152). Tylko jedna ze studentek potrafiła w ciągu 20 minut poprawnie uzupełnić połowę luk właściwymi leksemami bądź ich synonimami.

Przewidując, że uczestnicy zajęć mogą mieć kłopot z uzupełnieniem tekstu sprawozdania, przygotowałam na oddzielnej kartce bank słów, zob. zadanie II.

## II. W ramce znajdują się słowa, które pasują do luk 1–27. Przeczytaj tekst raz jeszcze i wstaw je w odpowiednie miejsca. Czy domyślałaś/domyślałeś się podobnych słów?

zappełniła się, koszt, nagradzana, laureatką, twórca, eksperymentowała, magicznego, nominowana, wkacza, poświęcony, postawiła, stworzone, prowadził, odbył się, wyróżniła, rozległej, potworem, zilustrowała, Ukończyła, warsztaty, zaprezentowała się, odnieść, porównywał, zdaniem, snuje, zastanawiała się, dzieje się

<sup>10</sup> Pracowaliśmy z książką *Pisać jak z nut*, rozdz. 1 i 3 (Lipińska, Dąbbska 2016, rozdz. 1).

Uzupełnianie tekstu słowami podanymi w ramce odbywało się w parach. Po skończeniu pracy studenci z poszczególnych par głośno odczytywali i porównywali uzupełnione akapity. Towarzyszyło temu objaśnianie znaczeń nowych słów i struktur językowych oraz negocjowanie poprawności użycia w określonych kontekstach leksyki, której domyślali się studenci, wykonując zadanie I.

W końcowej, podemonstracyjnej części zajęć, zaproponowano słuchaczom zadania III i IV. Były one zachętą do uzupełnienia przez studentów treści bazowego tekstu (zad. III), jak też, w pewnym sensie (zad. IV), do jego dekonstrukcji. Działania te są zgodne z zasadami dialogicznego (dyskursywnego) nauczania języków obcych, w którym ukierunkowuje się nauczanie na „otwieranie tekstów”, tworzenie jego kolejnych wersji, przyjmowanie różnorodnych perspektyw w zakresie jego interpretacji. Skłaniają jednocześnie do podjęcia przez uczących się działań mediacyjnych – wyciągnięcia z pamięci zapamiętanego „filmu” z odsłuchanego wcześniej wykładu, przejrzenia własnych notatek z wykładu oraz do krytycznego ustosunkowania się do omawianego na zajęciach sprawozdania.

Poniżej przedstawiono wypowiedzi sformułowane przez studentkę z Chorwacji; w tekście podkreślono fragmenty, które zostały poddane przez lektorkę korekcie, poprawne formy podano w nawiasach.

### III. Czego, twoim zdaniem, zabrakło w tym sprawozdaniu? Co jeszcze zapamiętałeś/zapamiętałaś z wykładu?

- „Kiedy mówi o narrator [Gdy w sprawozdaniu mówi się o narratorze]... Olga Tokarczuk powiedziała, że człowiek ma duszę, ciało i narratora. Brakuje też podstawowej informacji o tym, że wykład trwał około godziny, a potem pisarka odpowiadała [odpowiedziała] na kilka pytań, które postawili słuchacze.” [filologia polska, studia II stopnia, program Erasmus]

### IV. W ostatnim akapicie tekstu autor sprawozdania wyraża swoją opinię o bohaterce spotkania i samym wydarzeniu. Napisz inne zakończenie tekstu.

- „Mimo chwały [uznania] i wszystkich nagród, Olga Tokarczuk została [pozostała] osobą skromną, która stanowczo stoi na ziemi [w zdecydowany sposób stąpa po ziemi?]. Wykładem [Podczas wykładu] zaprezentowała możliwości jej [swojego] umysłu i w ten sposób zainteresowała publiczność. Ogólnie brakowało trochę kontaktu z publicznością i kilka [kilkoro] ludzi wyszło z sali. W gruncie rzeczy można powiedzieć, że to był wspaniały wykład źle prowadzony. Mamy nadzieję, że następne spotkanie pokaże, że nie mamy rację [racji]”. [taż]

Jak widać, studentka poważnie potraktowała zadanie – udało jej się uzupełnić tekst sprawozdania ważnym cytatem zapamiętanym z wykładu, jak też dodać istotną informację związaną z przebiegiem wykładu (zad. III). Krytyczna uwaga studentki odnosiła się do sposobu prowadzenia wykładu przez pisarkę. Wygłoszony przez Olgę Tokarczuk wykład był przekazem wymagającym od słuchaczy



dużego skupienia. Pisarka przygotowała co prawda prezentację PowerPoint, jednak na poszczególnych slajdach wyświetlała jedynie pojedyncze słowa klucze swojego kunsztownie skonstruowanego, gęstego pod względem zawartych w nim treści, czytanego wykładu. Z wypowiedzi studentki z Chorwacji wynika, że młodzi odbiorcy są zwolennikami bardziej interaktywnych form wykładu.

Mimo błędów językowych, których nie ustrzegła się studentka, obie wypowiedzi świadczą o tym, że była uważną słuchaczką wykładu. Jej kontrowersyjna opinia o tym, że był to wspaniały wykład źle prowadzony, wywołała w grupie gorącą dyskusję; wielu słuchaczy, włączając w to prowadzącą zajęcia, było innego zdania. Ciekawym zabiegiem stylistycznym zastosowanym przez studentkę było sparafrazowanie w ostatnim zdaniu wypowiedzi z zad. IV, ostatniego zdania ze sprawozdania bazowego; tam: *Czekamy na kolejne spotkanie z pisarką*; u niej: *Mamy nadzieję, że...*

## **ZAJĘCIA NR 2: SPOTKANIE Z OPOWIADANIEM OLGII TOKARCZUK SZAFA**

Opowiadanie Olgi Tokarczuk opublikowane w książeczce formatu A5 liczy niecałe 6 stron i składa się z 7 różnej długości akapitów – można je z łatwością przeczytać na zajęciach bądź też zalecić studentom przeczytanie go przed zajęciami. Skorzystałam z drugiej opcji, dając w ten sposób studentom możliwość pierwszego osobistego kontaktu z tekstem literackim.

Opowiadanie omawiałam dotychczas w dwóch grupach studenckich prowadzonych z obcokrajowcami studiującymi na Wydziale Filologicznym UŁ – fragmenty cytowanych niżej (zob. zad. VII i VIII) prac studenckich napisali studenci obu grup. Podczas trwających 1,5 godziny zajęć zaproponowałam studentom wykonanie następujących zadań<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> Lektorzy JPJO, którzy planują pracę z tekstem opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*, mogą skorzystać z opracowania pod redakcją Bożeny Szałasty-Rogowskiej (2015), które ukazało się w 10. tomie serii *Czytaj po polsku* Uniwersytetu Śląskiego. Podobnie jak w innych tomach z tej serii, w opracowaniu znajdujemy m.in. streszczenie utworu, pełen jego tekst opatrzony słowniczkiem objaśniającym wybrane słownictwo i frazy, a także bogatą część ćwiczeniową z zadaniami proponowanymi uczącym się przed lekturą oraz po lekturze tekstu. W tomie zaproponowano także ćwiczenia rozwijające umiejętności w zakresie analizy oraz interpretacji opowiadania O. Tokarczuk. Opracowanie B. Szałasty-Rogowskiej w znaczący sposób może wspomóc indywidualną lekturę tekstu, dyskusję w klasie wokół tekstu oraz rozwój sprawności komunikacyjnych i kulturowych uczących się JPJO. Praca z tym opracowaniem wymaga jednak od uczących się zakupu tomu 10. serii, a od uczących poświęcenia więcej niż kilku godzin dydaktycznych na pracę zgodnie z zaproponowanymi przez autorkę wytycznymi.

Podczas zajęć omawianych w niniejszym artykule nie korzystałam z tego opracowania, ani nie inspirowałam się zawartymi w nim pomysłami, choć wybór tego samego tekstu literackiego musiał sprawić, że niektóre z zaproponowanych przeze mnie i B. Szałastę-Rogowską form pracy są do siebie podobne (np. zdania leksykalne).



**I. Wymień bohaterów opowiadania *Szafa*. Kto jest narratorem?**

.....

**II. Uporządkuj wydarzenia (A) z opowiadania *Olgi Tokarczuk „Szafa”*.****A. Wydarzenia**

...../ Od tej chwili szafa codziennie wciąga do siebie panią.

...../ Czułe traktują szafę i dbają o nią.

.....1..... / Pani i pan R. kupują szafę.

..... / W końcu bohaterowie opowiadania zamieszkują w szafie.

..... / Wchodzi do niej. Odczuwa doskonałość tego miejsca.

..... / Któregoś dnia pani otwiera szafę.

..... / Którejś nocy pani budzi pana R. i wciąga go do szafy.

..... / W obecności szafy on i ona zaczynają mieć wspólne sny.

..... / Pani widzi w szafie swojego anioła stróża. Czuje się szczęśliwa, bezpieczna, spełniona.

..... / Szafa coraz bardziej kusi panią, wywołuje jej pragnienia.

**B. Wpisz kolejne zdania (1–10) do tabelki, a następnie zamień je na równoważniki zdań.**

|    | ZDANIE                            | RÓWNOWAŻNIK ZDANIA                             |
|----|-----------------------------------|--|
| 1. | <b>Pani i pan R. kupują szafę</b> | <b>Zakup/Kupno szafy przez panią i pana R.</b> |
| 2. | .....                             | .....  |

Poniżej prezentuję tabelkę w gotowej formie.

|    | ZDANIE  | RÓWNOWAŻNIK ZADANIA  |
|----|---|--|
| 1. | Pani i pan R. kupują szafę  | Kupno /zakup szafy przez panią i pana R.   |
| 2. | Czułe traktują szafę i dbają o nią.   | Czułe traktowanie szafy i dbanie o nią przez parę.   |
| 3. | W obecności szafy on i ona zaczynają mieć wspólne sny.                                  | Wspólne sny pary spowodowane obecnością szafy.   |
| 4. | Któregoś dnia pani otwiera szafę.   | Otwarcie szafy przez panią.  |
| 5. | Wchodzi do niej. Odczuwa doskonałość tego miejsca.                                      | Wejście pani do szafy. Poczucie doskonałości tego miejsca.   |
| 6. | Pani widzi w szafie swojego anioła stróża. Czuje się szczęśliwa, bezpieczna, spełniona. | Wizja bohaterki – ujrzenie w szafie swojego anioła stróża. Poczucie szczęścia, bezpieczeństwa, spełnienia. |
| 7. | Od tej chwili szafa codziennie wciąga do siebie panią.                                  | Codziennie wciąganie pani przez szafę.   |
| 8. | Szafa coraz bardziej kusi panią, wywołuje jej pragnienia.                               | Coraz mocniejsze kuszenie pani przez szafę, wywoływanie jej pragnień.                                      |

|    | ZDANIE (cd.)  | RÓWNOWAŻNIK ZADANIA (cd.)  |
|----|---|--|
| 9. | Którejś nocy pani budzi pana R. i wciąga go do szafy. | Decyzja pani – przebudzenie pana R i wciągnięcie go którejś nocy do szafy. |
| 10 | W końcu bohaterowie opowiadania zamieszkują w szafie. | Zamieszkanie bohaterów w szafie.   |

**III. Wybierz z tekstu kluczowe zdanie lub kluczowy fragment (takie/-i, które/-y wydaje/-ą Ci się najważniejsze/-y). Uzasadnij wybór.**

.....

**IV. Znajdź w opowiadaniu słowa/wyrażenia, które znaczą:**

|     |   |     |   |
|-----|---|-----|---|
| 0.  | mały samochód ciężarowy [1]<br>– <i>bagażówka</i>           | 11. | takie, które się nie rusza [4]<br>– <i>bezwładne</i>    |
| 1.  | coś, co nie ma sensu [1]<br>– <i>niedorzeczność</i>         | 12. | ktoś, kto pilnuje i chroni [4] – <i>stróż</i>           |
| 2.  | miejsce odosobnienia (przejściowe) [2] – <i>kwarantanna</i> | 13. | pilnuj, chroń [4] – <i>strzeż, broń</i>                 |
| 3.  | wydawała dźwięki jak chory człowiek [2] – <i>jęczała</i>    | 14. | życie bez końca / na wieki wieków – <i>życiowieczny</i> |
| 4.  | nietrwale, łatwo się łamie, kruszy [3] – <i>kruche</i>      | 15. | wielki dół [5] – <i>lej</i>                             |
| 5.  | nieładkie, szorstkie [3] – <i>chropawe</i>                  | 16. | wspaniale, bez skazy [5]<br>– <i>aksamitnie</i>         |
| 6.  | zniszczone, bez koloru [3] – <i>wytarte</i>                 | 17. | bardzo mocno [6] – <i>kurczowo</i>                      |
| 7.  | coś, co ma kanty (nie jest okrągłe) [3] – <i>kanciaste</i>  | 18. | taka, która się nie zmienia [6]<br>– <i>niezmienna</i>  |
| 8.  | bliskie, nieobce [3] – <i>znajome, swojskie</i>             | 19. | coś, co pociąga, kusi [6]<br>– <i>kuszący;-a</i>        |
| 9.  | nieżywy [3] – <i>martwy</i>                                 | 20. | trud, ciężka praca [7] – <i>wysiłek</i>                 |
| 10. | z miłością [4] – <i>miłośnie</i>                            | 21. | słabo słyszalna [7] – <i>przytłumiona</i>               |

Uwaga: w nawiasach został podany numer akapitu w tekście opowiadania.

**V. Obuduj wybrane, ważne dla tekstu i siebie słowa kontekstem (wybierz oryginalny fragment opowiadania lub zbuduj własne zdanie).**

.....

**Przykłady** (oryginalne, z opowiadania): „Miałam wrażenie własnej niedorzeczności” (Tokarczuk 2008, s. 7); „Szafa [...] jęczała skrzypieniem” (tamże, s. 8); „jego [aniola] woskowane skrzydła obejmują miłośnie przestrzeń wokół mnie” (tamże, s. 10).

**VI. Które fragmenty tekstu są dla Ciebie nadal niezrozumiałe? Podkreśl je i przeczytaj.**

.....

Cele przedstawionych powyżej zadań były różnorodne. W zadaniu I studenci przedstawiali bohaterów opowiadania (pani, pan R., Szafa) i opisywali ich. Celem zadania IIA było sprawdzenie rozumienia przez uczących się fabuły. Porządkowanie poszczególnych zdarzeń nie przysporzyło im większych trudności, zdarzały się tu jedynie niewielkie pomyłki. Celem zadania IIB (zamiana zadań na równoważniki zdań) było uświadomienie studentom możliwego innego sposobu językowego przedstawiania zdarzeń (faktów). Podczas wcześniejszych zajęć były wprowadzone i ćwiczone struktury językowe z rzeczownikami odczasownikowymi, zadanie II było kolejnym ćwiczeniem praktycznym w zakresie tworzenia planów wydarzeń. Przeprowadzono także rozmowę w klasie na temat różnic stylistycznych wynikających z zastosowania odmiennych środków językowych w obu wariantach planów zdarzeń (pierwszy – w formie zdań – bardziej nieformalny, o większej dynamice, literacki; wariant drugi – w formie równoważników zdań – bardziej wyważony, formalny, brzmiący bardziej urzędowo, poważnie).

Zadanie III było zachętą do ukazania przez czytelników własnej wizji zdarzeń przedstawionych w opowiadaniu. Studenci wybrali kilka kluczowych dla siebie fragmentów. Zwykle było to te, w których zaznaczono w tekście płynność między światem rzeczywistym a nierzeczywistym (wewnętrznym) i momenty, w których następuje zmiana w świadomości bohaterów, jak: „Dotknęłam palcami śliskiej gałki i szafa otworzyła się przed nami, Było w niej dość miejsca na cały świat” (Tokarczuk 2008, s. 11). Studenci podkreślili też wagę następujących fragmentów: „Kiedy umysł zostaje ze sobą sam na sam, zaczyna się modlić” (tamże, s. 10); „I odtąd codziennie szafa wciągała mnie w siebie, była wielkim lejem w naszej sypialni” (tamże, s. 11).

Zadania IV i V miały charakter leksykalny. Słownictwo opowiadania *Szafa* jest bogate – fakty przedstawiane są językiem ukazującym tajemnicę egzystencji i relacji między bohaterami. Obrazowanie Szafy jako wszechświata wymagało użycia przez pisarkę słownictwa, które dotąd rzadko pojawiało się w tekstach na co dzień czytanych przez studentów studiujących dziennikarstwo; były to przymiotniki i czasowniki akcentujące zmysłowość i tajemniczość przedmiotów i zdarzeń. Zadaniem studentów było więc wyszukanie w tekście opowiadania słów odpowiadających ich objaśnieniom z tabeli (zad. IV), a następnie wypisanie z tekstu kilku przykładów zdań ze znaczącymi, zdaniem studentów, słowami; takimi, które chcą zapamiętać. Studenci mogli także formułować własne zdania z danymi słowami.

Podczas zajęć nie koncentrowano się na objaśnieniu słowa po słowie. Wykonując zadanie VI, studenci mieli jednakże okazję do postawienia pytania o to, co jest dla nich nadal niezrozumiałe w tekście opowiadania. Na przykład dla studenta z Tajwanu nie był do końca zrozumiały fragment, w którym bohaterka modli

się słowami modlitwy znanej każdemu katolickiemu dziecku w Polsce: „Aniele Boży, stróżu mój..”. W czwartym akapicie opowiadania *Szafa* tekst tej modlitwy został rozczłonkowany, a poszczególne fragmenty przeplecione wizjami i strumieniem myśli bohaterki. Podczas zajęć zrekonstruowaliśmy całość modlitwy. W ten sposób została wypełniona luka językowo-kulturowa czytelnika pochodzącego z innego kręgu kulturowego.

Kolejnym punktem zajęć była rozmowa na temat stworzonego przez pisarkę świata. Studenci próbowali zinterpretować przedstawioną w opowiadaniu sytuację, jaką było zamknięcie się dwojga bohaterów w szafie (zad. VII), odcięcie się ich od świata zewnętrznego. Zwykle traktowali to zdarzenie jako naturalną dla wszystkich chęć poszukiwania azylu: bezpiecznego i szczęśliwego miejsca, niekiedy jako formę emigracji wewnętrznej.

W tej części zajęć studenci otrzymali także linki do portali internetowych, jak: [sciaga.pl](http://sciaga.pl), na których można było znaleźć opinie czytelników (uczniów polskich szkół, w których omawiano opowiadanie) na temat świata przedstawionego w *Szafie*. Odczytywali najciekawsze komentarze i wyrażali zdanie na ich temat.

W fazie końcowej zajęć studenci zostali poproszeni o podsumowanie tej dyskusji w formie pisemnej (Zad. VII i VIII). Poniżej przedstawiam skrócone wypowiedzi pisemne kilkorga studentów wykonane w ramach pracy domowej.

## VII. Czym jest SZAFA z opowiadania Olgi Tokarczuk? Jak rozumiesz zamieszkanie bohaterów w szafie?

- „Ta szafa w opowieści Olgi Tokarczuk jest dla mnie miejscem izolacji, taką bańką, w której możemy odizolować się od otoczenia, rozłączyć [odłączyć] się od gorączkowego [rozgorączkowanego] życia i zapomnieć o uciążliwej codzienności, choć tylko chwilowo. Bańka ta broni nas przez bombardowaniem informacjami, blokuje hałasy i roztargnienia napadające z okolicy [blokuje hałasy dobiegające z zewnątrz, jak też stany roztargnienia]. Siedząc w środku szafy, jesteśmy zupełnie sami w całkowitej ciszy. Dzięki temu możemy skupić się na samym [samy] sobie, tymczasowo nie zwracając uwagi na inne obowiązki nakładane rolami granymi [przez role odgrywane] przez nas w tym świecie. Możliwe staje się również zmierzenie się ze sobą w pojedynku, prowadzenie wewnętrznego dialogu i głębsze poznanie siebie nagiego, bez żadnej maski, filtru i dodatku”. [Student z Tajwanu, dziennikarstwo, studia II stopnia]
- „Z tego fragmentu, który przeczytałam, mogłam zrozumieć, że autorka nadaje cechy ludzkie tej szafie. Czytelnik wyobraża sobie, że jest też przy tej szafie i [ona] go uspokaja. Ale czy to nie jest metafora tego, czego boi się człowiek? Lepiej jest zamknąć się w tej szafie, gdzie nikt nie może nas znaleźć, obrazić, kląć się z nami, bić się i tak dalej. Szafa jest przedstawiona jako bezpieczne miejsce dla protagonistów [bohaterów opowiadania]. Gdybyśmy zastanowili się

nad naszym dzieciństwem, to również moglibyśmy znaleźć podobny [podobne] przedmioty lub miejsca jak szafa. Czy to byłoby drzewko w ogrodzie, czy stół w pokoju babci, czy [miejsce] pod łóżkiem. Tam wszyscy czujemy się [tak] dobrze i bezpiecznie, że świat nie może nam zaszkodzić. [studentka z Macedonii, filologia polska, I stopień, Program Erasmus]

### VIII. Jakie jest Twoje miejsce szczęśliwe, Twój azyl? Opisz je. Możesz to zrobić w sposób literacki.

- „Wbrew pozorom i może nawet trochę ironicznie, takim miejscem na przemyslenia, rozważania, i filozofowanie jest dla mnie pojazd publicznego transportu zbiorowego, który kojarzy się raczej z tłumem, hałasem a czasami nawet ze śmierdzącymi żulami. Mój [Moja] Alma Mater w Tajpej znajduje się w jednym końcu miasta, a moje mieszkanie w drugim. Codzienny dojazd do uniwersytetu i z powrotem oznaczał ponad 50-minutowym jazdem [50-minutową jazdę] w jedną stronę, nie wspominając o korkach drogowych. A kiedy na nie trafiłem, to czasami siedzenie w autobusie półtorej godziny nie pozwalało dojechać. Całe szczęście, mam nietypową umiejętność zaśnięcia [zasypiania] w pojeździe [pojeździe]. Zdarzały się jednak sytuacje, kiedy nie byłem hiponizowany [zahipnotyzowany] lekkim kiwaniem autobusu przypominającego [przypominającym] uspokojającą [uspokajającą] kołyskę. Wtedy pozostawałem trzeźwy przez całą trasę i to właśnie był ten czas – czas na refleksję, rozliczanie się i medytację. Patrząc przez okno na szybko mijający [zmieniający się] widok na ulicy, z [ze] słuchawkami w uszach a czasami bez, czułem się mało i efemerycznie [czułem swoją małość/niepozorność i efemeryczność] w tym ogromnym i ciągle zmieniającym się wszechświecie, ale jednocześnie [czułem się] bezpiecznie i pewnie w swoim małym kąciuku. Teraz mieszkam naprzeciwko Wydziału i mogę dojść na zajęcia w ciągu dziesięciu minut. Oszczędzam kupę czasu, ale za to straciłem ten świetny azyl i czas zarezerwowany dla siebie.” [Student z Tajwanu, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, studia II stopnia]
- „Moje miejsce szczęśliwe to nie naprawdę [nie jest rzeczywiste] miejsce. To taka chwila, która nie zależy od miejsca w sensie fizycznym. To stan umysłu. Dokładnie to jest chwila kiedy rano, po obudzeniu [przebudzeniu], ugotuję sobie kawę i podczas picia kawy robię makijaż. Jest rano, i cicho, i spokojnie i ludzie już [jeszcze] nie robią hałasu. Tą [Tę] chwilę poświęcam sobie i ona przygotowuje mnie do wszystkich wyzwań każdego dnia [studentka z Chorwacji, polonistyka, studia II stopnia, Program Erasmus]
- „Dla mnie takim miejscem szczęśliwym jest most w pobliżu parku w moim rodzinnym mieście. Na pierwszy rzut oka nie ma tam nic specjalnego, takich mostów są setki, tysiące, a może i więcej. Często przychodzę tam tylko po to, by obejrzeć piękne krajobrazy i pomyśleć o swoim życiu. [...] Pewnie każdy człowiek chce zapytać [wszyscy chcieliby zapytać], co takiego znalazłam na

tym moście? Zgadzam się, można znaleźć wiele ładnych mostów. Ale uważam, że najważniejsze jest to, z kim jesteś, gdzie jesteś, a nie gdzie jesteś. Po raz pierwszy byłam tu z ukochaną osobą, a później bywaliśmy tu razem. Idąc tym mostem, zapominamy o wszystkim i tracimy poczucie czasu” [studentka z Ukrainy, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, studia I stopnia]

Wypracowania studentów są oryginalnymi pod względem zawartości wypowiedziami, będącymi przetworzeniem refleksji i własnych przeżyć wpływających z lektury opowiadania O. Tokarczuk. Lektura pozwoliła uczącym się odsłonić dość intymne przestrzenie własnej egzystencji. Widać też, że wypowiadający się studenci podjęli próby sformułowania swoich wypowiedzi w sposób literacki, parafrazując do pewnego stopnia „medytacyjny styl” Tokarczuk obecny w opowiadaniu *Szafa*. Po przeprowadzonej poprawie wypracowań, ich autorzy zostali poproszeni o odczytanie własnych wypowiedzi. W większości zgodzili się podzielić z kolegami opisami własnego świata wewnętrznego.

Spotkania glottodydaktyczne z twórczością O. Tokarczuk weszły do stałego repertuaru moich zajęć prowadzonych ze studentami zagranicznymi Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. W kolejnym semestrze zajęć z grupą studencką, która miała okazję uczestniczyć w wykładach Olgi Tokarczuk, wprowadziłam opowiadanie *Prof. Andrews w Warszawie*. Pisarka była już wtedy laureatką nagrody Bookera za powieść *Bieguni*, jak też Literackiej Nagrody Nobla. Następnym grupom studenckim także zaproponowałam pracę z opowiadaniem *Szafa i Prof. Andrews w Warszawie*. Zainteresowanym studentom – tym, którzy rozsmakowali się w twórczości noblistki i dalej chcą się w nią wgłębiać – pożyczam tomiki opowiadań noblistki oraz odsyłam ich do literatury przedmiotu<sup>12</sup>.

### 3. PODSUMOWANIE

Włączanie treści literackich do nauczania JPJO na zajęciach prowadzonych z humanistami można przedstawić w formie kilkufazowej procedury, obejmującej działania zarówno nauczających, jak i uczących się.

#### **Faza pierwsza: Wzbudzenie zainteresowania twórcą**

Nauczyciel podejmuje działania, których celem jest zaciekawienie uczących się sylwetką danego twórcy. Może wykorzystać sprzyjające temu celowi wydarzenia uczelniane, jak spotkanie z twórcą, wtedy w kolejnej fazie zajęć studenci pracują na podstawie przygotowanych notatek z wydarzenia. Jeśli to nie jest możliwe, wykorzystuje źródła internetowe, np. nagrania wideo ze spotkań au-

<sup>12</sup> Np. do 25(1) tomu czasopisma „Postscriptum Polonistycznego” poświęconego twórczości Olgi Tokarczuk (zob. Cudak, Tambor, Nęcka, red., 2020).

torskich z twórcą, fragmenty filmów nagranych na podstawie utworów danego twórcy, opinie o twórcy, różnorodne materiały audiowizualne itp.<sup>13</sup> W tej fazie można zalecić uczącym się samodzielne wyszukanie wiadomości o twórcy; najlepiej sformułować wcześniej kilka pytań, na które uczący się powinni znaleźć odpowiedzi i przedstawić je na zajęciach. W przypadku sylwetki Olgi Tokarczuk mogłyby to być np. następujące pytania związane z jej biografią i twórczością: Jakiego wykształcenia doznała Olga Tokarczuk? Jakiego gatunku twórczości uprawia? Ile wydała dotąd książek? Jaka jest tematyka jej książek? Jakiego ważnego nagrody przyznano jej dotychczas? Jakiego są tytuły jej najczęściej nagradzanych książek? Jakiego filmy nakręcono na podstawie jej twórczości? Autorka jest znana z tego, że często zabiera głos w ważnych dyskusjach na tematy społeczne – jakiego sprawy są dla niej ważne?

### **Faza druga: Portret twórcy oraz/lub sprawozdanie z wydarzenia z jego udziałem**

Podczas zajęć uczący się w parach lub zespołach, z pomocą lektora, redagują sprawozdanie z wydarzenia z udziałem twórcy bądź tekst przedstawiający twórcę i jego dokonania. Korzystając z wcześniej wyszukanych materiałów, odpowiadają na pytania postawione w fazie wstępnej, a pozyskane informacje włączają do powstającego tekstu. Nauczyciel powinien monitorować wykonanie zadań tak, by teksty studenckie miały wysoką jakość oraz by powodowały rzeczywisty rozwój ich kompetencji komunikacyjnych, sprzężonych z kompetencjami akademickimi oraz z realizacją określonych gatunków tekstów, np. gatunków akademickich (notatka, recenzja, esej) czy dziennikarskich (sprawozdanie, sylwetka/ portret/biogram).

W tym miejscu powinny zostać wprowadzone lub objaśnione (jeśli studenci adaptują teksty oryginalne) ważne struktury językowe z katalogu funkcjonalno-pojęciowego na określonym poziomie biegłości językowej, szczególnie odnosi się to do struktur często pojawiających się w tekstach będących nośnikami treści humanistycznych (zob. Sabela-Dymek 2016). Nieco mniej użyteczny, gdyż nie opatrzone go przykładami, będzie wykaz zawarty w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red., 2011; 2016). Dla studentów zagranicznych będących w trakcie studiów na kierunkach humanistycznych najbardziej przydatna wydaje się zawartość kategorii katalogów opracowanych dla poz. B2, C1 i C2 odnoszących się do: funkcji informacyjnych i mediacyjnych, funkcji oceny, wyrażania pojęć ogólnych oraz struktury wypowiedzi.

W praktyce praca z tekstem może być ukierunkowana na wyodrębnianie w nim struktur językowych i przypisywanie im określonych funkcji, jak też na obmyślanie kolejnych przykładów ich użycia. Można np. studentom zaproponować

<sup>13</sup> Jest to postępowanie zgodne z zasadami podejścia eklektycznego do nauczania języków obcych, które Ewa Lipińska (2015, s. 142) rozumie jako „stosowanie melanzu programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są bliskie młodemu pokoleniu”.



zadanie polegające na podkreśleniu w tekście struktur językowych, które służą definiowaniu, klasyfikowaniu, charakteryzowaniu, sytuowaniu w przestrzeni itd.

Praca na lekcji może równie przyjąć formę przedstawioną i omówioną w niniejszym artykule (zob. opis zajęć nr 1) – wtedy lektor w większym stopniu steruje procesem nauczania: on wybiera określony gatunek tekstu i podejmuje decyzje o sposobie wprowadzenia określonego słownictwa i ważnych struktur językowych. Do opisanej tu II fazy zajęć odnoszą się także przedstawiane poniżej zasady związane ze stosowaniem podejścia dyskursywnego w nauczaniu języków obcych.

### **Faza trzecia: Kontakt z oryginalnym tekstem literackim**

Jest to punkt docelowy cyklu zajęć włączających treści literackie do nauczania JPJO. Nauczyciel jest odpowiedzialny za mądre kierowanie procesem czytania, odpowiednie dla poziomu biegłości językowej uczących się, profilu nauczania oraz indywidualnych zainteresowań uczestników zajęć.

Czytanie literatury pięknej powinno wyzwać przyjemność, a „czytanie edukacyjne” tekstów literackich powinno dodatkowo sprzyjać rozwijaniu różnorodnych kompetencji komunikacyjnych i ogólnych uczących się. Należy zachować proporcje między tymi celami.

Nauczyciel powinien umiejętnie formułować zadania rozwijające tzw. czytanie selektywne (wtedy czytający skupiają się na wydobywaniu z tekstu konkretnych informacji, szczegółów) i globalne (gdym, czytający koncentrują się na wyłuskiwaniu kluczowych myśli i sensów odnoszących się do całego tekstu lub jego fragmentów (zob. Banach, Bucko 2019, s. 51).

Obok zadań mających na celu porządkowanie elementów świata przedstawionego (prezentacja bohaterów, odtwarzanie opowiedzianej w tekście literackim historii) oraz zadań polegających się na interpretowaniu kluczowych miejsc w tekście musi być pozostawione miejsce na swobodne interpretacje i dialog z tekstem, a wreszcie na indywidualną twórczość uczących się.

Tak więc, pracując w zgodzie z wymogami podejścia dialogicznego (dyskursywnego), nie można pominąć etapu polegającego na dekonstruowaniu tekstu bazowego – „wymazywaniu” jakiejś jego części, reinterpretowaniu tekstu bazowego, dopisywaniu przez uczących się własnych komentarzy, innego zakończenia itp. Wiele inspirujących zaleceń i ćwiczeń praktycznych związanych z postawami odnoszącymi się do recepcji tekstów przez uczących się języków obcych, sposobami przetwarzania (dekonstruowania, nadinterpretacji) tekstów bazowych i konstruowaniem tekstów własnych znajdujemy w: Martyniuk 2001; Bredella 2004; Czerkies 2011, 2012, 2010, 2019, 2021; Tsai 2010, 2011; Próchniak 2012, Lipińska 2015). Warto też porównać koncepcje związane z wprowadzaniem do glotodydaktyki praktycznej tekstów literackich z ogólnymi teoriami odnoszącymi się do rozwijania sprawności czytania/rozumienia tekstów pisanych w nauczaniu języków obcych; zob. wyczerpującą monografię Małgorzaty Banach i Dominiki Bucko (2019), w której na przykładzie JPJO autorki omawiają najważniejsze za-

gadnienia związane z rozumieniem tekstu pisanego w języku obcym, a w rozdziale 5. podają wiele przykładów pracy z tekstem (od poz. A1 do C2).

Zajęcia powinny być dynamiczne, by stwarzać studentom okazję do uruchamiania różnorodnych działań językowych w zakresie produkcji, recepcji, interakcji, mediacji tekstu, pojęć oraz komunikacji (zob. CEFR 2018; Janowska, Plak 2021; Gębał, Miodunka 2021 (rozdział 9. *Rozwijanie działań językowych*), jak też mediacji o charakterze kulturowym (Zarzycka 2017).

Nieodzownym elementem zajęć JPJO ze studentami zagranicznymi z kierunków humanistycznych powinna być wypowiedź pisemna. Wypracowania muszą być sprawdzone, a usterki poprawione i omówione z autorami. Późniejsze głośne odczytanie prac studenckich (jeśli mają charakter osobisty, wymaga to uzyskania zgody od autorów) zapewnia wgląd w wizję świata uczestników zajęć, sprzyja ich lepszemu poznaniu się oraz nabraniu wiary uczących się JPJO we własne umiejętności językowe.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Bredella, 2004, *Literary texts*, w: M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, New York, s. 375–382.
- CEFR 2018: Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [30.08.2022].
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Tambor J. (red.), *Seria „Czytaj po polsku”. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego*, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cudak R., Tambor J., Nęcka A. (red.), 2020, *Olgą Tokarczuk – Literacka Nagroda Nobla 2018*, „Postscriptum Polonistyczne” 1(25). [https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/Postscriptum\\_2020\\_25\\_TEXT.pdf](https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/Postscriptum_2020_25_TEXT.pdf) [30.08.2022].
- Czerkies T., 2010, *O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 405–414. <http://hdl.handle.net/11089/9622> [11.12.2022].
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B.1.2–C1*, Kraków.
- Czerkies T., 2021, *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 363–384.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 25, s. 11–122. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.25.01>
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.

- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2010.
- Gębal P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania medycyjnne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011; 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kita M., Skudrzyk A., 2007, *Człowiek i jego świat. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Katowice.
- Kramersch C., 1995, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Lipińska E., 2015, *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2(16), s. 141–154. <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10218> [11.12.2022].
- Lipińska E., Dąbmska E. G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania. Dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki*, Katowice, s. 46–53.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 24–30.
- Pisarek W. (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Rabiej A., 2010, *Teksty użytkowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 293–302. <https://dSPACE.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9693> [11.12.2022].
- Sabela-Dymek E., 2016, *Polski język humanistyczny dla cudzoziemców mniej i bardziej zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 23, s. 141–153. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.11>
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 243–279.
- Szałasta-Rogowska Bożena (red.), 2015, *Czytaj po polsku. Tom 10. Olga Tokarczuk „Szafa”. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla zaawansowanych (poziom B2/C1)*, red. serii: Romuald Cudak, Wioletta Hajduk-Gawron, Jolanta Tambor.
- Świstowska M., 2010, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego – realia, potrzeby, problem wyboru*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 425–432. <http://hdl.handle.net/11089/9495> [11.12.2022].
- Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 395–404. <http://hdl.handle.net/11089/9608> [11.12.2022].
- Tsai N., 2011, *Recepcja tekstu literackiego w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 18, s. 153–163. <http://hdl.handle.net/11089/9292> [11.12.2022].
- Zarzycka G., 2010, „*Teatr czytelników*” jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza Wisławy Szymborskiej „Pogrzeb”), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 415–424. <http://hdl.handle.net/11089/9607> [11.12.2022].
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 24, s. 135–148. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.24.10>

- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa.
- Zych J. (red.), 2020, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa.


**Teksty Olgi Tokarczuk:**


- Tokarczuk O., 2008, *Szafa*, Kraków.
- Tokarczuk O., 2018, *Profesor Andrews w Warszawie. Wyspa*, Kraków.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Kraków.



## PROGRAMY I ORGANIZACJA PROCESU NAUCZANIA

*Jacopo Saturno\**, *Przemysław E. Gębał\*\**

 <https://orcid.org/0000-0001-6932-6832>

 <https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>

### INTERKOMPREENSJA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (JPJO) SŁOWIAN WSCHODNICH

**Streszczenie.** Tematem artykułu jest nauczanie JPJO w oparciu o podobieństwa leksykalne i gramatyczne pomiędzy językiem polskim i językami wschodniosłowiańskimi w celu ułatwienia i przyspieszenia procesu akwizycji. Po wprowadzeniu do teoretycznego zakresu badań przedstawiają się autorską koncepcję psycholingwistycznych badań empirycznych oraz wyniki projektu badawczego, prezentującego opis sekwencji akwizycji wybranych elementów polskiej morfoskładni. Szczególną uwagę poświęcono implikacjom glottodydaktycznym przedstawionych wyników badań. Szczegółowo omawiana jest koncepcja programów nauczania i materiałów do szybkiego nauczania JPJO dla Słowian wschodnich by ułatwić integrację językową we społeczeństwie polskim w kontekście obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, interkomprensja, języki wschodniosłowiańskie, interferencja językowa

\* [jacopo.saturno@unibg.it](mailto:jacopo.saturno@unibg.it), Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Via Donizetti 3, 24129 Bergamo.

\*\* [przemyslaw.gebal@ug.edu.pl](mailto:przemyslaw.gebal@ug.edu.pl), Uniwersytet Gdański, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk; Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki Stosowanej, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

## INTERCOMPREHENSION IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO EAST SLAVIC SPEAKERS

**Abstract:** The article is devoted to the learning and teaching of Polish as a foreign language based on the lexical and grammatical similarities between Polish and East Slavic languages. After an introduction to the theoretical scope of the research, the article presents the results of an empirical project aiming to describe the acquisition sequence of selected Polish morphosyntactic structures and identify the effect of the learners' L1 (Slavic vs. non-Slavic).

The discussion pays particular attention to the language teaching application of the acquisitional insights produced by the research. In particular, questions related to the exploitation of cross-linguistic transfer to enhance the acquisition process are discussed in relation to the need to facilitate the linguistic integration of Ukrainian refugees into Polish society in the context of the ongoing humanitarian crisis.

**Keywords:** Polish as a foreign language, intercomprehension, East Slavic languages, cross-linguistic influence

### 1. WSTĘP

Niniejszy artykuł opisuje koncepcję i ramy teoretyczne projektu badawczego, mającego na celu udokumentowanie sposobów nabywania języka polskiego jako obcego (JPjO) przez osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi (rosyjski, ukraiński i białoruski). Ta grupa uczących się polszczyzny zasługuje na szczególną uwagę co najmniej z trzech głównych powodów. Po pierwsze, ze względu na zmieniającą się sytuację społeczno-gospodarczą w regionie, wschodni Słowianie w ciągu ostatnich lat stali się zdecydowanie najliczniejszą grupą uczących się JPjO. Już przed rosyjską napaścią na Ukrainę w 2022 r., badania GUS (2020a, 2020b) wykazały, że na koniec 2019 Ukraińcy ewidentnie stanowili zdecydowaną większość zarówno wśród Słowian wschodnich, jak i obcokrajowców w ogóle. Po drugie, w związku z trwającym kryzysem humanitarnym, nauka JPjO przez obywateli Ukrainy stała się ważnym elementem działań podejmowanych w celu przeciwstawienia się kryzysowi humanitarnemu i towarzyszyła przyjmowaniu uchodźców do UE, której Polska jest największym i najbardziej aktywnym przedstawicielem na granicy wschodniej. Wreszcie, języki wschodniosłowiańskie są leksykalnie i gramatycznie bardzo zbliżone do języka polskiego, co stanowi dość specyficzny kontekst dla koncepcji przyswajania języków obcych. Dokładniej rzecz ujmując, ich wzajemne podobieństwo pozwala na realizację interkomprensji (IC: Doyé 2005; Berthele 2011; Rehbein i in. 2012; Bonvino 2014), którą w celach niniejszej pracy definiujemy jako możliwość używania (tj. głównie rozumienia, ale także podejmowania działań produktywnych) języka obcego, którego nie uczono się intencjonalnie, ale jest leksykalnie i gramatycznie podobny do znanego już „języka pomostowego”.



będącego zazwyczaj (choć niekoniecznie) językiem ojczystym. Choć refleksja nad rolą interkomprehensji w nauczaniu JPjO osób posługujących się językami blisko spokrewnionymi nie jest obca polskiej myśli glottodydaktycznej i pedagogicznej (Jasińska 2013; Zawadzka 2013; Bednarska 2014; Gębal 2016), do dziś empiryczne dane w ujęciu ilościowym na temat rzeczywistego wpływu blisko spokrewnionych L1s na proces akwizycji JPjO wypadają za dość skąpe (Saturno w druku). Znacznie liczniejsze są publikacje o charakterze jakościowo-opisowym, ale niestety perspektywa ta nie wydaje się wystarczająca, aby ocenić dydaktyczną efektywność tego typu praktyk. Na tak zarysowanym tle badawczym, artykuł przedstawia teoretyczne podstawy zrealizowanego projektu badawczego, mającego na celu wypełnienie opisywanej luki badawczej i programowej glottodydaktycznych zastosowań interkomprehensji<sup>1</sup>. Po szczegółowym opisanu metodyki zrealizowanego badania prezentujemy kilka wybranych wyników.

Należy zwrócić szczególną uwagę na kompozycję repertuaru językowego Słowian wschodnich. Można stwierdzić, że praktycznie wszyscy obywatele Ukrainy i Białorusi dysponują pewnymi kompetencjami receptywnymi w języku rosyjskim. W zależności od regionu pochodzenia, język rosyjski może również stanowić ich język rodzimy. Szeroko rozpowszechniane są również mieszane odmiany rosyjsko-ukraińskie i rosyjsko-białoruskie, znane odpowiednio jako *surżyk* i *trajsjanka* (Danylenko 2016; Hentschel 2017). Wreszcie, język polski jest stosunkowo powszechnym językiem obcym w Ukrainie, zwłaszcza w regionach przygranicznych (Levchuk 2020). Jest również językiem obcym często nauczonym w ramach formalnej edukacji szkolnej. Zgodnie z obowiązującymi ukraińskimi standardami edukacyjnymi naucza się go jako tzw. drugiego języka obcego (pierwszym językiem obcym jest angielski) obok niemieckiego czy francuskiego.

Z perspektywy przyswajania języka interkomprehensję można postrzegać jako skutek masowego pozytywnego transferu (Marx i Mehlhorn 2010), tj. faktu, że niektóre cechy języka docelowego są już znane uczącym się, choć często jedynie podświadomie. Chociaż zidentyfikowanie korespondencji międzyjęzykowych jest do pewnego stopnia umiejętnością spontaniczną, istnieje szereg programów edukacyjnych, mających na celu jej udoskonalanie, zazwyczaj poprzez koncentrację na nauczaniu specyficznych umiejętności, takich jak czytanie strategiczne ze zrozumieniem. Często też uczący się zapoznawani są z wiedzą metajęzykową obejmującą systematyczne relacje międzyjęzykowe (Klein i Stegmann 2000; Hufeisen i Marx 2007a; Bonvino i in. 2011). Strategie interkomprehensyjne stanowią też ważny instrument pedagogiczny rozwijanej dydaktyki wielojęzyczności, której zasadniczym celem edukacyjnym jest wspieranie i promocja europejskiej różnorodności językowej. Znaleźć je można m.in., obok koncepcji otwarcia na języki, zintegrowanego kształcenia językowego i nauczania międzykulturowego, w kluczowym dokumencie programowym lansującym opisywane koncepcje,

<sup>1</sup> Projekt był zrealizowany ze wsparciem Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

jakim jest *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA) (Candelier i in. 2017). Należy również pamiętać, że na konkretne możliwości zastosowania interkomprensji wpływa nie tylko typologia lingwistyczna, tj. strukturalne podobieństwo dwóch języków z perspektywy opisowej, ale również psychotypologia (Kellerman 1983), czyli dostrzegane przez uczących się podobieństwo między językami, które może różnić się wśród użytkowników w zależności od wielu zmiennych, takich jak dotychczasowe doświadczenia lingwistyczne i edukacyjne, repertuar językowy, styl uczenia się itp. Jak wykazano, na sukces interkomprensji mają wpływ zmienne zarówno językowe, jak i pozajęzykowe (Vanhove i Berthele 2015b; 2017).

Praktyczne zalety interkomprensji wydają się wielorakie: jeśli chodzi o kształcenie językowe, nauczyciele języków, mających niskie prawdopodobieństwo bycia chronologicznie pierwszym nauczonym językiem obcym (co stanowi prawie wyłączny przywilej języka angielskiego) mogą „use the previous language learning experiences that their learners have to help them achieve a higher level of TL skills within a shorter time frame than that commonly allotted the L2”<sup>2</sup> (Marx i Mehlhorn 2010, s. 5). Mehlhorn (2007) podaje przykład osoby z solidną znajomością języka angielskiego jako obcego, uczącej się języka niemieckiego jako tercjalnego. Zauważa, że uczeń ten często odwoływał się do podobieństw fonetycznych między dwoma językami obcymi, takich jak aspiracja fonemów /t, k, p/, co z czasem doprowadziło go do lepszej wymowy w języku tercjalnym. Jednak ta kompetencja – choć już istniejąca – nie została rozpoznana przez samego ucznia, dopóki nie wziął aktywnego udziału w indywidualnej sesji „coachingu” językowego w zakresie wymowy z udziałem badaczki. Wskazuje to na fakt, że istniejące umiejętności z interkomprensji są nadal często niedoceniane, jeśli nie całkowicie ignorowane.

Chociaż interkomprensja stanowi cenne narzędzie do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego w kontekście wielojęzycznym, może również być przyczyną transferu negatywnego, co – szczególnie z perspektywy formalnego uczenia się i oceniania – jest często wskazywane jako jedna z głównych wad tego podejścia. Interferencja wynikająca ze struktur podobnych, ale nieco odmiennych w języku rodzimym i docelowym może zakorzenić się w tym drugim i stać się wyróżnikiem (jeśli nie piętnem) sposobu mówienia, rozpoznawalnym np. wśród reprezentantów określonej grupy imigranckiej. Interferencja jest również widoczna w hipotezach, które uczeń formułuje na zasadzie nieświadomego porównywania języka rodzimego z docelowym. Giacobbe i Cammarota (1986, s. 253) wykazali na przykład, że hiszpańskojęzyczni uczący się języka francuskiego jako obcego systematycznie próbują tworzyć francuskie słowa, usuwając ostatnią sylabę ich hiszpańskiego odpowiednika, np. [pro'blɛm] z hiszpańskiego [pro'blemas], por.

---

<sup>2</sup> „wykorzystać wcześniejsze doświadczenia ich uczniów w nauce języka, aby im pomóc w osiągnięciu wyższego poziomu umiejętności w języku docelowym w krótszym czasie, niż jest zwykle przydzielony przyswajaniu języka obcego”. Tłumaczenie własne.

francuski /pro'blɛm/ 'problemy'. Oczywiście ta strategia nie zawsze się sprawdza, np. [pʷed] z hiszpańskiego /'pʷeden/, ale por. francuski /pœv/, „(oni) mogą”.

Jako narzędzie służące do formalnego nauczania języków interkomprehensja sprzyja uczących się systematycznemu porównywaniu języków w celu podnoszenia świadomości o różnicach między nimi i umożliwiania transferu pozytywnego. Metody oparte na takim podejściu wielojęzycznym, jak np. EuroCom (Klein & Stegmann 2000; Hufeisen & Marx 2007b) obejmują internacjonalizmy i słownictwo wspólne dla danej rodziny językowej, a także systemowe korespondencje w dziedzinie ortografii, fonologii, morfologii i słowotwórstwa (Tafel 2009; Heinz & Kuße 2015).

W porównaniu z językami romańskimi i germańskimi, języki słowiańskie były stosunkowo słabo zbadane pod względem interkomprehensji, choć istnieją godne uwagi wyjątki (np. Heinz 2009; Golubovic i Gooskens 2015; Klyshinsky, Logacheva i Belobokova 2017). W obszarze dydaktyki sławistycznej, koncepcja Gribble (2013) wyróżnia się próbą nauczania języka bułgarskiego jako tercjalnego przez zintegrowanie zakładanych kompetencji w zakresie recepcji pisemnej w języku rosyjskim z zestawem specjalnie zaprojektowanych materiałów i obserwacji porównawczych. Townsend i Komar (2000) zajmują się językiem czeskim z podobnej perspektywy, chociaż systemowa perspektywa porównawcza jest tu bardziej rozwinięta, niż zakładane cele dydaktyczne. W odniesieniu do JPjO tego typu projekty nie były w zasadzie dotychczas realizowane.

## **2. PRZYSWAJANIE JPJO PRZEZ SŁOWIAN WSCHODNICH**

W celu zebrania danych empirycznych na temat procesu przyswajania JPjO przez Słowian wschodnich zrealizowano duży projekt badawczy, który w tym tekście opiszemy, koncentrując się na przyjętej metodologii i najważniejszych wynikach badań (więcej szczegółów w Saturno i Gębał w druku). W końcowej części artykułu uzyskane wyniki zostaną omówione z perspektywy nauczania JPjO Słowian wschodnich, także z uwzględnieniem kontekstu obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

### **2.1. ZBIERANIE DANYCH**

Jednym z głównych celów projektu było opisanie procesu przyswajania z wielu komplementarnych perspektyw, tak, by uzyskać możliwie kompleksowe zrozumienie złożonego zjawiska. W szczególności, brane były pod uwagę a) opinie nauczycieli JPjO, b) opinie uczących się JPjO oraz c) rzeczywiste umiejętności językowe

tych samych uczących się, mierzone empirycznie z wykorzystaniem zadania językowego. Zbieranie danych opierało się na połączeniu dwóch metod. Uczący się polszczyzny zostali najpierw poproszeni o wypełnienie ankiety z pytaniami, mającymi na celu określenie ich profilu socjolingwistycznego. Ci sami uczestnicy wykonali następnie zadanie obejmujące aktywność powtarzania (ang. Elicited Imitation Task [EIT]), polegające na wysłuchaniu zdania docelowego i próbie powtórzenia go tak dokładnie, jak tylko możliwe. To wszystko po realizacji krótkiego zadania werbalnego, mającego na celu zaburzenie pamięci fonologicznej. Zakłada się (zob. przegląd w Saturno [2020]), że w takich warunkach możliwe jest dokładne powtórzenie wyłącznie słownictwa i struktur gramatycznych, które były już skutecznie przyswajane przez uczącego się, tj., będące już częścią rozwijającego się systemu językowego. EIT umożliwia badanie struktur językowych, których obserwacja wymagałaby wielu godzin spontanicznej wypowiedzi bez gwarancji, że w ogóle się pojawią. Ponieważ jednym z celów badania była ocena słowiańskiego L1, dane zostały zebrane zarówno od studentów słowiańskich, jak i niesłowiańskich, choć ta pierwsza grupa silnie dominowała liczbowo w badaniach.

Polscy nauczyciele L2 zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, skupiającej się na ich doświadczeniu w nauczaniu JPjO wschodniosłowiańskich uczących się oraz ich znajomości języków słowiańskich.

W badaniu uczestniczyło w sumie 161 uczących się JPjO na jednym z polskich uniwersytetów. Większość (131) stanowili Słowianie, co ogólnie odzwierciedla statystyczną dystrybucję według języka rodzimego uczących się JPjO w środowisku endolingwalnym, czyli w Polsce. Ogólna liczba nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, to 101 osób.

Jednym z celów projektu było wykorzystanie interkomprehensji jako narzędzia ułatwiającego i przyspieszającego akwizycję JPjO przez osoby, już znające co najmniej jeden język słowiański, niekoniecznie jako swój język rodzimy. Ponieważ najbardziej popularnym językiem z tej rodziny jest rosyjski, w celach analizy kontrastywnej wybrano właśnie ten język, co umożliwiło zastosowanie przyjętej metody wśród wszystkich osób, znających język rosyjski niezależnie od pochodzenia<sup>3</sup>. Dodatkowo, jeżeli chodzi o wspomniany już repertuar językowy Słowian, zarówno na Białorusi, jak i w Ukrainie język rosyjski jest szeroko znany i wykorzystywany obok lub zamiast oficjalnego języka urzędowego; szeroko stosowane (prawdopodobnie najszersze) są, jak już wspominaliśmy, „mieszane” języki, takie jak *surżyk* w Ukrainie i *trasjanka* w Białorusi, które mocno opierają się na systemie języka rosyjskiego. W celach badawczych, struktury docelowe zostały więc wybrane z uwzględnieniem analizy kontrastywnej z językiem rosyjskim. Szczególną uwagę poświęcono również sugestiom i doświadczeniu nauczycieli JPjO.

---

<sup>3</sup> Projekt nie był pierwotnie kierowany do ukraińskich uchodźców (jego koncepcja powstała przed wydarzeniami 2022 r.). Obecnie (kwiecień 2022) są jednak w przygotowaniu zastosowania prezentowanej tu koncepcji dydaktycznej, kierowane właśnie to tej grupy uczących się.

Tabela 1. Struktury docelowe

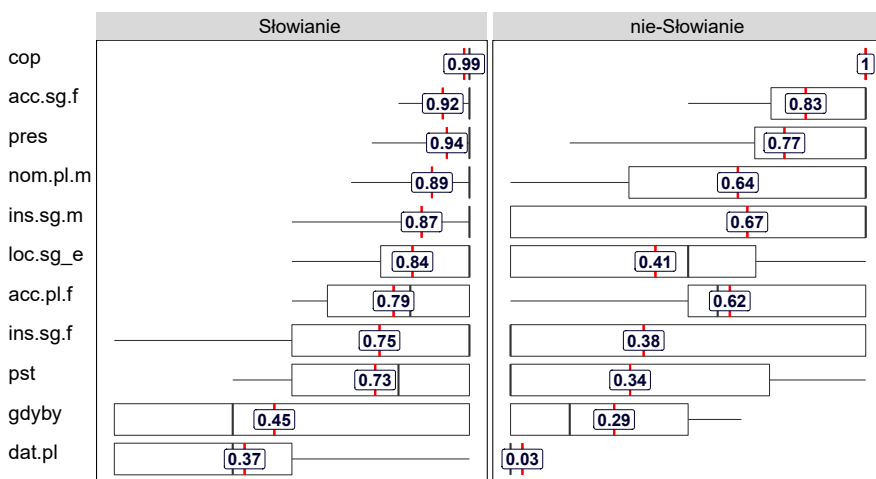
| Struktura                          | Skrót        | Język polski               | Język rosyjski               |
|------------------------------------|--------------|----------------------------|------------------------------|
| biernik l. poj. rodz. ż.           | ACC.SG.F     | -ę, rybę                   | -u, rybu                     |
| celownik l. mn.                    | DAT.PL       | -om, kotom                 | -am, kotam                   |
| narzędnik l. poj. rodz. ż.         | INS.SG.F     | -ą, rybą                   | -oj, ryboj                   |
| narzędnik l. poj. rodz. m.         | INS.SG.M     | -em, kotem                 | -om, kotom                   |
| czas teraźniejszy                  | PRES         | -asz, czytasz<br>-ą, lubią | -aeš, čítaeš<br>-jat, lubjat |
| celownik/miejscownik l. poj. na -e | LOC/DAT.SG_E | ę, butelce                 | -ie, butylke                 |
| mianownik rodz. męskoosobowego     | NOM.PL.M     | i, studenci                | -y, studenty                 |
| biernik rodz. niemęskoosobowego    | ACC.PL.F     | ACC = NOM                  | ACC = GEN                    |
| tryb warunkowy                     | GDYBY        | rodzaj, liczba, osoba      | rodzaj, liczba               |
| czas przeszły                      | PST          | rodzaj, liczba, osoba      | rodzaj, liczba               |

Źródło: opracowanie własne

## 2.2. WYNIKI

Wyniki badań można podsumować następująco, rozpoczynając od danych, odnoszących się do uczących się. Słowianie i nie-Słowianie przyswajają polskie struktury morfoskładniowe wg tego samego porządku, tylko z drobnymi różnicami (wykres 1). Z drugiej strony, zauważalna jest oczywista i statystycznie istotna luka między subiektywnymi ocenami tych dwóch grup.

Wykres 1. Wyniki testu powtarzania



Źródło: opracowanie własne

Kolejna wskazówka na temat pozytywnego wpływu słowiańskiego języka rodzimego wynika z dystrybucji osiągniętego poziomu kompetencji (mierzonego pod postacią ostatnio realizowanego kursu JPjO) względem długości pobytu w Polsce uczącego się (Tabela 2; zacienione komórki oznaczają kombinacje, osiągające wskaźnik wyższy niż 10% w ramach każdej podgrupy).

Tabela 2. Relacja między poziomem kursu a długością pobytu w Polsce

| Grupa         | Poziom | <3 mies. | <6 mies. | <1 rok | <2 lata | <5 lat | Żadny | Tot  |
|---------------|--------|----------|----------|--------|---------|--------|-------|------|
| nie-Słowianie | A1     | 0.07     | 0.17     | 0.23   | 0.1     | 0.13   | 0.03  | 0.73 |
|               | A2     | 0.03     | –        | 0.03   | 0.03    | –      | –     | 0.09 |
|               | B1     | –        | –        | 0.03   | 0.03    | 0.03   | 0.03  | 0.12 |
|               | tot    | 0.10     | 0.17     | 0.29   | 0.16    | 0.16   | 0.06  |      |
| Słowianie     | A1     | 0.01     | 0.01     | 0.02   | –       | 0.02   | 0.02  | 0.08 |
|               | A2     | 0.04     | 0.08     | 0.09   | 0.02    | –      | –     | 0.23 |
|               | B1     | 0.03     | 0.13     | 0.24   | 0.16    | 0.06   | 0.06  | 0.68 |
|               | tot    | 0.08     | 0.22     | 0.35   | 0.18    | 0.08   | 0.08  |      |

Źródło: opracowanie własne

Większość osób niesłowiańskiego pochodzenia nadal uczy się polszczyzny na poziomie A1, nawet po dość długim okresie przebywania w Polsce. Słowianie natomiast sytuują się na poziomie B1, który ogólnie osiągają w krótszym czasie, co ponownie sugeruje pozytywny wpływ języka rodzimego.

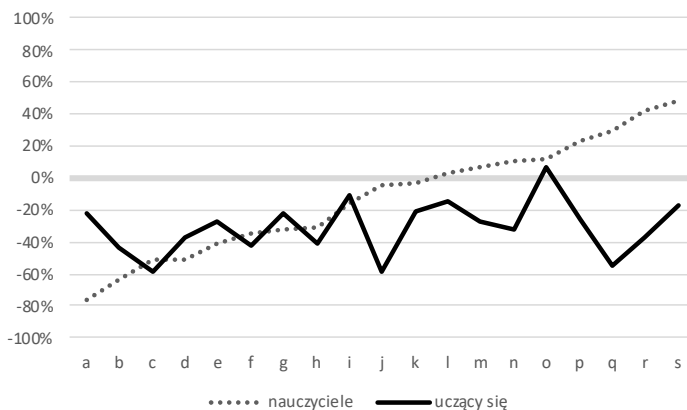
Przewaga przypisywana językowi rodzimemu przejawia się zatem głównie w przyspieszeniu procesu akwizycji, a nie w różniącej się kolejności przyswajania struktur morfoskładniowych. Tę konkluzję potwierdza długa tradycja badań w zakresie uniwersalności procesu akwizycji, które wykazywały jego częściową niezależność od języka rodzimego uczącego się (np. Dulay i in. 1982; Perdue 1993; Pienemann i in. 2013; Magnani i Artoni 2021).

W odniesieniu do nauczycieli JPjO, należy zacząć od tego, że ich opinie świadczą o obawach, że Słowianie mogą „cierpieć” z powodu negatywnej interferencji z języka rodzimego, czasami do takiego stopnia, że ich wyniki są subiektywnie postrzegane jako gorsze, niż nie-Słowian, których proces nabywania polszczyzny nie podlega transferowi. Przedstawione tu dane empiryczne pokazują nieco inny obraz: kompetencje w języku blisko spokrewnionym z językiem docelowym daje Słowianom znaczną przewagę w porównaniu z uczącymi się innego pochodzenia. Nawet w odniesieniu do struktur gramatycznych, które analiza kontrastywna sugerowała jako potencjalnie problematyczne, zalety z faktu transferu z języka rodzimego znacznie przewyższają jego ryzyko interferencji.

Nauczający także zauważają, że zdecydowana większość (75%) uczniów wschodniosłowiańskich jest „wysoce świadoma” leksykalno-gramatycznej bliskości ich języka ojczystego z językiem docelowym, a około 20% z nich jest „dość

świadoma” tego faktu. Niezwykle pozytywna jest pewna uwaga, dotycząca postrzeganej trudności tego samego zestawu polskich struktur morfoskładniowych z jednej strony przez uczących się, a z drugiej strony – przez nauczycieli. W wykresie 2, dla struktur morfoskładniowych oznaczonych literami a-s prezentują się oceny trudności w zakresie od 100% (bardzo trudne) do -100% (bardzo łatwe).

Wykres 2. Ocena trudności struktur morfoskładniowych, uporządkowane wg. ocen nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Uczący się ocenili wszystkie struktury poza jedną (odmiana liczebników) jako „łatwe” (oceny poniżej 0%), podczas gdy 8 z nich (42%) zostało ocenionych przez nauczających jako szczególnie problematyczne (punkty powyżej 0%) dla użytkowników słowiańskich. Ocena względnej trudności struktury pokazuje zatem znaczne rozbieżności między dwiema badanymi grupami. Mówiąc dokładniej, nauczający często uważają bliskość typologiczną między językami w kontakcie zarówno za czynnik ułatwiający, jak i utrudniający, w zależności od konkretnej rozważanej struktury.

Niedopasowanie między postrzeganą trudnością (mierzoną w ankiecie) a faktyczną trudnością (mierzona przez EIT) sygnalizuje, że typologiczna bliskość L1 i L2 może prowadzić do nieprecyzyjnych i niespójnych przekonań na temat jej efektów w procesie akwizycji, co z kolei wpływa na oczekiwania nauczających i zaangażowanie uczących się.

Jeśli chodzi o lingwistyczną wiedzę kontrastywną nauczających, dane wskazują, że znaczna część polskich nauczających JPjO posiada pewną znajomość co najmniej jednego dodatkowego języka słowiańskiego (tabela 3).

Tabela 3. Znajomość języków słowiańskich wśród nauczycieli JPjO

| Żaden | Białoruski | Rosyjski | Ukraiński | Inny |
|-------|------------|----------|-----------|------|
| 9%    | 5%         | 53%      | 26%       | 6%   |

Źródło: opracowanie własne



### 3. DYSKUSJA

Najważniejsze wnioski z przeprowadzonego projektu można podsumować następująco. Język rodzimy uczącego się nie zmienia kolejności akwizycji struktur morfosyntaktycznych, ale znacząco wpływa na szybkość akwizycji i dokładność gramatyczną, które w przyjętym tu pseudo-podłużnym układzie stanowią dwa przejawy tego samego zjawiska.

Przed przejściem do omówienia ewentualnych implikacji prowadzonych obserwacji, należy zauważyć, że chociaż badania poświęcone były głównie morfoskładni, jasne jest, że zasadniczą część kompetencji osoby uczącej się stanowi słownictwo. Badanie nie umożliwiło bezpośrednich wglądów na tym poziomie, ale łatwo można sobie wyobrazić, że a) lepsze wyniki w zakresie morfoskładni wynikać mogą częściowo z lepszego zrozumienia słownictwa (warto pamiętać, że EIT jest zadaniem rekonstrukcyjnym) oraz b) bliskość między językiem rodzimym i docelowym jest najbardziej widoczna w przypadku podobieństwa znacznej części leksykonu, co z kolei wynika ze wspólnego pochodzenia etymologicznego, chociaż wykazano, że pokrewieństwo niekoniecznie równoznaczne jest ze zrozumieniem (Berthele 2011; Vanhove & Berthele 2015a). Krótko mówiąc, najwyższa wydajność słowiańskich rozmówców najprawdopodobniej nie zależy wyłącznie od podobieństwa gramatyki języka polskiego i języka ojczystego, jak mogą sugerować przedmiot niniejszego badania i wybrana tutaj metoda pozyskiwania danych, ale także od podobieństwa słownictwa.

Ewidentna przewaga przypisywana słowiańskiemu językowi rodzimemu w połączeniu ze znacznie większą liczebnością Słowian wśród uczących się JPjO sugeruje, że wskazane będzie zaprojektowanie konkretnych programów i materiałów glottodydaktycznych, uwzględniających pozytywny wpływ języka rodzimego, by „capitalise on these similarities and provide a bridge for learners using knowledge of one language (either the L1 or an FL) to etymologically related languages”<sup>4</sup> (Marx i Mehlhorn 2010, s. 5). W końcowej części artykułu chcielibyśmy rozwinąć ten tok myślenia, skupiając się w szczególności na dwóch ważnych punktach powiązanych z nauczaniem blisko spokrewnionych języków, tj. a) na kompetencjach nauczających w języku pomostowym (którym w obecnej sytuacji jest język rodzimy uczących się) i b) na cechach skutecznego materiału dydaktycznego, opartego na interkomprehensji.

---

<sup>4</sup> „Wykorzystać te podobieństwa i zapewnić uczniom most do pokrewnych etymologicznie języków na podstawie znanego już języka (rodzimego czy obcego)”. Tłumaczenie własne.

### 3.1. KOMPETENCJE NAUCZAJĄCYCH W JĘZYKU POMOSTOWYM

Zasadnym pytaniem jest, czy nauczający powinni być kompetentni w językach wschodniosłowiańskich, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Dla entuzjastów językoznawstwa oczywista odpowiedź brzmi „tak”: gramatyka porównawcza jest przydatnym narzędziem w nauczaniu blisko spokrewnionych języków, a ogólniej, wielojęzyczność jest formą osobistego wzbogacenia. Jednak realnie trudno wymagać od nauczających JPjO aktywnej znajomości innych języków słowiańskich, także w świetle faktu, że przynajmniej wśród młodszych pokoleń, nacisk w polskim systemie nauczania języków obcych został położony na język angielski.

Znajomość języka pomostowego wśród nauczających może oczywiście okazać się potrzebna, m.in. w celu bardziej świadomego nauczania interkomprehen-sywnego. Należy jednak pamiętać, że znaczna część stosownych lingwistycznych analiz porównawczych może zostać wykonana w momencie przygotowywania specjalistycznego podręcznika przez jego twórców, a tym samym nie będzie to zadanie oczekujące każdego z nauczających.

Istnieje jednak kilka dobrych argumentów, sugerujących, że przynajmniej podstawowe kompetencje w języku pomostowym dominującej grupy uczących się JPjO byłyby wskazane. Choć nauczanie języków obcych w oparciu o interkomprehensję wymaga częstego odwoływania się do języka pomostowego, w zasadzie nie oczekuje się, żeby nauczający JPjO nim czynnie władał. W rzeczywistości warto zrobić krok wstecz i zastanowić się, jaką dokładnie rolę odgrywa język rodzimy w tej formie komunikacji i opartej o nią dydaktyce. Można to podsumować następująco:

1. znaczna część słownictwa języka docelowego jest intuicyjnie (tj., bez specjalnie zdobytej wiedzy) przejrzysta;
2. znaczna część gramatyki języka docelowego jest intuicyjnie dostępna dzięki transferowi z języka rodzimego. Ten punkt z kolei składa się z dwóch aspektów:
  - 2a. Jeśli kategoria gramatyczna jest wspólna językom w kontakcie, jej przetwarzanie w języku docelowym nie wymaga tworzenia nowych kategorii poznawczych w ramach rozwijanej kompetencji uczącego się. Przykładowo, kategoria aspektu jest często źródłem trudności dla uczących się, których język rodzimy nie koduje jej morfologicznie systemowo tak, jak języki słowiańskie, podczas gdy nie jest ona problematyczna dla Słowian<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Uwaga ta odnosi się do wyboru prawidłowej wartości kategorii wymaganej w danym kontekście (tj. formy dokonanej vs niedokonanej); zupełnie innym problemem – dotyczącym kompetencji leksykalnych – jest wybór właściwego czasownika w parze aspektowej, często charakteryzującej się allomorfią lub supletywizmem (np. *mówić vs. powiedzieć*).

2b. ponieważ morfemy gramatyczne (zarówno fleksyjne, jak i słowotwórcze) oraz struktury składniowe są często identyczne (np. mianownik liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju żeńskiego wyraża końcówka *-a* zarówno w języku polskim, jak i w innych językach słowiańskich) albo wchodzą w systemowe korespondencje (np. wschodniosłowiańskie *-u* ~ polskie *-ę* jako końcówka biernika liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego), gramatyka porównawcza może zmniejszyć obciążenie nauką języka poprzez niekonieczność poświęcania im dużej uwagi, z założenia, że są one rozpoznawalne i możliwe do wyprodukowania dzięki wykorzystaniu umiejętności spontanicznych. Można to porównać z tradycyjnymi podejściami dydaktycznymi, ceniącymi sobie stopniowe i solidne wprowadzanie nowych elementów językowych, zgodnie z założoną progresją – bez względu na to, czy dla danego uczącego się są one oczywiste dzięki transferowi z języka rodzimego. Takie oszczędzanie czasu pozwala na skuteczniejszą alokację zasobów (przede wszystkim czasu) na korzyść obszerności programu dydaktycznego czy ekspozycję na autentyczny input (np. nieuproszczone teksty) i możliwości realizacji aktywności lekcyjnych (ćwiczenia, zadania produktywne itd.).

W odniesieniu do systematycznych korespondencji międzyjęzykowych, podczas gdy gramatyka porównawcza pozwala z zasady na bardzo różny stopień szczegółowości – od przypadków obserwacji aż do poziomu naukowego językoznawstwa historycznego – dla praktycznych celów interkomprehensji wystarczający wydaje się systematyczny opis najbardziej ewidentnych i pospolitych korespondencji. Opierając się na obserwacji, że spółgłoski (tj. ich jakość i porządek w słowie) wpływają na rozpoznawalność pokrewnych wyrazów znacznie bardziej, niż samogłoski, Berthele (2011, s. 216) sugeruje, że:

“the sound correspondence section of the EuroCom materials could and should be simplified and shortened by at least 50% to the most important consonant correspondences”<sup>6</sup>.

Podsumowując, przynajmniej w obecnym kontekście dydaktycznym, uwzględniającym także sytuację kryzysową u polskich wschodnich sąsiadów i wynikające stąd nowe potrzeby edukacyjne, wydaje się wystarczające, aby nauczyciel był należycie świadomy głównych cech języka pomostowego (na przykład dzięki specjalnie opracowanym materiałom, jak Krifka i in. 2014 i Fiorentini i in. 2020). Warto byłoby w szczególności sposób uwzględniać z jednej strony najważniejsze systemowe korespondencje międzyjęzykowe, z drugiej zaś tę część słownictwa, która wydaje się istotna dla celów komunikacyjnych uczących się, ale różni się znacząco między językiem docelowym i pomostowym. Rzecz jasna, taka wiedza wymaga

<sup>6</sup> „Sekcję poświęconą fonologicznym korespondencjom w materiałach z serii EuroCom można by – i warto by – uprościć i skrócić o przynajmniej 50%, zachowując wyłącznie najważniejsze korespondencje między spółgłoskami”. Tłumaczenie własne.

konkretnego jej przyswojenia, które jednak nie wymaga wysiłku, porównywalnego z nauką nowego języka wraz z rozwijaniem umiejętności produktywnych. Przydatna dla nauczających JPjO wiedza o języku pomostowym jest w dużym stopniu tożsama z nabywaniem kompetencji receptywnych i metajęzykowych, które oferują programy rozwoju umiejętności interkomprehensyjnych, takie jak Eurom (Bonvino i in. 2011) i EuroCom (Klein i Stegmann 2000; Hufeisen i Marx 2007b). Jeśli interkomprehensja sprawdza się w przypadku ukraińskich uchodźców, tym bardziej powinna „zadziałać” wśród nauczających JPjO, chociaż niekoniecznie musi okazać się zjawiskiem symetrycznym (Jágrová i in. 2019). Co więcej, ponieważ podejścia wielojęzyczne są zwykle opracowywane i stosowane przez „des didacticiens et des linguistes ayant [...] des aptitudes particulières et un intérêt pour l'apprentissage des langues”<sup>7</sup> (Berthele i in. 2017, s. 153), interkomprehensja powinna zapewnić nie tylko łatwiejsze, ale także bardziej stymulujące podejście profesjonalistom, zajmującym się nauczaniem języków. Można nawet zasugerować, że obok kursów JPjO dla uchodźców, działania podejmowane w związku z obecną sytuacją kryzysową w Ukrainie powinny również obejmować kształcenie nauczycieli w postaci oferty kursów wprowadzających do języków wschodniosłowiańskich (oczywiście w oparciu o interkomprehensję), jak faktycznie dzieje się w niektórych przypadkach<sup>8</sup>. W celach samego nauczania JPjO, wprowadzenie to z kolei mogłoby obejmować wyłącznie informacje metajęzykowe, potrzebne nauczającym, by mogli w przeszłości odpowiednio interpretować i kontekstualizować błędy popełnione przez uczących się. Obecna sytuacja i badania podejmowane na temat interkomprehensji w kontekście dydaktycznym stanowią jednak dobrą okazję, by promować uczenie się i nauczanie języków wschodniosłowiańskich wśród Polaków (zaczynając oczywiście od nauczycieli JPjO) w celu rozwoju nie tylko podstawowych kompetencji metajęzykowych i receptywnych, ale też umiejętności produktywnych i interakcyjnych, tym samym zwiększając poziom wielojęzyczności w społeczeństwie<sup>9</sup>. Z tej perspektywy, oparcie o interkomprehensję nauczania języków słowiańskich (polskiego dla Ukraińców, ale też ukraińskiego czy rosyjskiego dla Polaków) z jednej strony przyspieszy proces, z drugiej zaś uczyni go wspólnym działaniem, jednoczącym dwie strony zaangażowane w proces akwizycji.

W tym miejscu warto przypomnieć, że z ankietowych odpowiedzi nauczających wynika, że zdecydowana większość z nich posiada pewne kompetencje w przynajmniej jednym języku słowiańskim (zazwyczaj rosyjskim), choć informacja ta zmienia się na niekorzyść wraz ze zmniejszającym się wiekiem respondentów, gdyż rosyjski nie jest już popularnym językiem obcym w Polsce.

<sup>7</sup> „Dydaktycy i lingwiści mający szczególne umiejętności i zainteresowania w zakresie uczenia się języków obcych”. Tłumaczenie własne.

<sup>8</sup> Np. <https://www.godn.eu/szkolenia/praca-z-uczniem-z-ukrainy-kontekst-metodyczny-i-mie-dzyculturowy-szkolenie-online-dla-nauczycieli/> [11.12.2022].

<sup>9</sup> Z przyjemnością odnotowuje się coraz więcej takich inicjatyw, np. <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/podstawy-jezyka-ukrainskiego-dla-nauczycieli-w-polsce> [11.12.2022].

### 3.2. MATERIAŁ DYDAKTYCZNY OPARTY O INTERKOMPREENSIĘ

Materiały dydaktyczne oparte na założeniach interkomprensji powinny uwzględniać bliskość leksykalną i typologiczną języków w kontakcie. Uzasadnienie tego stwierdzenia jest szczególnie istotne ze względu na takie pojęcia metajęzykowe, jak „przypadek”, „aspekt” itp. Podczas gdy ich zdefiniowanie i wyjaśnienie przez uczących się, dla których są one całkowicie nieznanymi z powodu braku w języku rodzimym może okazać się trudnym zadaniem, dzięki uproszczonemu przekazowi ich spontaniczne użycie nie powinno być problematyczne dla użytkowników języków, w których te same kategorie istnieją i funkcjonują na podobnych zasadach. Zatem dla osoby mówiącej po ukraińsku wystarczy wskazać, które polskie końcówki odpowiadają ukraińskim. Metajęzykowe wyjaśnienie pojęcia „przypadek” (np. „morfologiczny wyraz funkcji składniowej”) jest prawdopodobnie poznawczo dostępne tylko dla osób z wyższym poziomem wykształcenia i określoną wiedzą w zakresie podstawowych pojęć językoznawczych. Oczywiście taka forma prezentacji dotyczy tylko mniejszości spośród populacji imigrantów, zwłaszcza w kontekście masowej ucieczki z terenów objętych wojną. Stwierdzenie: „ukraińska końcówka, wyrażająca biernik liczby pojedynczej rzeczowników żeńskiego rodzaju to *-u* w języku ukraińskim i *-ę* w języku polskim” wciąż zakłada pewną znajomość kilku pojęć z gramatyki opisowej, takich jak „biernik”, „liczba” i „rodzaj”. Skuteczniejsze może okazać się wprowadzenie systemowych korespondencji obejmujących przykłady zawierające pokrewne wyrazy.: ukr. *ja p'j-u vod-u* vs. pol. *(ja) pij-ę wod-ę*.

## 4. KONKLUZJA

W obecnej sytuacji społecznej i edukacyjnej, charakteryzującej się dużym zapotrzebowaniem na nauczanie JPjO przez osoby posługujące się blisko spokrewnionymi językami słowiańskimi, interkomprensja może być przyjmowana jako jedno z podstawowych kryteriów projektowania programów kształcenia i materiałów dydaktycznych. W świetle potrzeby szybkiego rozwijania podstawowych umiejętności komunikacyjnych, podobieństwa istniejące między językiem polskim a innymi językami słowiańskimi w zakresie gramatyki i słownictwa można i należy wykorzystywać, by uczynić uczenie się polszczyzny procesem bardziej efektywnym oraz mniej wymagającym. Stwierdzenia te opierają się na przedstawionych wyżej danych empirycznych, a kluczowym ustaleniem wydaje się fakt, że w porównaniu z osobami innego pochodzenia, Słowianie wschodni a) szybciej osiągają wyższy poziom biegłości oraz b) w ujęciu synchronicznym, osiąga-

ją wyższe średnie wyniki w ustnym zadaniu językowym. Zgodnie z nielicznymi publikacjami do nauczania gramatyki, uwzględniające rolę słowiańskiego języka rodzimego (np. Izdebska-Długosz 2017; 2021; Kravčuk & Kowalewski 2019; Maliszewski 2020a; 2020b) można więc wnioskować, odpowiednio przygotowywane metody i techniki uczenia się i nauczania powinny wspierać swoisty interkomprehensywny potencjał wschodniosłowiańskich uczących się, którzy obecnie stanowią niezwykle ważną grupę uczących się pod względem ilościowym. Warto zastanowić się także nad projektowaniem nowych formatów realizacji zajęć dydaktycznych, uwzględniających systemowe porównywanie języków, korzystając z dość powszechnej znajomości innych języków wśród uczących się. Docełowo wskazane byłoby również promowanie uczenia się języków słowiańskich wśród nauczających JPjO.

Miejmy nadzieję, że spostrzeżenia z przeprowadzonych badań nad akwizycją języka stanowiąc będą stymulujące zagadnienia dla dalszego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. W obecnej sytuacji wdrażanie interkomprehensji do praktyki nauczania polszczyzny postrzegać można jako swoistą szansę na godny podziwu przykład wykorzystywania zdobyczy „lingwistyki stosowanej” w celu ułatwiania życia i komunikacji w wojennym kontekście uchodźczym.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słowenców*, Łódź.
- Berthele R., 2011, *On Abduction in Receptive Multilingualism. Evidence from Cognate Guessing Tasks*. „Applied Linguistics Review” 2, s. 191–220.
- Berthele R. & Lambelet A. & Schedel L., 2017, *Effets souhaités et effets pervers d’une didactique du plurilinguisme: l’exemple des inférences inter-langues*. „Le Français Dans Le Monde” 61, s. 146–155.
- Bonvino E., 2014, *Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments*. w: D. Roberto, A. Tamburri (red.), *Intercomprehension and Plurilingualism: Assets for Italian Language in the USA*, New York, s. 29–59.
- Bonvino E., Caddéo S., Serra E. & Pippa S. (red.), 2011, *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze*.
- Candelier M. i in., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa.
- Danylenko A., 2016, *Iazychie and Surzhyk: Mixing Languages and Identities in the Ukrainian Borderlands*, w: Kamusella T., Nomachi M., Gibson C. (red.), *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities and Borders*, London, s. 81–100.
- Doyé P., 2005, *Intercomprehension. Council of Europe*.
- Dulay H. C., Burt M. K., Krashen S., 1982, *Language Two*, New York.
- Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N., 2020, *La classe plurilingue*, Bologna.
- Gębal P., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym: monografia zbiorowa*, Kraków, s. 77–94.



- Giacobbe J., Cammarota M., 1986, *Un modello del rapporto L1/L2 nella costruzione del lessico*, w: A. Giacalone Ramat (red.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, s. 245–264.
- Główny Urząd Statystyczny, 2020a, *Populacja cudzoziemców w Polsce w czasie COVID-19*, <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/populacja-cudzoziemcow-w-polsce-w-z czasie-covid-19,12,1.html> [11.12.2022].
- Główny Urząd Statystyczny, 2020b, *Sytuacja demograficzna Polski do roku 2019. Migracje zagraniczne ludności*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosc,16,1.html> [11.12.2022].
- Golubovic J., Gooskens C., 2015, *Mutual Intelligibility between West and South Slavic Languages*. „Russian Linguistics” 39, s. 351–373. doi:<https://doi.org/10.1007/s11185-015-9150-9>
- Gribble C., 2013, *Reading Bulgarian through Russian*, Bloomington.
- Heinz C., 2009, *Understanding What you've never Learned?* – *Chances and Limitations of Spontaneous Auditive Transfer between Slavic Languages*, „WU Online Papers in International Business Communication” 5. doi:<https://epub.wu.ac.at/id/eprint/696>
- Heinz C., Kuße H. (red.), 2015, *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis: Lern- und Erschließungsstrategien, Floskeln für den Alltag, Grammatik, Wörterverzeichnis, Hörmaterialien* (Specimina philologiae Slavicae Band 179). München Berlin Leipzig Washington.
- Hentschel G., 2017, *Eleven Questions and Answers about Belarusian-Russian Mixed Speech* (‘Trasjanka’), „Russian Linguistics” 41(1), s. 17–42.
- Hufeisen B., Marx N., 2007a, *How Can DaFnE and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism?*, w: J. D. ten Thije, L. Zeevaert (red.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*, s. 307–322.
- Hufeisen B., Marx N. (red.), 2007b, *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen* (Reihe EuroComGerm), Aachen.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu: zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2021, *Polski dla nas: deklinacja i składnia kontrastywne dla Słowian wschodnich (A2–B2)*, Kraków.
- Jágrová K., Avgustinova T., Stenger I., Fischer A., 2019, *Language Models, Surprisal and Fantasy in Slavic Intercomprehension*, „Computer Speech & Language” 53, s. 242–275. doi:10.1016/j.csl.2018.04.005
- Jasińska A., 2013, *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland” 1, s. 68–75.
- Kellerman E., 1983, *Now You See It, Now You Don't*, w: S. Gass, L. Selinker (red.), *Language Transfer in Language Learning*, Massachusetts, s. 112–134.
- Klein H. G., Stegmann T. D., 2000, *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können; [français, català, español, italiano, português, română]*, Aachen.
- Klyšinskij E. S., Logačeva V. K., Belobokova Y. A., 2017, *Ponimaemost' teksta na inostrannom jazyke: slučaj slavyanskich jazykov*, „Keldysh Institute Preprints” (13), s. 1–23.
- Kravčuk A., Kowalewski J., 2019, *Jestem stąd. Podręcznik z polskimi mowami*, wydanie drugie, Lviv.
- Krifka M., Błaszczak J., Leßmöllmann A., Meinunger A., Stiebels B., Tracy R., Truckenbrodt H., 2014, *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (Mehrsprachige Klassenzimmer), Berlin, Heidelberg.
- Levchuk P., 2020, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
- Maliszewski B., 2020a, *Gramatyka z kulturą: poradnik metodyczny*, Lublin.
- Maliszewski B., 2020b, *Gramatyka z kulturą: przez przypadki*, Lublin.
- Magnani M., Artoni D., 2021, *L'interferenza della prima lingua nell'apprendimento del caso in russo*, „Linguistica e Filologia” 41. doi:DOI: 10.6092/LeF\_41\_p51
- Marx N., Mehlhorn G., 2010, *Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3*, „International Journal of Multilingualism” 7(1), s. 4–18. doi:<https://doi.org/10.1080/14790710902972271>



- Mehlhorn G., 2007, *Individual pronunciation coaching and prosody*, w: J. Trouvain, U. Gut (red.), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin, s. 211–236.
- Perdue C. (ed.), 1993, *Adult Language Acquisition*, Cambridge.
- Pienemann M., Keßler J., Lenzing A., 2013, *Developmentally Moderated Transfer and the Role of the L2 in L3 Acquisition*, w: M. A. Mattsson, C. Norrby (red.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts: Theory and Practice*, Lund, s. 142–159.
- Rehbein J., ten Thije J., Verschik A., 2012, *Lingua Receptiva (LaRa) – Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism*. „International Journal of Bilingualism” 16(3), s. 248–264.
- Saturno J., 2020, *Utterance Structure in the Initial Stages of Polish L2 Acquisition: from Semantics to Case Morphology*, Berlin, <https://langsci-press.org/catalog/book/265>
- Saturno J., w druku, *East Slavic Interference in L2 Polish*, „Applied Linguistics Papers”.
- Saturno J., Gębal P., w druku, *The Acquisition of L2 Polish by Speakers of East Slavic*.
- Tafel K. (ed.), 2009, *Slavische Interkomprehension: eine Einführung*, Tübingen.
- Townsend Ch. E., Komar E. S., 2000, *Czech through Russian*, Bloomington.
- Vanhove J., Berthele R., 2015a, *Item-related Determinants of Cognate Guessing in Multilinguals*, w: G. de Angelis, U. Jessner, M. Kresić (red.), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*, London, s. 95–118.
- Vanhove J., Berthele R., 2015b, *The Lifespan Development of Cognate Guessing Skills in an Unknown Related Language*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 53(1), s. 1–38, doi:10.1515/iral-2015-0001
- Vanhove J., Berthele R., 2017, *Interactions between Formal Distance and Participant-related Variables in Receptive Multilingualism*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 55(1), s. 23–40.
- Zawadzka A., 2013, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacania tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, vol. II, Lublin, s. 123–133.



Ewa Badyda\*

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

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

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

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

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

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

\* [ewa.badyda@ug.edu.pl](mailto:ewa.badyda@ug.edu.pl), Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Zakład Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej, ul. Wita Stwosza 55, 80-308 Gdańsk.

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

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

## 1. WSTĘP

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

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

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

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

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

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

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

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

ich kombinacje. Część z nich jest syntaktycznie zintegrowana ze zdaniem (np. *Czy może mi pani pomóc?*), inne zaś, o charakterze wokatywnym, stanowią człon niepowiązany z nim składniowo<sup>3</sup>.

## 2. FUNKCJE FORM ADRESATYWNYCH W KOMUNIKACJI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liczba typów form adresatywnych wprowadzanych w modelach komunikacji ustnej zależy z kolei od **decyzji o wprowadzeniu sytuacji komunikacyjnych wykraczających poza codzienną komunikację w grupach znajomych lub standardowe przewidziane na tym poziomie sytuacje formalne**, takie jak na przykład rozmowa z lekarzem<sup>4</sup>. Bywają one powodem wprowadzenia innych form niż obsługujące te potrzeby komunikacyjne. Przykładem takich sytuacji są rozmowy sąsiadów, zwłaszcza starszych, w których pojawiają się formy środowiskowe takie jak *Sąsiadko! / droga pani Jasiu (Polski krok po kroku. Poziom 2)*, czy dyskusyjne *pani Różycka (Hurra!!! 1)*, *pani Kowalska (Hurra!!! 3)*, *panie Górecki (Polski krok po kroku. Poziom 2)* lub półformalne *pani Wando / panie Jerzy (Polski jest cool (A2))*, ponadto formy możliwe w nietypowej relacji pomiędzy sprzedawcą i stałym/ zaprzyjaźnionym klientem: *panie Krystianie vs panie Grzesku (Hurra!!! 1)*, *panie Stanisławie (Polski jest cool (A2))*, wreszcie w sytuacjach zwracania się do rozmówcy w komunikacji medialnej: *pani Izo (Hurra!!! 2)*.

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

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

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

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

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



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

Powodem wpływającym na zwiększenie się wystąpień form adresatywnych w podręczniku jest też **wprowadzenie wołacza**. Jest on naturalną formą gramatyczną zwrotów adresatywnych i jednocześnie jego funkcja jest do nich ograniczona. Zapoznanie studentów z wołaczem oczekiwane jest na poziomie A2<sup>6</sup>, ale jedynie *Polski krok po kroku 2* (w lekcji 10) wprowadza go jako osobne zagadnienie gramatyczne, pozostałe zaś podręczniki prezentują wołacz tylko praktycznie, właśnie poprzez formy adresatywne obecne w materiale językowym. Wyjątek wśród nich stanowi *Język polski? Chcę i mogę!* (2), w którym wołacz jako zagadnienie gramatyczne jest wykazany w spisie treści, jednak z adnotacją, że wprowadzany jest funkcjonalnie w formach adresatywnych w korespondencji. Niewątpliwie pochodną tego jest zwracające uwagę nagromadzenie form adresatywnych we wspomnianym już miejscu, w którym w ten sposób jest wprowadzany. Naturalnie w *Polski krok po kroku. Poziom 2* w lekcji, w której ćwiczy się wołacz, pojawia się wiele form adresatywnych, co jednocześnie stwarza możliwości dodatkowego poszerzenia ich rejestru o użycia mniej standardowe (wychodzące poza proste rozróżnienie sytuacji nieoficjalnej, półoficjalnej i oficjalnej, cytowane już powyżej).

<sup>5</sup> Dotyczy to tej samej lekcji powtórzonej w obu podręcznikach.

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

#### 4. PODSUMOWANIE

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

#### BIBLIOGRAFIA


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



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



*Mateusz Gaze\**

 <https://orcid.org/0000-0003-3560-7251>

## MIEJSCE SŁOWOTWÓRSTWA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – GŁOS W DYSKUSJI

**Streszczenie.** Artykuł stanowi głos w dyskusji poświęconej nauczaniu słowotwórstwa języka polskiego jako obcego. Autor zauważa, że w glottodydaktyce polonistycznej daje się zauważyć dwa stanowiska dotyczące nauczania derywacji: systemowe i leksykalne (semantyczne). Autor, wychodząc z założenia, że słowotwórstwo jest zarazem systemem regularnym i nieregularnym, pokazuje, że oba te stanowiska można połączyć w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Ponadto sugeruje się, by pamiętać o powiązaniach między podsystemami językowymi, tj. między słowotwórstwem a fonetyką, grafia, fleksją, składnią, a nawet tekstologią.

**Słowa kluczowe:** słowotwórstwo, podsystemy językowe, kategorialność, nauczanie języka polskiego jako obcego

### THE ROLE OF WORD FORMATION IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – SOME INPUT INTO THE DISPUTE

**Abstract.** The article is a voice in the discussion on teaching Polish word formation as a foreign language. The author notes that in teaching Polish as a foreign language, there are two positions regarding teaching derivations: systemic and lexical (semantic). The author claims that word formation is both a regular and irregular system, which is why the researcher shows that the systemic and lexical approach to derivation can be combined in teaching Polish as a foreign language. In addition, the author suggests to remember about the relationships between linguistic subsystems, i.e. between word formation and phonetics, graphics, inflection, syntax, and even textology.

**Keywords:** word formation, language subsystems, categoriality, Polish as a foreign language

---

\* [mateusz.gaze@uni.lodz.pl](mailto:mateusz.gaze@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

## 1. WPROWADZENIE

Słowotwórstwo w procesie glottodydaktycznym jest nadal niedocenianą dziedziną wiedzy o języku polskim. Wynika to najprawdopodobniej z nieregularności podsystemu słowotwórczego, które ograniczają jego obecność na lekcji języka polskiego jako obcego. Lektor, chcąc wykorzystać derywację, napotyka wiele problemów, np. konieczność wyboru odpowiedniego momentu na wprowadzenie słowotwórstwa do procesu dydaktycznego, dobór właściwego materiału leksykalnego, na którym byłyby prezentowane określone zagadnienia derywacyjne oraz oczywiście niesystemowość słowotwórstwa. Problemy te prowadziły niekiedy do pomijania zagadnień słowotwórczych w procesie glottodydaktycznym<sup>1</sup>.

Słowotwórstwo jest działem językoznawstwa, którego przedmiot badań i opisu stanowią wyrazy pochodne. Opisuje ono budowę wewnętrzną leksemów opartą na ich stosunku do innych leksemów w odróżnieniu od fleksji, która opisuje formy fleksyjne, dostosowane do spełniania przez nie rozmaitych funkcji (zazwyczaj syntaktycznych) (Grzegorzczukowa i in. 1984, s. 307). Słowotwórstwo można rozumieć także jako sposób powstawania nowych wyrazów, pochodność jednych wyrazów od innych (Gołąb i in. 1968). W drugim przypadku za synonim słowotwórstwa (jako procesu) uznaje się derywację.

Opisywany podsystem ma naturę pograniczną, tzn. tylko w niewielkim stopniu daje się opisać za pomocą wyraźnych zasad (w przeciwieństwie do fleksji czy składni). A. Heinz wprost pisze, że słowotwórstwo różni się od fleksji właśnie pod względem stopnia gramatyczności, której istotę stanowi kategoriałność i tworzenie systemu: „fleksja jest to derywacja, ale o charakterze kategoriałnym (regularnym i systemowym), zaś derywacja na odwrót jest to fleksja, ale o charakterze jednostkowym (fakultatywnym i luźnym). Między jedną a drugą zachodzi jedynie różnica stopnia regularności i systemowości” (Heinz 1961, s. 350). Wielu badaczy, nawet w odniesieniu do języka polskiego jako rodzimego, uważa, że reguły słowotwórcze nie odgrywają znaczącej roli w rozumieniu tekstu (na poziomie recepcji i produkcji), ponieważ „derywaty wchodzą do zdań jako całe jednostki leksykalne i mogą być rozumiane przez odbiorcę najczęściej także tylko jako znane jednostki leksykalne” (Grzegorzczukowa, Puzynina 1984, s. 328). Jednocześnie autorki zauważają, że „odczytywanie przez odbiorcę znaczeń słowotwórczych ułatwia rozumienie, rozszyfrowywanie znaczenia całego tekstu, co jest szczególnie cenne przy nauce języka obcego” (Grzegorzczukowa, Puzynina 1984, s. 328).

---

<sup>1</sup> Analizie pod kątem obecności zagadnień słowotwórczych poddano gramatyki do nauczania języka polskiego jako obcego (Gaze 2014), podręczniki ogólne (Walkiewicz 2021), pomoce do nauczania słownictwa (Gaze 2015) czy wybrane serie podręczników (Gaze 2016b). W publikacjach zgodnie zauważano niedostatki w prezentowaniu zagadnień derywacyjnych, które dotyczą zarówno okazjonalnego pojawiania się wybranych kwestii (kategorii czy typów słowotwórczych), jak i niepełnej prezentacji tychże zagadnień (np. brak powiązania z innymi podsystemami językowymi).

Wydaje się, że to te dwa sformułowania Grzegorzycy i Puzyniny sprzed prawie 40 lat powinny stać się wskazówką dla glottodydaktyków (zarówno badaczy, teoretyków, jak i autorów podręczników oraz lektorów). Spojrzenie to, choć nieprezentowane w odniesieniu do języka polskiego jako obcego, wydaje się być najlepsze również dla glottodydaktyków, a zarazem będzie godziło systemowe i leksykalne podejście do słowotwórstwa.

## 2. SEMANTYCZNY (LEKSYKALNY) WYMIAR SŁOWOTWÓRSTWA

Sytuowanie słowotwórstwa w obrębie nauczania leksyki postulowane jest przede wszystkim przed A. Seretny. Autorka, bazując na ustaleniach anglosaskich psycholingwistów, zauważa, że „słownik mentalny użytkownika języka nie jest uporządkowany jak indeks *a tergo*, idąc zaś w nauczaniu tropem formantów, tak właśnie próbujemy go u uczących się zorganizować” (Seretny 2021, s. 227). Badaczka postuluje, by nauczanie słowotwórstwa odbywało się za pomocą kotwiczenia tematycznego (kontekstualizowania konkretnych formacji słowotwórczych w danych kręgach leksykalnych) i gniazdowania tematycznego (Seretny 2021), zaznaczając jednocześnie, że same gniazda powinny być zaś tworzone systemowo na tyle, na ile pozwala wiedza formalna/gramatyczna uczących się (Seretny, Stefańczyk 2015).

Wydaje się, że słowotwórstwo w glottodydaktyce zaczęło pojawiać się za sprawą gniazd słowotwórczych. Jedną z pierwszych prac o nauczaniu słowotwórstwa był artykuł B. Janowskiej pt. *Wyzyskanie metody gniazd słowotwórczych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Autorka wyszła od definicji gniazda słowotwórczego rozumianego jako „zbiór form językowych powiązanych stosunkiem derywacji”, spróbowała określić celowość oraz sposób nauczania gniazd, postulując przede wszystkim rezygnację z binarnego przedstawiania relacji słowotwórczych. Dla cudzoziemców (dla Polaków również, co wykazały eksperymenty psycholingwistyczne) nie jest istotna bezpośrednia pochodność wyrazu motywowanego od motywującego, a jedynie pewne zależności między wyrazem podstawowym a derywatami oraz między samymi derywatami, czyli np. *zakraplać – zakraplacz; zakraplać – kropla, zakraplacz – kropla*. Cudzoziemcom łatwiej jest skojarzyć w gniazda całe wyrazy, bez ich synchronicznego opisu, który jest skomplikowany i nielinearny. Jednakże wszystkie derywaty w gnieździe są przedstawione jako struktury dwuelementowe: temat słowotwórczy i formant. Ze względu na nieregularność polskiego słowotwórstwa, reguły derywowania nie mogą odgrywać decydującej roli w nauczaniu jpjo. Według Janowskiej ważniejsze jest zauważanie związku pomiędzy poszczególnymi elementami gniazda, co mogłoby się przełożyć przede wszystkim na rozumienie tekstu. Metoda gniazd

słowotwórczych może służyć zatem nie tylko odtwarzaniu systemu słowotwórczego (celem nauczania jppjo nie jest przecież wiedza o systemie, a znajomość systemu), ale może przynieść korzyści w nauczaniu leksyki (Janowska 1989).

Problem gniazd słowotwórczych poruszała również H. Zgółkowa (1998). Badaczka wyraźnie zaznacza konieczność obecności słowotwórstwa w glotto-dydaktyce polonistycznej, zwłaszcza na poziomie średniozaawansowanym. Doświadczenia autorki wskazują na ścisłe skorelowanie opanowywania słownictwa z potencją słowotwórczą polszczyzny. Dodaje również, że „sami uczący się wielokrotnie dostrzegają prawidłowości i niekonsekwencje w tworzeniu jednostek leksykalnych pochodnych, a także – również wielokrotnie – sami kreują tego typu jednostki”, a „relacje słowotwórcze między jednostkami leksykalnymi należą do najistotniejszych aspektów w przyswajaniu leksyki” (Zgółkowa 1998, s. 423). I właśnie gniazdowe rozszerzanie słów ma być jednym z ważniejszych elementów w procesie przyswajania leksyki przez cudzoziemców. W procesie tym niezbędna jest jednak rola lektora, gdyż:

- pomoże od odróżnić formacje słowotwórcze realne od potencjalnych, np. w szeregu formacji słowotwórczych „zbożowych” przymiotniki mają konsekwentną budowę: *pszenny, jęczmienny, owsiany, gryczany, żytni*. Konsekwentnie powinien być też *zbożny*. Tylko lektor może wyjaśnić, że *zbożny* pochodzi od wyrażenia przyimkowego;
- będzie kontrolował, by nie doszło do zbytniego ubożenia zasobu podstaw słowotwórczych przy jednoczesnym rozbudowywaniu wielkości gniazd przy każdej z takich podstaw, np. uczący się będzie opanowywał gniazdo *mówić – przemówić – przemawiać – przemowa* przy jednoczesnym poszerzaniu pola wyrazowego o specyficzne elementy leksykalne (np. *gadać, głosić, pleść*);
- zwracał będzie uwagę na niebezpieczeństwo przesunięć semantycznych (np. *objechać kogoś za coś – pot. karcić kogoś za coś*).

Ani afiksy, ani podstawy słowotwórcze nie są jednorodne, aby jednoznacznie określić ich wartość semantyczną. Nie może być to jednak powód do rezygnacji ze słowotwórstwa w procesie nauczania (Zgółkowa 1998, s. 427).

### 3. SYSTEMOWE UJĘCIE SŁOWOTWÓRSTWA

Systemowe podejście do słowotwórstwa widać przede wszystkim w pracy J. Pyzika (2003). Prezentuje on słowotwórstwo w oparciu o podział formalny na części mowy, opisując przynależne im kategorie słowotwórcze (np. derywaty rzeczownikowe dzieli ze względu na ich znaczenie względem podstawy słowotwórczej, czyli funkcję formantu, tj. transpozycyjne, modyfikacyjne, mutacyj-

ne, w obrębie których analizuje kategorie słowotwórcze, np. nazwy czynności czy nazwy żeńskie). Jego praca wydaje się być najobszerniejszym systemowym opracowaniem słowotwórstwa polskiego na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego. Podobne podejście widać w podręczniku *Kiedyś wrócisz tu* cz. I i cz. II (Lipińska, Dąbska 2022), w którym autorki w kolejnych rozdziałach wprowadzają typy derywatów lub kategorie słowotwórcze (np. rzeczowniki odliczebnikowe lub nazwy żeńskie). Obie pozycje uwypuklają aspekt formalny derywatów – budowę (rodzaj formantu) i znaczenie (relację semantyczną między derywatem a podstawą).

Systemowe nauczanie słowotwórstwa postulowane jest przede wszystkim przez badaczy zajmujących się kontrastywnym nauczaniem języka polskiego, często na bardzo wysokim poziomie zaawansowania. M. Pančiková uwzględniła słowotwórstwo (przyznając mu dość ważną rolę) przy opisywaniu procesu nauczania przyszłych tłumaczy. Badaczka podkreśla, że bardzo ważne jest przekazanie informacji o formantach słowotwórczych i ekspansji pewnego typu formacji słowotwórczych (zapożyczenia, kalki, złożenia) (Pančiková 2010, s. 452). Oczywiście bardzo często wyrazy zapożyczone mają w obu językach różne formanty słowotwórcze, np. *humanizm*, *moralność*, *recykling*, *republikanin*, *solidarność*, *suwerenność*, *totalitaryzm* w słowackim mają postać: *humánnosť*, *morálka*, *recyklácia*, *republikán*, *solidarita*, *suverenita*, *totalita*. Badaczka uważa, że znajomość budowy słowotwórczej wyrazów w obu językach: polskim i słowackim, jest jednym z czterech aspektów wiedzy o języku, ważnej dla tłumacza (a często pomijanym)<sup>2</sup>.

K. Szafraniec, zwracając uwagę na wzmogoną internacjonalizację słownictwa w języku polskim, zastanawia się nad miejscem tej warstwy leksyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uważa on, że pierwszym ważnym elementem obecności internacjonalizmów w procesie nauczania jpjo jest nauczanie akcentuacji wyrazów obcego pochodzenia zakończonych na *-yka*, *-ika*, w których według normy wzorcowej obowiązuje akcent proparoksytoniczny, jak np. *matematyka*, *fizyka*, *muzyka*, *informatyka*. Szafraniec podkreśla tym samym związek słowotwórstwa z innymi podsystemami języka, choć ogranicza go w tym przypadku tylko do prozodii. Badacz optuje za kontrastywnym podejściem do nauczania internacjonalizmów. Chce, by wykorzystać wiedzę uczących się na temat formy internacjonalizmów w języku angielskim i niemieckim. Najlepszym według niego sposobem byłoby zestawienie tych form w formie tabeli w trzech kolumnach (w każdej z kolumn znajdowałyby się formy w trzech/dwóch językach). Uczeń zauważy wtedy, że angielskiemu lub niemieckiemu zakończeniu *-cja* (ang. *obligation*, niem. *Obligation*) odpowiada polski sufix *-cja* (pol. *obligacja*). Taka sama zależność zachodzi między wyrazami zakończonymi w angielskim na *-ic*,

---

<sup>2</sup> Pozostałe to: znajomość normy językowej obu języków, orientacja w ortografii obu języków oraz znajomość wszystkich znaczeń leksykalnych, włącznie z odmianami stylistycznymi (Pančiková 2010, s. 454).



w niemieckim na *-ik*, a w polskim na *-yka*, *-ika* (ang. *politic*, niem. *Politik*, pol. *polityka*) (Szafraniec 2011, s. 229–234).

Z. Kobos analizowała afektonimy w języku polskim i słoweńskim. Zwróciła tym samym uwagę na różnice w funkcjonowaniu deminutywów i hipokorystyków w tożsamości kulturowej i narodowej przedstawicieli obu języków. Ponadto ukazuje etapy w nauczaniu Słoweńców polskich afektonimów: 1. Wprowadzenie do kategorii zdrobnień; budowanie form zdrobniałych od rzeczowników podstawowych: np. pol. *stolik* od *stół*, słow. *mizica* od *miza*. 2. Omówienie hipokorystyków, które wyrażają pozytywny stosunek osoby mówiącej do nazywanego przedmiotu lub osoby. 3. Omówienie różnic w odbiorze derywatów rodzaju żeńskiego z sufiksem *-ica* w obu językach: w języku słoweńskim formant ten buduje formy zdrobniałem rzeczowników rodzaju żeńskiego, zdrobnienia imion kobiecych oraz żeńskie nazwy zawodów, natomiast w języku polskim formant ten buduje nazwy samic zwierząt oraz może budować nazwy żeńskie nacechowane pejoratywnie (np. *profesorzyca*). 4. Tworzenie spieszczeń imion polskich (Kobos 2011, s. 261–267).

Jak widać, badacze postulujący kontrastywne nauczanie słowotwórstwa podają często gotowe rozwiązanie dydaktyczne, które można wykorzystać w pracy z cudzoziemcami. Dotyczą one jednak niewielkich obszarów polskiej derywacji (np. kilku kategorii słowotwórczych), ponieważ tam dostrzegalna jest kategoriałność. Wynika to zapewne również z ograniczeń objętościowych, a teksty są jedynie próbą zwrócenia uwagi na możliwość systemowego ujęcia zagadnień derywacyjnych, zwłaszcza w grupach homogenicznych.

#### 4. SŁOWOTWÓRSTWO JAKO PODSYSTEM REGULARNY I NIEREGULARNY JEDNOCZEŚNIE

Nasuwa się więc pytanie: czy należy, czy ma jakiś sens systemowe nauczanie słowotwórstwa, czyli takie, które prezentowałoby reguły i przedstawiało odpowiednie ćwiczenia, mające je utrwalić?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przede wszystkim spojrzeć na derywat z punktu widzenia odbiorcy, czyli cudzoziemca uczącego się języka polskiego jako obcego. Istotne jest w tym przypadku stwierdzenie K. Kleszczowej, że *interpretacja znaczenia jednostki derywacyjnej jest wielowarstwowa, przy czym tylko część jest domeną mechanizmów czysto słowotwórczych* (Kleszczowa 2001, s. 19). Obcokrajowiec musi brać pod uwagę wartości gramatyczne oraz uzupełniający proces interpretacji leksykalnej.

M. Pastuch zauważa, że w słowotwórstwie są takie obszary, które *warto i można wyjaśnić oraz utrwalić za pomocą ćwiczeń* (por. np. nazwy czynności, na-

zwy żeńskie, nazwy abstrakcyjne), ale jednocześnie zdecydowanie więcej takich, które podlegają regułom (o ile takie istnieją) obowiązującym dla leksyki niepodzielnej (Pastuch 2004, s. 185). Badaczka uważa, że strukturalne opisy dążą zbyt usilnie do przyporządkowania formacji do określonych kategorii i typów słowotwórczych oraz do przypisywania wyraźnych znaczeń formantom. Takie działanie wcale nie ułatwia procesu rekonstrukcji znaczenia. Wydaje się, że lepszy skutek przynosi skojarzenie derywatu z innym bliskim znaczeniowo wyrazem, zbudowanym w podobny sposób. Lektor wskazuje wtedy prototyp dla formacji mieszczących się w tym samym polu semantycznym. Warto tutaj zauważyć, że taki właśnie opis można odnaleźć w monografii W. Śmiecha, poświęconej współczesnym formacjom czasownikowym, np. ciąg: *wbić, wryć, wsypać, wczepić* (Śmiech 1986). Pozwala to rozszerzać zasób leksykalny uczących się oraz jednocześnie poszerzać (często nieświadomie) wiedzę o systemie. M. Pastuch zwraca również uwagę na dwa inne sposoby poszukiwania znaczenia derywatu. Może być to stworzenie konstrukcji składniowej, w której skład wchodzi badany czasownik, np. *wygrzebać < wydobyć grzebiąc, zakleić < zakryć klejąc*<sup>3</sup>, lub odwoływanie się do znaczeń przyimków, np. *nadbudować < budować nad czymś, podpisać < pisać pod czymś*. Wydaje się, że badaczka stara się łączyć oba podejście, ponieważ ma świadomość, że słowotwórstwo trzeba skorelować z leksyką, poprzez wskazywanie chociażby zależności leksykalnych, ale jednocześnie postuluje, by nie rezygnować z pokazywania reguł słowotwórczych oraz, co ważne, by nie koncentrować się jedynie na formancie, a również na podstawie słowotwórczej.

Wydaje się, że przedstawionej wyżej stanowiska są nie do pogodzenia, ponieważ badacze starają się przyporządkować słowotwórstwo albo do komponentu gramatycznego (systemowego), albo do komponentu leksykalnego (słowotwórstwo ma zatem wspomagać nauczanie słownictwa i frazeologii). Podłożem tych różnic jest przede wszystkim mniejsza kategorialność podsystemu derywacyjnego. Dlaczego jednak nie spojrzeć na słowotwórstwo prościej? Jest ono podsystemem kategorialnym i niekategorialnym jednocześnie, co zauważyła przecież wspomniana wyżej Pastuch (2004). To, co jest w słowotwórstwie kategorialne (regularne), można przedstawić jako regułę gramatyczną. Systemowo zatem postuluje się wprowadzanie: stopniowania przymiotników i przysłówków, derywowania przysłówków (Stefańczyk 2010), odczasownikowych nazw czynności (*nomina actionis*), odprzymiotnikowych nazw cech abstrakcyjnych (*nomina essendi*), zdrobnień, przymiotników zakończonych na *-owy*, imiesłówów. Regularne bywają znaczenia formantów, które w wyrazach pochodnych jednoznacznie wskazują na jego znaczenia, np. sufiksy *-alny* czy *-liwy* budują przymiotniki potencjalne, które nazywają cechy polegające na skłonności

<sup>3</sup> Wydaje się zatem, że podobnie można postąpić ze skomplikowanymi konstrukcjami czasownikowymi, np. *okablować < otoczyć kablem*. Autorką monografii tego typu czasowników jest B. Ostromecka-Frączak (1983).

(*wstydlivy, gniewliwy*) i umiejętności (*zmazywalny, przeliczalny*)<sup>4</sup>. Maciołek ponadto podkreśla, że istnieją konstrukcje słowotwórcze „regularne pod względem znaczeniowym, tzn. takie, w których przypadku znaczenie strukturalne derywatu (...) pokrywa się w pełni ze znaczeniem leksykalnym (słownikowym) – należą do nich np. rzeczowniki zbiorowe, nazwy cech abstrakcyjnych, nazwy mieszkańców na *-anin*, niektóre nazwy agentywne (np. *pocieszyciel*), przymiotniki z sufiksem *-any* (por. *blaszany, drewniany*) czy czasowniki jednokrotne typu *mrugnąć*” (Maciołek 2021, s. 66), które można wprowadzać systemowo. Tam, gdzie słowotwórstwo jest nieregularne, można zbliżyć je do podsystemu leksykalnego. Dzięki wykorzystaniu metod postulowanych przez A. Seretny (2021), takich jak: gniazdowanie tematyczne, matryce słowotwórcze, kotwiczenie tematyczne, parafrazy kierunkowe, jednostki leksykalne będą wbudowywane w słownik mentalny uczących się. Nawet wtedy powinno się zwracać uwagę na przynależność do danej kategorii słowotwórczej, wskazywać związek z innymi wyrazami z danej rodziny (w tym z podstawą słowotwórczą), co jest konieczne do wychwycenia przez uczących się subtelnych często różnic między postaciami wyrazu (rdzenia) w obrębie gniazda wyrazowego (por. **noga**, **nóżka**, **nożny**). Można również przy nieregularnej kategorii słowotwórczej zacząć od wprowadzenia tych jednostek, które są regularne, dopiero potem te nieregularne (czy to ze względu na formant, czy na modyfikację znaczenia słownikowego, które nie pokrywa się [w pełni] ze znaczeniem strukturalnym) wprowadzać metodami typowymi do nauczania leksyki.

Podejście takie widoczne jest w serii pomocy do nauczania gramatyki *Gramatyka dla praktyka*<sup>5</sup>. Część pierwsza poświęcona jest m.in. słowotwórstwu, w obrębie którego w ramach poziomów A1–B1 zaprezentowane zostają rzeczowniki i przymiotniki utworzone od nazw krajów i kontynentów, przysłówki odprzymiotnikowe, stopniowanie przymiotnika i przysłówka, nazwy żeńskie derywowane od nazw męskich, rzeczowniki odczasownikowe. Każdy rozdział poprzedzony jest teorią (ma być ona zrozumiała również dla obcokrajowców), w której zaprezentowane zostają różnego typu formanty, rozszerzenia, alternacje ujęte w tabele i wykresy. Część ćwiczeniowa również oparta jest na pewnym schemacie wykorzystywanym wcześniej w pomocach dydaktycznych, w których pojawiały się zagadnienia słowotwórcze (np. Lipińska, Dąbska 2022): początkowe ćwiczenia mają na celu tworzenie derywatów (często grupowane są według formantu, za pomocą którego są budowane), następne pojawiają się trudniejsze (wymagają zwykle utworzenia derywatu i wstawienia go w odpo-

<sup>4</sup> Wykorzystanie znaczenia formantów wykorzystywane jest często w podręcznikach do nauczania odmian specjalistycznych, np. *ABC ekonomii dla cudzoziemców* (Cieślak i in. 2022) czy *Chcę studiować medycynę* (Lechowicz, Podsiadły 2004).

<sup>5</sup> W skład serii do tej pory wchodzi 3 książki: *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo* (Demińska i in. 2017), *Gramatyka dla praktyka. Czasownik* (Demińska i in. 2021) *Gramatyka dla praktyka. Składnia* (Demińska i in. 2022).

wiedniej formie w kontekst zdaniowy). Autorki wykorzystują również tworzenie rodzin wyrazów, np. w rozdziale poświęconym rzeczownikom i przymiotnikom utworzonym od nazw krajów i kontynentów w jednym z zadań znajduje się czterokolumnowa tabela, w której należy wpisać nazwę kraju, nazwę mieszkańca tego kraju, nazwę mieszkanki i przymiotnik. Na końcu części teoretycznej znajdują się informacje dodatkowe dotyczące, np. zabarwienia emocjonalnego derywatów (formy żeńskie zakończone na *-ica/-yca* mają często zabarwienie emocjonalne – Dembińska i in. 2017, s. 262), polisemii (rzeczowniki odczasownikowe mogą oznaczać procesy, np. *Pranie bez pralki jest bardzo męczące*, a także przedmioty, np. *Pranie suszy się na strychu* – Dembińska i in. 2017, s. 266), dodatkowe informacje dotyczące derywacji (nie wszystkie czasowniki tworzą formę rzeczownika odczasownikowego, np. *mieć* [istnieje słowo *mie*, ale oznacza *majątek*], *wiedzieć* [nie ma typowej formy z końcówką<sup>6</sup> *-enie*, choć jest słowo *wiedza*] – Dembińska i in. 2017, s. 266) czy połączeń z innymi podsystemami języka (rzeczowniki odczasownikowe z partykułą *nie* piszemy razem, np. *niepalenie, niespanie*).

## 5. POWIĄZANIE SŁOWOTWÓRSTWA W INNYMI PODSYSTEMAMI JĘZYKA

Niezwykle istotne w nauczaniu słowotwórstwa jest skorelowanie go z innymi podsystemami języka<sup>7</sup>. Język definiowany jest jako „system znaków konwencjonalnych, fonicznych, służący do porozumiewania się o wszystkim (uniwersalny), charakteryzujący się dwuklasowością, tzn. udziałem gramatyki, umożliwiającej nieograniczone tworzenie nowych konstrukcji” (Grzegorzczkowska 2007, s. 13). Lingwiści w systemie językowym wyróżniają kilka podsystemów: fonologiczny (warstwa brzmieniowa języka), morfologiczny (reguły tworzenia słów – słowotwórstwo i ich odmiana – fleksja), składniowy (zasady tworzenia wypowiedzi) i leksykalny (słownik umysłowy i semantyka). Z punktu widzenia glottodydaktyki należy wyróżnić podsystem graficzny, choć grafia nie jest płaszczyzną językową *sesnsu stricto*, ale jest paralelna wobec warstwy fonetycznej, „będąc graficznym

<sup>6</sup> Oczywiście można się zastanawiać, czy wprowadzenie słowa *końcówka* na nazwanie zarówno morfemów fleksyjnych, jak i słowotwórczych jest zasadne (i właściwe).

<sup>7</sup> Łączenie podsystemów w nauczaniu języka polskiego jako obcego postuluje również M. Biernacka, przyglądając się miejscom wspólnym fonetyki i pozostałych podsystemów: „struktura, segmentacja, prawidła nimi rządzące, przyjęte konwencjonalne określone zasady są cechą języków naturalnych, przy czym dla rodzimych użytkowników języka ich współistnienie, wzajemne uzupełnianie się i nakładanie jest niezwykle niezauważalne. Jednak przyjrzenie się ich koegzystencji w aspekcie metodycznym, szczególnie tym glottodydaktycznym, jest ważne zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się” (Biernacka 2016, s. 80–81).

substytutem kodu fonicznego” (Lisowski 2004, s. 17) . Warto również do wskazanych podsystemów dodać tekstologię, gdyż opis języka ograniczony do zdania wydaje się niewystarczający (należy uwzględnić wyższy poziom organizacji tekstu).

Relacje między podsystemami egzemplifikują wszelkie substytucje, które prowadzą do szeregu różnorodnych zmian. Jako przykład można podać parę wyrazów: *piękne – pięknie*. Wymiana głóski [n] na [ń] powoduje zmiany semantyczno-składniowe w zakresie znaczenia wyrazów i ich łączliwości (przymiotnik rodzaju nijakiego a przysłówek), zmiany ortograficzne (pojedyncza litera a dwie litery), fleksyjne (przymiotnik jest odmienną częścią mowy, zatem się deklinuje, a przysłówek nie podlega deklinacji, jedynie może ulegać stopniowaniu). Zmiany wygłosowych liter mogą powodować zmiany paradygmatów (*piękne* na *piękna*, *pięknie* na *piękno*), a więc zmianę klasy leksemu.

Związkom słowotwórstwa z podsystemem graficznym poświęcono oddzielny artykuł (Gaze 2013). Opisano w nim następujące miejsca wspólne: wymianę głósek w wyrazach pokrewnych (*ó* na *o* lub *e*, *ch* na *sz*, *h* na *g*, *ż* lub *z*, np. *mu-cha – muszka*, *wahanie – waga*), pisownię wybranych sufiksów (np. *-uch*, *-uchna*, *-unek*, *-unia*, *-usia*, *-uś*, *-utki*, *-erz*, *-arz*, *-mierz*), prefiksów (np. *z-*, *ze-*, *s-*, *ś-* czy analogicznie: *wz-*, *wez-*, *wes-*, *ws-*). Warto ponadto pokazać cudzoziemcom zasady dystrybucji trzech mylonych w pisowni (również przez rodzimych użytkowników polszczyzny) sufiksów przymiotnikowych: *-ski*, *-cki*, *-dzki*. Użycie odpowiedniego przyrostka uzależnione jest od zakończenia tematu: 1. przyrostek *-ski* dodawany jest do rzeczowników temacie zakończonym na: *g*, *ch*, *z*, *s*, *sz*, *ż*, *szcz*, *śl*, *rk*, *rg*; ponadto mogą towarzyszyć mu alternacje *n:ń* (*chuligan – chuligański*), *ł:l* (*general – generalski*), *rz:r* (*lekarz – lekarski*) 2. przyrostek *-cki* piszemy zgodnie z wymową w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na *t*, *c*, *ć*, *k*, *cz* 3. zakończenie *-dzki* piszemy wbrew wymowie [*-ck'i*] w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na: *d*, *dz*, *dź*, *dt*. Związki słowotwórstwa i podsystemu graficznego widać również w pisowni łącznej, rozłącznej i z łącznikiem: zapis *nie* z przymiotnikami w różnych stopniach, zapis przymiotników złożonych, zapis *nie* z imiesłowami czy z derywatami rzeczownikowymi. Również w przypadku omawiania zasad dzielenia wyrazu należy odwołać się do słowotwórstwa, by pokazać, że obok dzielenia wyrazu na sylaby (kryterium fonetyczne) należy uwzględnić podział morfologiczny wyrazu (np. na rdzeń i przedrostek – *pod/ręcz/nik*, *od/mo/wa* czy miejsce złożenia w kompozycjach – *wo/do/grzmot*, *pio/ru/no/chron*).

Miejsca wspólne fonetyki i słowotwórstwa widoczne są przy: upodobnieniach, uproszczeniach artykulacyjnych, indywidualnej cesze wymowy i akcentuacji. Trudności dotyczą zarówno upodobnień grup spółgłoskowych, które zaszły niegdyś na granicy rdzenia i sufiksu, np. bluzka [bluska], ławka [łafka], gwiazdka [gw'astka<sup>8</sup>], prośba [proźba], łyżka [łyska], jak i pomiędzy rdzeniem i prefiksem,

<sup>8</sup> W niniejszej pracy spółgłoski wargowe miękkie zapisywane są synchronicznie.

np. bezpłatnie [bespłatnie], podsądny [potsondny], wkopać [fkopać]. Uczący się mogą zatem popełniać błędy uwarunkowane zakończonymi już procesami asymilacyjnymi<sup>9</sup> lub współcześnie występującymi upodobnieniami w wymowie. Cudzoziemcy mogą stosować błędny zapis (np. łafka) lub próbować wymawiać wyraz literowo (np. [ławka]). Jedną z indywidualnych cech wymowy uwarunkowana jest budową słowotwórczą wyrazu – [n] przed głoskami [k], [g] na granicy morfemów może być realizowane dwojako: jako [n] przedniojęzykowożębowe lub [ŋ] tylnojęzykowe, np. pańenka lub pańeŋka. Jeśli natomiast [n] znajduje się przed głoskami tylnojęzykowymi, ale nie na granicy morfemów, zawsze musi być realizowana jako [ŋ] tylnojęzykowe, np. bank [baŋk], Kongo [koŋgo]. Również odstępstwa od paroksytonezy związane są słowotwórstwem. Nazwy zawodów, które derywowane są od dyscyplin zakończonych na *-ika/-yka*, np. informatyk, polityk, powinno się akcentować na trzeciej sylabie od końca w D. l. poj. oraz w tych wszystkich formach, które są mu równe co do liczby sylab, np. D. l. poj. [pol'ityka], N. l. poj. [pol'itykiem], Msc. l. poj. [o pol'ityku], M. l. mn. [pol'itycy], D. l. mn. [pol'ityków], Msc. l. mn. [o pol'itykach]. W pozostałych formach akcent pada na drugą sylabę od końca. Rzeczowniki jednosylabowe, poprzedzone cząstką *arcy-*, *eks-*, *wice-*, mają natomiast akcent na ostatniej sylabie (oksytoniczny), np. [arcym'istš] (oboczny do [arcymistš]), [v'icekruł], [eksmaš]. Funkcja delimitatywna akcentu umożliwia oddzielenie wyrazów, wspomagając znaczenie. Witold Mańczak zwraca uwagę na akcentuację grup dwuwyrazowych, w których siła akcentu jest różna – zwykle mocniejszy przypada na drugi wyraz (Mańczak 2008, s. 6–11). Ilustrują to przykłady: `wy `lećcie – wy`lećcie, `kilo `waty – ki-lo`waty, a nawet `często `chowa – Często`chowa, `wozi `wodę – wozi`wodę. Wyraźnie pokazuje to zmianę akcentuacji w zrostach.

Określone kategorie słowotwórcze wymagają odpowiedniego komentarza w zakresie fleksji. Dotyczy to przede wszystkim takich grup jak: 1. Derywaty rzeczownikowe zakończone w M. l. poj. na *-anin* (nazwy mieszkańców krajów, miast, krain etc.), których formy fleksyjne w liczbie pojedynczej oparte są na rozszerzeniu *-in*. 2. Rzeczowniki osobowe o znaczeniu zbiorowym – *pluralia tantum* typu DYREKTORSTWO, budowane zazwyczaj przez sufiks *-stwo*. 3. Ekspresywne dość rzadkie formy imion osobowych zbudowanych przy pomocy sufiksu *-ko* (Jaško) lub *-cho* (Zdzicho), których paradygmat podobny jest do rzeczowników męskoosobowych zakończonych na spółgłoskę welarną, np. MAG. 4. Hipokorystyka, zarówno imienne jak i apelatywne, zakończone na *-cio*, *-dzio*, *-sio*, *-zio*, *-nio*, *-lo* typu WUJCIO. 5. Nazwy istot niedorosłych zakończone w M. l. poj. na *-ę*, np. *cielę*, *źrebię*. Odmiana opiera się aż na trzech

<sup>9</sup> Część badaczy przyjmuje, że przykłady typu łafka [ławka] nie są upodobnieniami – dokonały się one w przyszłości, więc nie należy ich rozpatrywać we współczesnych opisach języka; biorąc pod uwagę aspekt glottodydaktyczny, logiczniejsze wydaje się uwzględnienie tych procesów w opisie, zgodnie z założeniami fonologii strukturalistycznej.



tematach fleksyjnych, wykazujących częściowy supletywizm: a) temat M., B., W. l. poj. b) temat pozostałych przypadków liczby pojedynczej – rozszerzony o miękko tematowy sufiks *-ęć-* (*ciel-ę* – *cielęci-a*) c) temat l. mn. – rozszerzony o twar-dotematowy sufiks *-ęt-/-ąt-* (*cielęta* – *cieląt*). 6. Rzeczowniki żeńskie zakończone na *-ość* (głównie *nomina abstracta*), których wzór odmiany jest podklasą paradygmatu rzeczowników żeńskich kończących się na spółgłoskę. Dla rzeczowników całej klasy obligatoryjne są synkretyzmy: w l. poj. M. = B. oraz D. = C. = Msc. = W.; w l. mn.: M. = B. = W, ponadto synkretyzm dopełnia oba liczb. 7. Nazwy kobiet utworzone za pomocą sufiksów *-owa* i *-ówna*. Nazwiska zakończone na *-owa* posiadają odmianą przymiotnikową. W odmianie form zakończonych na *-ówna* dochodzi do bardzo częstych i rażących błędów, tzn. D. C. i Msc. l. poj. *Nowakównej* oraz M. B. l. mn. *Nowakówne* i D. l. mn. *Nowakównych* jest niepoprawny. W paradygmacie tym dochodzi do synkretyzmu form C. i Msc. w l. poj oraz M. i B. l. mn.

Postulat silniejszego zespolenia składni i słowotwórstwa widoczny jest przede wszystkim w pracach badaczek toruńskich. M. Gębka-Wolak i A. Walkiewicz zwracają szczególną uwagę na jeszcze jedno systemowe i komunikacyjne uwikłanie słowotwórstwa, czyli powielanie schematu składniowego wyrazu motywującego przez wyraz motywowany, które wynika z semantycznej i formalnej regularności derywacji. Ewentualne różnice dyspozycji składniowych są przewidywalne (Gębka-Wolak 2021, Walkiewicz 2021). Autorki postulują, by wprowadzać informacje o dziedziczeniu schematu składniowego (regularnego i nieregularnego) za pomocą szeregów słowotwórczych. „W nauczaniu języka polskiego taki szereg musiałby być zorganizowany na podstawie kryterium dziedziczenia schematu składniowego, a nie pochodności. Technicznie może to wyglądać tak, że szereg (a) pokazywałby wspólne elementy schematu składniowego, szereg (b) – regularne przekształcenia, a szereg (c) – zmiany wymagań, jeśli takowe w gnieździe zachodzą, por.

- 1 (a) **zależy, zależą, zależny, zależność, zależnie** od kogo/czego,
- 1 (b) co **zależy** – **zależność** czego;
- 2 (a) **zazdrości, pozazdrości, zazdroścący, zazdrosczenie** komu + czego,
- 2 (b) kto **zazdrości, pozazdrości** – **zazdrosczenie** przez kogo, **zazdrość** kogo,
- 2 np. **zazdrośny, zazdrość** + o co” (Gębka Wolak 2021, s. 36)<sup>10</sup>.

Odpowiednie klasy derywatów mogą być również w perspektywie (glotto) dydaktycznej zespolone w tekstologią. Teksty posiadają obligatoryjne nacechowanie stylistyczne, którego eksponentami mogą być klasy leksemów, w tym derywatów, np. 1. Formy zuniwerbizowane (np. *pomidorówka, klasówka*) typowe są dla odmiany potocznej języka, a ich użycie w wypowiedzi w stylu oficjalnym

<sup>10</sup> O innych zależnościach składniowych można przeczytać w: Gaze 2016a.



uważane jest co najmniej za złamanie etykiety językowej. 2. Wspomniane już kilkakrotnie formy deminutywne i hipokorystyczne są typowe dla nieoficjalnej odmiany języka. 3. Styl urzędowy obfitował będzie w rzeczowniki odczasownikowe, np. *uzasadnienie, rozliczenie, korzystanie* i imiesłowy (szczególnie przymiotnikowe czynne i przysłówkowe współczesne, które bywają nadużywane): *pracująca, stanowiący, reasumując*. 4. Eksponentem wartości stylu naukowego są terminy, które coraz częściej budowane są przez obce formanty: *tekstologia, hipertekst, hiperinflacja*.

## 6. ZAKOŃCZENIE

Słowotwórstwo na pewno nie jest podsystemem tak regularnym jak fleksja, dlatego w glottodydaktyce polonistycznej jego status jest dyskusyjny. Brak kategoryalności prowadzi, w moim odczuciu, do marginalizowania tego podsystemu językowego. Dokonując upraszczającej eksplikacji, można zaryzykować stwierdzenie, że w glottodydaktyce polonistycznej daje się zauważyć dwa stanowiska wobec owego podsystemu: semantyczne (leksykalne) i systemowe. Wydaje się jednak, że w perspektywie glottodydaktycznej oba stanowiska da się pogodzić. Elementy kategoryalne (regularne) mogą być wprowadzane systemowo, podobnie jak fleksja (z wyraźnym uwzględnieniem znaczenia podstawy, derywatu i/lub formantu oraz zasad ich tworzenia). Elementy niekategoryalne można sytuować bliżej leksyki, bazując na technikach postulowanych przez A. Seretny (2021), jak: kotwiczenie tematyczne, gniazdowanie tematyczne czy parafrazy kierunkowe. Co więcej, techniki te można wykorzystywać przede wszystkim w pracy z tekstem – pozwolą one na uporządkowanie leksyki pojawiającej się w nim. Ponadto bardzo ważne jest połączenie słowotwórstwa z innymi podsystemami języka, dzięki czemu informacje o systemie budować będą się połączone ze sobą elementów. Takie podejście (bazujące na odwoływaniu się do zapisu, wymowy, budowy, odmiany, znaczenia i użycia – składniowego i tekstowego) ułatwiać będzie zrozumienie języka polskiego, a zarazem zasadność wprowadzania tych informacji. Przy niezaplanowanym procesie uczenia, który nie będzie uwzględniał zależności podsystemowych, prezentowane informacje (np. o akcentuacji czy tworzeniu niewielkiej, niefrekwencyjnej grupy słowotwórczej) mogą być odbierane jako mało znaczące szczegóły, a tym samym pomijane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Cieślak M., Czarna J., Jackowska A., Sikorski L., 2002, *ABC ekonomii dla cudzoziemców. Podręcznik dwupoziomowy*, Łódź.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2017, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2021, *Gramatyka dla praktyka. Czasownik*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2022, *Gramatyka dla praktyka. Składnia*, Potsdam.
- Gaze M., 2013, *Związki między słowotwórstwem a grafiką w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: O. Majchrzak (red.), *PLEJ\_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź, s. 231–247.
- Gaze M., 2014, *Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: O. Majchrzak (red.), *PLEJ\_3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź, s. 259–273.
- Gaze M., 2015, *Słowotwórstwo w wybranych pomocach do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego*, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź, s. 56–65.
- Gaze M., 2016a, *Rola słowotwórstwa w przyswajaniu innych podsystemów języka*, w: D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk filologicznych. Philological Studies: Interdisciplinary and Multidimensional Approaches*, Piotrków Trybunalski, s. 173–186.
- Gaze M., 2016b, *Słowotwórstwo w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, w: I. Czwenar, D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Języki obce i kultura: współczesne konteksty. Foreign languages and cultures: Contemporary Contexts*, Piotrków Trybunalski, s. 193–208.
- Gębka-Wolak M., 2021, *Słowotwórstwo a składnia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część 1. Wprowadzenie teoretyczne*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIX/10, s. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh216910-2>
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J., 1984, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa, s. 307–331.
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr XLI, z. 5, s. 343–354.
- Janowska B., 1989, *Wyzyskanie metody gniazd słowotwórczych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 2, s. 59–68.
- Kleszczowa K., 2001, *O historycznej ciągłości kompetencji językowej*, w: Z. Krążyńska, Z. Zagórski (red.), *Poznańskie spotkania językoznawcze*, t. VI, Poznań, s. 17–29.
- Kobos Z., 2011, *Mów do mnie kotku...czyli o uczuciach po polsku i słoweńsku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 261–267.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2004, *Chcę studiować medycynę*, Łódź.
- Lipińska E., Dąbka E.G., 2022, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. I i cz. II, Kraków.

- Lisowski T., 2004, *Ideografizacja polskiego pisma a interpretacja historycznojęzykowa, czyli co wiemy o dawnym systemie graficznym*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” Z. LX, s. 17–27.
- Maciołek M., 2021, *Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego – ograniczenia i możliwości*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 69, z. 10., s. 57–72. DOI:10.18290/rh216910-4
- Mańczak W., 2008, *O akcentacji polskiej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 6–11.
- Ostromięcka-Frączak B., *Czasowniki polskie z formantem rozdzielonym*, Łódź.
- Pančíková M., 2010, *Thumaczenie tekstów specjalistycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 449 – 455.
- Pastuch M., 2004, *Formacja słowotwórcza jako leksem. O nauczaniu słowotwórstwa polskiego*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, 185–189.
- Pyzik J., 2003, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców (B2, C1)*, Kraków.
- Seretny A., 2021, *O semantyczny wymiar słowotwórstwa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 221–238. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.15>
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 45–61.
- Stefańczyk W.T., 2010, *Kilka uwag o słowotwórstwie polskiego przysłówka*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 223–227.
- Szafranec K., 2011, *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.
- Śmiech W., 1986, *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Wrocław.
- Walkiewicz A., 2021, *Słowotwórstwo a składnia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część 2. Rozwiązania dydaktyczne*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIX/10, s. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh216910-3>
- Zgółkowa H., 1998, *Gniazdowe rozszerzenia podstawowego słownika języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, Łódź, s. 423–427.



Adriana Prizel-Kania\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

## STUDIUM PORÓWNAWCZE TESTÓW BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ W CZĘŚCI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU (POZIOM B1)

**Streszczenie.** Przedmiotem prowadzonych w niniejszym artykule analiz jest testowanie sprawności rozumienia ze słuchu w ramach wystandaryzowanych testów biegłości, których funkcją jest określenie i ocena umiejętności językowych zdającego na danym poziomie zaawansowania. Punktem odniesienia są kryteria poprawności testu, a w szczególności trafność treści, rozumiana obecnie jako zgodność ze zaktualizowanym opisem wskaźników biegłości zawartym w uzupełnionej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (CEFR Companion Volume with new descriptors, 2020)*. Analizie poddano testy na poziomie progowym – B1. Sposoby testowania, zastosowane teksty oraz konstrukcja egzaminów sprawdzających rozumienie polszczyzny mówionej porównane zostały z testami certyfikatowymi z języka angielskiego, niemieckiego i hiszpańskiego. Odwołanie się do osiągnięć w testowaniu języków światowych pozwala wyciągnąć wnioski dotyczące możliwości udoskonalenia sposobów testowania rozumienia ze słuchu w ramach egzaminów z języka polskiego. Wyniki analiz wskazują na potrzebę wprowadzenia do testów z języka polskiego większej liczby krótkich tekstów, które będą zróżnicowane pod względem gatunkowym np. fragmentów rozmów (oficjalnych, towarzyskich, rodzinnych), ogłoszeń, reklam, zapowiedzi, fragmentów programów telewizyjnych itd., co pozwoliłoby lepiej wykorzystać formułę egzaminu. W części aplikacyjnej artykułu zamieszczono także propozycje przykładowych jednostek testu, które stanowią egzemplifikację proponowanych rozwiązań.

**Słowa kluczowe:** testowanie, rozumienie ze słuchu, testy biegłości, język polski jako obcy

---

\* [adriana.prizel-kania@uj.edu.pl](mailto:adriana.prizel-kania@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



## COMPARATIVE STUDY OF LANGUAGE PROFICIENCY TESTS IN THEIR LISTENING COMPREHENSION PART (LEVEL B1)

**Abstract:** The subject matter of the description and analyses in this article is the testing of listening comprehension proficiency as a part of standardized proficiency tests whose function is to determine and evaluate the language skills of an examinee with respect to a specific level. The primary reference point is the correctness criteria, especially construct validity, which is nowadays defined as compliance with the updated descriptor scales specified in the augmented version of the Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors (CEFR\_CV 2020). The analysis focuses on tests at the threshold level – B1. The testing methods, the texts used, as well as the structure of the examinations devised to assess the comprehension of spoken Polish are compared with certificate tests used in the teaching of English, German, and Spanish as foreign languages. Such reference to achievements in the testing of proficiency of languages of global reach makes it possible to formulate conclusions on prospects and opportunities for improvement in the testing of the listening comprehension part of examinations in Polish as a foreign language (PFL). Results of the analysis suggest enhancing PFL tests by including more short texts representing a greater diversity of genres, such as conversation excerpts (e.g., formal, casual, or family talk), announcements, commercials, clips of television shows, etc. This would afford a more efficient use of the examination formula and a more relevant evaluation of the skills enabling the learner to perform as a listener in a variety of communication situations. The application part of the article offers examples of proposed test units.

**Keywords:** Polish as a foreign language, testing, listening comprehension, competence tests

### 1. WPROWADZENIE

Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego są prowadzone od 2004 roku i cieszą się coraz większym zainteresowaniem. Wzrost popularności tych egzaminów wynika częstokroć z określonych celów kandydatów i stojących za ich realizacją warunków, które są regulowane odpowiednimi przepisami prawnymi. Obecnie certyfikat na poziomie B1 lub wyższym stanowi jeden z wymaganych dokumentów, które pozwalają obcokrajowcom ubiegać się o uznanie za obywateli Polski. Uzyskanie certyfikatu na poziomie C1 lub C2 umożliwia zwolnienie z opłat związanych z kształceniem na państwowych uczelniach wyższych.

Certyfikat otrzymuje się po uzyskaniu pozytywnego wyniku z każdej części egzaminu. Testowaniu podlegają wszystkie sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, pisanie i mówienie) oraz poziom opanowania systemu gramatycznego (poprawność gramatyczna). Certyfikaty wydawane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego są honorowane w Polsce i poza jej granicami w większości placówek edukacyjnych oraz miejsc pracy. Testy te stały się zatem egzaminami wysokiej stawki, ponieważ ich zdanie wiąże się z uzyskaniem określonych, istotnych i znaczących,

korzyści. Z tego względu ich konstrukcja jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym i trudnym.

W niniejszym artykule przedmiotem opisu i badań jest pierwsza część egzaminu, w ramach której sprawdza się sprawność rozumienia wypowiedzi mówionych. Punktem odniesienia dla prowadzonych rozważań będą kryteria poprawności testu, a w szczególności trafność treści i trafność teoretyczna, oraz stopień zgodności testowanych umiejętności z opisem wskaźników biegłości zawartym w uzupełnionej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (CEFR-Companion Volume with new descriptors, 2020)*. Sposoby testowania, typy zastosowanych tekstów oraz konstrukcja egzaminów sprawdzających rozumienie polszczyzny mówionej porównane zostaną z testami certyfikatowymi z języka angielskiego, niemieckiego i hiszpańskiego. Odwołanie się do osiągnięć w testowaniu języków światowych pozwoli wyciągnąć wnioski dotyczące możliwości udoskonalenia metod testowania znajomości naszego języka. Jako przedmiot analiz wybrano poziom B1 ze względu na liczbę kandydatów ubiegających się o uzyskanie certyfikatu na tym poziomie oraz z uwagi na rolę jaką spełnia (pozwala na uzyskanie obywatelstwa polskiego).

## 2. CHARAKTERYSTYKA TESTÓW BIEGŁOŚCI

Egzaminy certyfikatowe są testami biegłości językowej. Ich funkcją jest określenie i ocena umiejętności zdającego w odniesieniu do danego poziomu zaawansowania (A1–C2). Testy kompetencji, w odróżnieniu od testów osiągnięć, nie opierają się na jednym programie nauczania, a przy ich opracowywaniu nie bierze się pod uwagę metod kształcenia, typu kursu ani czasu poświęconego na naukę języka. Wszyscy zdający oceniani są według takich samych kryteriów. Kompetencje językowe zdefiniowane są w sposób opisowy i wskazują, jakie umiejętności komunikacyjne powinni posiadać kandydaci przystępujący do egzaminu na danym poziomie zaawansowania. Punktem odniesienia dla testów z języka polskiego są *Standardy wymagań egzaminacyjnych (2003)*<sup>1</sup> opracowane w oparciu o zalecenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Zadaniem testów biegłości jest dokonanie oceny, czy zdający egzamin opanował umiejętności językowe pozwalające mu występować w określonych rolach i pełnić funkcje komunikacyjne w naturalnych sytuacjach użycia języka, czyli na

---

<sup>1</sup> *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowią część E w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [5.05.2022].



ile poziom jego umiejętności językowych pozwala mu realizować cele pozajęzykowe (Davis 1983, s. 289). Testy biegłości powinny zatem umożliwić zdającym „wykazanie się wiedzą lub sprawnościami w sposób na tyle zwięzły, aby można było ocenić wyniki i z poziomu wykonania testu wyciągnąć wnioski o ogólnym poziomie umiejętności językowych” (Ingram 1985, s. 223). Do najważniejszych parametrów testu należą trafność i rzetelność.

Przez termin „trafność testu” rozumie się najczęściej „stopień, w jakim test mierzy to, co planował mierzyć, lub jako stopień, w jakim wyniki przynoszą informacje istotne dla podjęcia właściwych decyzji” (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* 2004, s. 33). Wyróżnia się cztery typy trafności: trafność treści (*content validity*), kryterialną (*criterion-related validity*), teoretyczną (*construct validity*) oraz fasadową (*face validity*). Z punktu widzenia prowadzonych rozważań najistotniejszym parametrem testów biegłości jest trafność teoretyczna, czyli zgodność założeń leżących u podstaw metody nauczania ze sposobem testowania, oraz trafność treści, czyli zgodność zastosowanych materiałów z przyjętymi standardami. Jeżeli przedmiotem testowania jest kompetencja komunikacyjna, należy sprawdzić, czy zastosowane materiały i przyjęte techniki testujące sprawdzają umiejętność posługiwania się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych w warunkach pozatestowych.

W przypadku trafności treści punktem odniesienia są *Standardy wymagań egzaminacyjnych* dla określonego poziomu zaawansowania oraz opisy wskaźników biegłości. Ze względu na zmieniające się koncepcje postrzegania funkcji języka w życiu człowieka i sposobów jego użycia opisy poziomów biegłości wymagają ciągłej aktualizacji. Zmiany charakteru działania językowego w autentycznych warunkach komunikacyjnych powinny pociągać za sobą również zmiany w sposobach oceny kompetencji językowej. Z tego względu to właśnie najnowszy opis wskaźników biegłości zawarty w *CEFR Companion Volume* (2020) powinien stanowić wyznacznik w doborze materiału językowego oraz realizacji wyznaczonych założeń jego użycia. W tym celu przetłumaczono wskaźniki biegłości w zakresie rozumienia ze słuchu dla poziomu B1, a następnie – na podstawie opisów dla tej części egzaminu dostępnych na stronach centrów egzaminacyjnych (Cambridge, TELC, Goethe Institut oraz Instituto Cervantes) – oceniono sposób przeniesienia założeń teoretycznych na konstrukcję testów w części rozumienia ze słuchu.

Przez „trafność teoretyczną” testu rozumie się „pomiar konstruktów psychologicznych leżących u podstaw testowanych umiejętności językowych” (*Przewodnik dla autorów... 2004*, s. 36). Aby ją ocenić należy ustalić, jakie elementy (konstrukty) składają się na rozumienie ze słuchu, czyli odpowiedzieć na pytanie, jakie specyficzne umiejętności powinny być testowane. Walsh i Betz (1985) wskazują, że w celu ustalenia trafności teoretycznej testu należy przede wszystkim precyzyjnie zdefiniować i opisać dany konstrukt. Przez termin konstrukt ro-

zumie się „hipotetyczne umiejętności lub cechy umysłowości, które nie podlegają bezpośredniej obserwacji lub pomiarowi. Testy językowe próbują dokonać pomiaru różnych konstruktów leżących u podstaw umiejętności językowych [...]” (*Przewodnik dla autorów...* 2004, s. 79). Przygotowując testy językowe z zakresu sprawności rozumienia ze słuchu, należy zadbać, aby najważniejsze umiejętności zostały sprawdzone przez odpowiednio dobrane teksty i dopasowane do nich zadania. Rozumienie ze słuchu testuje się na dwóch podstawowych poziomach: na poziomie sensu całej wypowiedzi (rozumienie globalne) oraz na poziomie informacji szczegółowych (rozumienie szczegółowe).

Rozumienie globalne to umiejętność określenia tematu głównego oraz najważniejszych informacji z nim związanych, tematów pobocznych, identyfikacja celu komunikacyjnego wypowiedzi, określenie relacji pomiędzy mówiącymi oraz najważniejszych elementów sytuacji komunikacyjnej wpływających na interpretację funkcji językowej (testowanie zrozumienia funkcji pragmatycznej wypowiedzi). W ocenie tych umiejętności najlepiej sprawdzają się teksty krótsze osadzone w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych lub dłuższe wypowiedzi o skomplikowanej strukturze, wprowadzające tematy poboczne. W drugim przypadku zdający powinien wykazać się umiejętnością wyróżnienia tez i informacji istotnych od tych posiadających drugorzędne znaczenie. Rozumienie globalne sprawdza się na poziomie tekstu jako całości.

Rozumienie szczegółowe to umiejętność zrozumienia konkretnych informacji zawartych w tekście, wprowadzanych argumentów i tez oraz tematów pobocznych. Rozumienie szczegółowe sprawdza się na poziomie zdania i/lub wyrazu. Należy jednak zadbać o to, by konstruując jednostki testowe opierać się na informacjach istotnych, pamiętając, że w naturalnych warunkach komunikacyjnych słuchamy selektywnie, a zatem „tendencje do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu są sprzeczne z samą istotą tej sprawności” (Komorowska 2002, s.133). Bachman (1990) zwraca uwagę, że podczas przygotowania zadania należy przede wszystkim zaprojektować autentyczną sytuację komunikacyjną, w której dany tekst i dane działanie (technika) może zostać urzeczywistnione. Takie podejście pozwala na podniesienie trafności pomiaru.

W ramach testów biegłości, zgodnie z obowiązującym podejściem komunikacyjnym, przedmiotem testowania jest językowa kompetencja komunikacyjna. Aby zatem określić umiejętności i konstrukty składające się na rozumienie ze słuchu, należy odwołać się do modelu kompetencji językowej.

W opisowym modelu językowej kompetencji komunikacyjnej Bachmana i Palmera (1996, s. 87) w zakresie umiejętności niezbędnych do pełnienia funkcji odbiorcy obcojęzycznego tekstu mówionego wyróżnia się:

- znajomość gramatyki, czyli umiejętność rozumienia struktur gramatycznych, użytego słownictwa i składni, a także fonologii, akcentu oraz intonacji;

- znajomość reguł tworzenia i organizacji dyskursów, czyli umiejętność rozumienia całości przekazu oraz zasadniczych cech języka mówionego;
- kompetencję funkcjonalną, czyli umiejętności rozróżnienia funkcji komunikacyjnej przekazu;
- kompetencję socjolingwistyczną rozumianą jako umiejętność interpretacji całości przekazu zgodnie z kontekstem komunikacyjnym oraz intencją nadawcy<sup>2</sup>.

Opanowanie tych umiejętności na danym poziomie pozwala na skuteczną recepcję obcojęzycznych tekstów.

### 3. OPIS WSKAŹNIKÓW BIEGŁOŚCI W ZAKRESIE ROZUMIENIA ZE SŁUCHU NA POZIOMIE B1

Zgodnie z opisem zawartym w *CEFR Companion Volume* (2020) wyróżnia się kilka stopni zaangażowania odbiorcy tekstów mówionych: od uczestnika interakcji, do którego kierowany jest komunikat, przez przynależność do grupy odbiorców (odbiorca/słuchacz zbiorowy), po przypadkowego słuchacza rozmowy dwóch lub kilku osób. Wszystkie te sytuacje są typowe dla codziennej komunikacji. Występowanie w roli odbiorcy zbiorowego bądź przypadkowego uniemożliwia zastosowanie strategii, takich jak: prośba o wyjaśnienie, prośba o powtórzenie itp. Będący na poziomie B1 słuchacz powinien wówczas potrafić zrozumieć wystarczająco dużo, by zidentyfikować temat rozmowy, nadażać za zmianami tematu lub wydarzeniami w opowiadaniu, rozumieć, kiedy uczestnicy interakcji zgadzają się ze sobą bądź mają sprzeczne opinie, a także potrafić określić nastawienie mówiących i znaczenie komunikatu w odniesieniu do tła socjokulturowego. W *CEFR – CV* skale umiejętności i działań receptywnych podzielono na cztery podstawowe funkcje, w obrębie których dodano szczegółowe opisy<sup>3</sup>.

#### 1. Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka

- zdający potrafi nadażać za ogólnym rozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi w standardowej odmianie języka.

#### 2. Słuchanie jako widz/słuchacz

- zdający potrafi zrozumieć wykłady i rozmowy na tematy specjalistyczne pod warunkiem znajomości tematu oraz prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi;

---

<sup>2</sup> W zakres kompetencji socjolingwistycznej wchodzi znajomość odmian i wariantów języka, jego rejestrów, wyrażeń idiomatycznych, związków frazeologicznych oraz wiedza na temat kultury i życia narodu posługującego się tym językiem. Kompetencja socjolingwistyczna współtworzy wraz z kompetencją illokucyjną kompetencję pragmatyczną.

<sup>3</sup> Tłumaczenie własne.

- potrafi zrozumieć treść jasnych, prostych rozmów na znane sobie tematy pod warunkiem, że wypowiedzi są artykułowane w sposób wyraźny i standardowy;
- potrafi rozróżnić główne treści od wątków pobocznych podczas słuchania wykładów na znane tematy;
- jako uczestnik konferencji lub spotkań nadaje i rozumie najważniejsze treści wystąpień wspieranych prezentacjami multimedialnymi na znane mu tematy;
- rozumie główne treści dłuższych wypowiedzi monologicznych, np. wypowiedzi przewodnika turystycznego.

### 3. Słuchanie komunikatów i instrukcji

- zdający potrafi zrozumieć proste informacje techniczne, np. instrukcję działania sprzętu codziennego użytku;
- potrafi zrozumieć szczegółowe polecenia;
- rozumie publiczne ogłoszenia na lotnisku, dworcu oraz w środkach komunikacji masowej nadawane w standardowym tempie z ograniczonym szumem komunikacyjnym.

### 4. Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań

- zdający rozumie treść większości nagranych materiałów na tematy, którymi się interesuje, gdy wypowiedzi są formułowane w jasny i standardowy sposób;
- rozumie główne wątki wiadomości radiowych i prostych nagrań na znane mu tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i przejrzyste;
- potrafi zrozumieć ważne informacje w tekstach opartych na narracji, np. relacjach z podróży, opowiadaniach.

Do testowania wymienionych umiejętności używa się, zgodnie ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych dla polszczyzny* (2003): pojedynczych wypowiedzi i krótkich dialogów intencjonalnych i tematycznych, fragmentów polilogów, wypowiedzi ciągłych intencjonalnych i tematycznych oraz krótkich fragmentów programów radiowych i telewizyjnych związanych z życiem codziennym i zainteresowaniami zdających. Celem testów jest sprawdzenie, czy kandydaci są w stanie pełnić określone role komunikacyjne, takie jak, np.: nieznajomy, kolega, członek rodziny, turysta, uczeń czy uczestnik zdarzenia.

Opierając się na ustaleniach teoretycznych oraz biorąc pod uwagę zasadniczą funkcję testu, czyli sprawdzenie umiejętności użycia języka w sytuacjach pozatestowych, można wskazać najważniejsze zasady konstrukcji zadań testowych oraz testu jako całości:

1. Po pierwsze, należy zwrócić szczególną uwagę, aby poszczególne jednostki testu sprawdzały umiejętności językowe, które są typowe dla danej sprawności. W przypadku rozumienia ze słuchu jest to zdolność

- szybkiego odbioru i przetwarzania tekstu posiadającego charakterystyczne cechy naturalnej i spontanicznej mowy.
2. Test powinien sprawdzać umiejętność rozumienia różnych typów tekstów dotyczących wielu zróżnicowanych tematów. Przed zastosowaniem danej wypowiedzi należy jednak sprawdzić, czy nie zawiera ona konstrukcji lub słownictwa, które wykraczają poza program nauczania na danym poziomie zaawansowania językowego.
  3. Testy powinny sprawdzać rozumienie informacji zawartych w krótkich wypowiedziach, a także umiejętność interpretacji dłuższych tekstów o bardziej złożonej strukturze.
  4. Jednostki muszą być tak skonstruowane, aby testować zrozumienie na płaszczyźnie lingwistycznym i na poziomie sensu.
  5. Najważniejszą zasadą konstrukcji testu jest zawarcie jak największej ilości zadań sprawdzających umiejętność odbioru i przetwarzania wypowiedzi w oparciu o dany materiał językowy oraz eliminacja zadań, które sprawdzają ogólną sprawność kognitywną, wiedzę pozajęzykową lub inne umiejętności zdających egzamin (Buck 2001).

Wszystkie te przesłanki i opisy należy uwzględnić w teście biegłości, którego jednym z celów jest ocena kompetencji językowej w zakresie rozumienia słowa mówionego. Przystępując do tworzenia testu należy zatem ustalić, w jaki sposób – w miarę zwięzłej formie – ocenić wymienione umiejętności. W tym celu konieczne jest utworzenie planu testu uwzględniającego zastosowanie typów zadań sprawdzających określone umiejętności oraz różne typy tekstów będących podstawą oceny działań receptywnych. Świadomie i szczegółowo przemyślana struktura egzaminu pozwala na spełnienie podstawowych warunków trafnego pomiaru.

#### **4. STRUKTURA EGZAMINÓW W CZĘŚCI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU NA POZIOMIE B1**

Według danych liczbowych w latach 2016–2020 do egzaminów z języka polskiego na poziomie B1 przystąpiło ponad 18 tysięcy osób. Statystyki wskazują także, że z roku na rok liczba ta się zwiększa (od 862 kandydatów w 2016 r. do 5534 w 2020 r.), a kandydaci na tym poziomie zaawansowania stanowią 79% wszystkich zdających we wskazanym przedziale czasowym<sup>4</sup>. Ze względu na wciąż rosnące zainteresowanie egzaminami na poziomie progowym, analizie po-

---

<sup>4</sup> Dane zamieszczone na oficjalnej stronie ministerialnej, dotyczą lat 2016–2020. Brakuje danych najnowszych, dotyczących lat 2021–2022. Źródło: <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> [10.05.2022].

równawczej poddana zostanie struktura egzaminów z czterech języków: angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i polskiego.

Jedno z najstarszych i najprężniej działających centrów egzaminacyjnych działa przy uniwersytecie Cambridge. University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) zostało założone w 1858 roku jako instytucja zajmująca się prowadzeniem egzaminów oceniających poziom opanowania języka angielskiego dla studentów z różnych uniwersytetów, a potem także uczniów. Centrum to prowadzi systemowe prace nad jakością ewaluacji umiejętności językowych oraz przygotowuje egzaminy, które poświadczają różnego rodzaju kompetencje z zakresu języka angielskiego<sup>5</sup>. Egzaminy z języka polskiego, podobnie jak egzaminy z pozostałych omawianych w tu języków obcych, odpowiadają standardom ALTE (Association of Language Testers in Europe), którego współzałożycielem (razem z Universidad de Salamanca) jest właśnie centrum egzaminacyjne Cambridge. Obecnie w skład ALTE wchodzi 33 instytucje, które zajmują się standaryzacją w testowaniu biegłości w 26 językach europejskich<sup>6</sup>.

Egzamin na poziomie B1 (Cambridge B1 preliminary) w części rozumienia ze słuchu składa się z czterech zadań, za wykonanie których można uzyskać maksymalnie 25 punktów. Ta część egzaminu trwa ok. 30 minut. Zadanie pierwsze polega na wysłuchaniu 7 krótkich tekstów, wśród których występują monologi, dialogi, fragmenty programów, instrukcje itp., a następnie wybraniu jednej z trzech ilustracji, będących odpowiedzią na zadane pytanie. Oparcie zadania na materiale graficznym sprawia, że kandydat może skoncentrować się wyłącznie na słuchaniu wypowiedzi, bez konieczności czytania treści poszczególnych jednostek testowych. Co więcej, taka konstrukcja zadania umożliwi zastosowanie różnych typów tekstów, które mogą być zróżnicowane tematycznie, stylistycznie i odnosić się do bardzo różnych sytuacji komunikacyjnych. Celem tak zaplanowanego zadania, jak zaznaczono w opisie, jest testowanie zrozumienia szczegółowego. Podobne możliwości stwarza kolejne zadanie, w obrębie którego prezentowanych jest 6 wypowiedzi wyrażających opinię i nastawienie osoby mówiącej do określonego problemu. To zadanie testuje w dużej mierze rozumienie ogólne, koncentrując się na intencji nadawcy. Ze względu na samo założenie, w tej części przeważać będą wypowiedzi o funkcji ekspresywnej, informacyjnej lub impresywnej. Zadanie trzecie opiera się na dłuższym tekście informacyjnym, a zadaniem zdających jest wypełnienie luk brakującymi informacjami. Wykonanie tego zadania wymaga umiejętności wychycenia konkretnych informacji – jest to zatem rozumienie szczegółowe oraz selekcja informacji. Słuchanie w celu zrozumienia szczegółowych informacji, oceny opinii mówiących, relacji między nimi

---

<sup>5</sup> Wśród proponowanych egzaminów są testy dla dzieci i młodzieży, testy dla potencjalnych pracowników, dla studentów oraz dla wszystkich zainteresowanych poświadczaniem poziomu znajomości języka angielskiego.

<sup>6</sup> Stronę polską reprezentuje w ALTE Uniwersytet Jagielloński (a dokładniej Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej).



testowane jest także w oparciu o dłuższy tekst, który prezentowany jest w zadaniu czwartym. Wszystkie zadania mają podobną wagę – w zadaniu pierwszym można zdobyć maksymalnie 7 punktów, za każde kolejne 6 punktów.

Tabela 1. Struktura egzaminu z języka angielskiego Cambridge Preliminary Test – B1

|   | TECHNIKA   | TYP ROZUMIENIA   | PUNKTACJA |
|---|--|--|-----------|
| 1 | wybór wielokrotny na podstawie materiału graficznego | słuchanie siedmiu krótkich wypowiedzi w celu szczegółowego zrozumienia informacji  | 7         |
| 2 | wybór wielokrotny                                    | słuchanie sześciu krótkich wypowiedzi wyrażających opinię bądź stosunek do omawianego tematu/sytuacji                                | 6         |
| 3 | uzupełnianie luk                                     | słuchanie dłuższego nagrania w celu uzupełnienia brakujących informacji  | 6         |
| 4 | wybór wielokrotny                                    | słuchanie dłuższego tekstu w celu wychwycenia szczegółowych informacji, znaczenia pojedynczych fraz oraz oceny nastawienia mówiących | 6         |

Źródło: opracowanie własne

Nieco inną strukturę w części rozumienia ze słuchu ma egzamin TELC (The European Language Certificates). Jest on krótszy w porównaniu do egzaminów Cambridge, ponieważ w obrębie 3 zadań można zdobyć 25 punktów<sup>7</sup>. Odsłuch zajmuje około 20 minut. Rozumienie ze słuchu stanowi trzecią z kolei część egzaminu TELC. W obrębie tego egzaminu zastosowana jest tylko jedna technika, mianowicie zadania typu prawda/fałsz. W pierwszym zadaniu testowaniu podlega rozumienie globalne (5 punktów), w drugim rozumienie szczegółowe (10 punktów), natomiast trzecia część nakierowana jest na rozumienie selektywne (5 punktów).

Tabela 2. Struktura egzaminu z języka angielskiego TELC

|   | TECHNIKA     | TYP ROZUMIENIA         | PUNKTACJA |
|---|--------------|------------------------|-----------|
| 1 | prawda/fałsz | rozumienie ogólne      | 5         |
| 2 | prawda/fałsz | rozumienie szczegółowe | 10        |
| 3 | prawda/fałsz | rozumienie selektywne  | 5         |

Źródło: opracowanie własne

Egzamin z języka niemieckiego prowadzony przez Goethe Institut w porównaniu do egzaminów polskich i angielskich ma bardziej rozbudowaną strukturę. Przede wszystkim liczba operacji umysłowych jest wyższa – można zdobyć do 30 punktów, a czas trwania egzaminu to ok. 40 minut. Sprawność rozumienia ze słuchu

<sup>7</sup> Liczba punktów jest istotna, ponieważ każdy punkt to jedna operacja umysłowa.



oceniana jest na podstawie czterech zadań. Egzamin w języku niemieckim jest najmocniej ustrukturyzowany. Dla każdego z zadań określono dokładnie formę tekstu (dialog, monolog, polilog) oraz poziom komunikacji (interpersonalny – rozmowa, masowy – słuchacz). Koncepcja egzaminu pozwala także na wprowadzenie 5 krótszych i 3 dłuższych tekstów o różnej funkcji i tematyce.

Tabela 3. Struktura egzaminu z języka niemieckiego

|   | TECHNIKA  | TYP ROZUMIENIA/TEKSTU   | PUNKTACJA |
|---|---|---|-----------|
| 1 | 1 jednostka typu prawda/fałsz i 1 wybór wielokrotny do każdego tekstu | słuchanie 5 krótszych wypowiedzi w celu szczegółowego zrozumienia informacji (ogłoszenia, zapowiedzi, instrukcje) | 10        |
| 2 | wybór wielokrotny   | rozumienie dłuższego tekstu w charakterze odbiorcy masowego, tj. widza/słuchacza (monolog)                        | 5         |
| 3 | prawda/fałsz  | rozumienie dłuższej rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka (dialog)  | 7         |
| 4 | dobór wielokrotny (np. dopasowywanie treści do osoby)                 | rozumienie dłuższej audycji radiowej (polilog)  | 8         |

Źródło: opracowanie własne

Oddzielnie prowadzone są testy z języka niemieckiego dla imigrantów. Ich struktura jest nieco uproszczona w stosunku do egzaminu certyfikatowego z języka niemieckiego na poziomie B1. To rozróżnienie jest o tyle istotne, ponieważ w języku polskim egzamin certyfikatowy stanowi także warunek uzyskania obywatelstwa polskiego. Nie ma rozróżnienia na egzaminy ogólne i egzaminy dla migrantów. Modelowy egzamin dla osób planujących stały pobyt w Niemczech (Deutsch-Test für Zuwanderer) prowadzony jest przez Goethe Institut oraz centra egzaminacyjne TELC. Test składa się z czterech zadań, z których pierwsze opiera się na rozumieniu ogłoszeń i informacji przekazywanych telefonicznie. Rozumienie sprawdzane jest za pomocą czterech jednostek typu wybór wielokrotny. Kolejne zadanie wymaga wysłuchania i zrozumienia 5 ogłoszeń publicznych, najczęściej radiowych bądź telewizyjnych. Zadanie trzecie odpowiada formułą zadaniu pierwszemu w testach biegłości z języka niemieckiego prowadzonych przez Goethe Institut. Prezentowane są tu 4 fragmenty rozmów o różnym stopniu oficjalności i na rozmaite tematy, do których opracowano jedną jednostkę typu prawda/fałsz (rozumienie ogólne) oraz jedną jednostkę typu wybór wielokrotny (rozumienie szczegółowe).

Tabela 4. Struktura egzaminu z języka niemieckiego dla migrantów (Deutsch-Test für Zuwanderer)

|   | TECHNIKA   | TYP ROZUMIENIA/TEKSTU  | PUNKTACJA |
|---|--|--|-----------|
| 1 | wybór wielokrotny  | słuchanie 4 ogłoszeń i informacji przekazywanych telefonicznie | 4         |
| 2 | wybór wielokrotny  | słuchanie 5 ogłoszeń   | 5         |
| 3 | 1 jednostka typu prawda/fałsz i 1 wyboru wielokrotnego do każdego tekstu | rozumienie fragmentów 4 rozmów na różne tematy                 | 8         |
| 4 | dobór wielokrotny  | rozumienie dłuższej wypowiedzi na jeden temat                  | 3         |

Źródło: opracowanie własne

Testy certyfikatowe z języka hiszpańskiego (DELE) prowadzone są przez Instituto Cervantes. Są to oficjalne egzaminy z języka hiszpańskiego o charakterze międzynarodowym, sygnowane przez Ministerstwo Edukacji i Kształcenia Zawodowego Hiszpanii. Część rozumienia ze słuchu na poziomie B1 trwa 40 minut i składa się z 5 zadań o łącznej wartości 30 punktów (6 zadań po 5 punktów). Zadanie pierwsze opiera się na 6 krótkich tekstach, które są typowe dla sfery publicznej i prywatnej. Mogą to być ogłoszenia, reklamy, wiadomości nagrane na pocztce głosowej itd. Ich celem jest sprawdzenie zrozumienia głównego tematu lub funkcji wypowiedzi. W kolejnym zadaniu technika wyboru wielokrotnego dostosowana jest do nagrania będącego dłuższą wypowiedzią monologową (np. opowiadanie, fragment wykładu, opis zdarzenia...). W tej części sprawdzane jest rozumienie szczegółowe. Ciekawym typem jest zadanie trzecie, w którym kandydaci wysłuchują dłuższego tekstu o charakterze informacyjnym, w którym przedstawia się kilka różnych informacji (wypowiedź radiowa lub telewizyjna). Zadaniem zdających jest zrozumienie ogólnych lub szczegółowych informacji zawartych w każdej z nich. W kolejnym zadaniu ponownie wykorzystuje się 6 krótkich tekstów. Mogą to być fragmenty rozmów o charakterze prywatnym, monologi, anegdota, opinie czy osobiste doświadczenia. Ostatnie zadanie opiera się na tekście będącym dłuższą rozmową o charakterze nieformalnym. Zdający powinni zrozumieć najważniejsze jej treści oraz umieć zinterpretować rodzaj sytuacji, relacje między rozmówcami i/lub ich nastawienie do omawianych spraw. To, co zwraca uwagę w przypadku testów hiszpańskich, to jasny i konsekwentny podział na rozumienie wypowiedzi typowych dla sfery publicznej oraz tekstów o charakterze nieformalnym.

Tabela 5. Struktura testu z języka hiszpańskiego (DELE)

|   | TECHNIKA          | TYP ROZUMIENIA/TEKSTU   | PUNKTACJA |
|---|-------------------|---|-----------|
| 1 | wybór wielokrotny | śłuchanie 6 krótkich tekstów w celu ogólnego zrozumienia ich treści   | 6         |
| 2 | wybór wielokrotny | rozumienie szczegółowe dłuższego monologu   | 6         |
| 3 | wybór wielokrotny | rozumienie globalne i szczegółowe programu radiowego lub telewizyjnego zawierającego 6 informacji na różne tematy | 6         |
| 4 | dobór wielokrotny | rozumienie krótkich wypowiedzi o charakterze prywatnym  | 6         |
| 5 | wybór wielokrotny | rozumienie szczegółowe dłuższej rozmowy o charakterze prywatnym   | 6         |

Źródło: opracowanie własne

## **5. EGZAMINY CERTYFIKATOWE Z JĘZYKA POLSKIEGO NA TLE TESTÓW BIEGŁOŚCI Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO, NIEMIECKIEGO I HISZPAŃSKIEGO**

Należy w tym miejscu postawić pytanie, czy z prowadzonych analiz wynikają jakieś konkretne przesłanki co do możliwości podniesienia trafności pomiaru znajomości polszczyzny. Przede wszystkim uwagę zwraca fakt, że egzaminy z języka polskiego nie mają określonej sztywno struktury, a testy przygotowane na potrzeby kolejnych sesji egzaminacyjnych różnią się w zakresie stosowanych tekstów i typów zadań. Na oficjalnej komisji certyfikacyjnej<sup>8</sup> brakuje szczegółowych informacji na temat konstrukcji poszczególnych części egzaminu, stosowanych typów tekstów oraz technik egzaminacyjnych. Wynika to z faktu, że struktura ta może zmieniać się z sesji na sesję. Nie są to jednak zmiany drastyczne i dotyczą głównie zróżnicowania tematycznego, bowiem techniki egzaminacyjne pozostają w miarę stałe. Najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest, podobnie jak w przypadku innych omawianych testów, wybór wielokrotny. Kolejno, w każdym tekście pojawia się zadanie typu tak/nie, dobór jednokrotny czy dopasowywanie zdjęć do treści słuchanych wypowiedzi. Słuchanie to pierwsza część egzaminu – tak, jak w testach z języka angielskiego.

<sup>8</sup> [www.certyfikatpolski.pl](http://www.certyfikatpolski.pl) [15.04.2022].

W testach z języka niemieckiego i hiszpańskiego słuchanie stanowi trzecią część egzaminu. Rezygnację z rozpoczynania od rozumienia ze słuchu, należy uznać za wartę przemyślenia. Słuchanie jest bowiem często najbardziej stresującą częścią egzaminu ze względu na presję czasu i brak możliwości powrotu do nieusłyszanych bądź niezrozumianych treści. Rozpoczynanie od części rozumienia tekstów pisanych pozwala także mniej doświadczonym kandydatom na zapoznanie się z technikami egzaminacyjnymi, które w przypadku omawianych sprawności receptywnych są bardzo podobne.

Część rozumienia ze słuchu podczas państwowego egzaminu certyfikowanego z języka polskiego trwa ok. 25 lub 30 minut, a najwyższa liczba punktów wynosi 30. Oznacza to, że zdający wykonują tyle samo operacji, czyli muszą zrozumieć i zweryfikować taką samą liczbę informacji, co w przypadku testów z języka niemieckiego czy hiszpańskiego, lecz w czasie znacząco (o 10 a nawet o 15 minut) krótszym. Różnice te można jednak łatwo wyjaśnić, analizując pierwsze zadanie egzaminacyjne, które w testach z języka polskiego opiera się na kilkunastu jednozdaniowych wypowiedziach i dostosowanych do nich jednostkach typu wybór wielokrotny. W założeniu zadanie to ma testować rozumienie ogólne przekazu (np. funkcję komunikacyjną, kontekst sytuacyjny czy cel...), ale ze względu na to, że wypowiedzi składają się z kilku wyrazów, rozumienie częstokroć opiera się na znajomości słowa kluczowego. W ostatnich latach coraz częściej pojawia się także zadanie, którego celem jest zrozumienie szczegółowe kilku krótkich, najczęściej dwuzdaniowych, dialogów. Do każdego z dialogów przygotowana jest jednostka typu wybór wielokrotny. Podobne zadanie pojawia się w testach z innych języków w zadaniach opartych na krótkich wypowiedziach. Uwagę zwraca fakt, że w języku polskim trudno te dialogi zaklasyfikować jako rozmowy. Są to raczej urywki rozmów. Tak zwięzła treść utrudnia także wprowadzenie osadzonych w tekście, nieabstrakcyjnych dystraktorów. W każdym teście pojawia się zadanie na rozumienie szczegółowe tekstu informacyjnego sprawdzane za pomocą techniki *prawda/fałsz*<sup>9</sup>. Co ciekawe, technika ta nie cieszy się dużą popularnością w omówionych testach z innych języków. W przypadku testów z jppo jest ona natomiast często wykorzystywana. W przykładowych arkuszach egzaminacyjnych dobór jednokrotny realizowany jest na kilka sposobów: może to być dopasowywanie osoby do przekazywanych przez nią informacji, połączenie opisu z omawianym zagadnieniem lub dopasowanie opinii lub informacji do fotografii. Jeżeli chodzi o typy tekstów, to dominują formy monologowe oraz dialogi typowe dla sfery publicznej. W żadnym z analizowanych arkuszy egzaminacyjnych nie pojawia się dłuższa rozmowa o charakterze prywatnym (towarzyskim lub zawodowym), która jest gatunkiem najczęściej używanym w codziennych warunkach komunikacyjnych. Większość

<sup>9</sup> W egzaminach z języka polskiego stosuje się formułę TAK/NIE (zgodność lub brak zgodności ze słuchanym tekstem) zamiast *prawda/fałsz*.

zadań opiera się na tekstach spójnych w zakresie formy lub/i tematu, co wpływa na małe zróżnicowanie w zakresie form, przy czym większość wymienionych w *Standardach egzaminacyjnych* ról komunikacyjnych jest ściśle związana z określonym rodzajem wypowiedzi. W kontaktach towarzyskich i rodzinnych najczęściej stosowaną formą wypowiedzi jest rozmowa. Aby występować w roli klienta, petenta, wynajmującego mieszkanie czy konsumenta, niezbędna jest znajomość takich form wypowiedzi, jak: reklamacja, reklama czy instrukcja. W roli turysty natomiast, zdający egzamin powinien rozumieć komunikaty związane z organizacją podróży, noclegów, transportu. W środowisku szkolnym, uniwersyteckim oraz w miejscu pracy ważnymi formami wypowiedzi są dyskusje, wykłady oraz wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Aby występować jako świadek, uczestnik wypadku lub ofiara przestępstwa, niezbędna jest umiejętność relacjonowania oraz opisu danego zdarzenia lub osoby. Jako odbiorcy masowi najczęściej słuchamy programów radiowych i telewizyjnych, reportaży, seriali telewizyjnych, filmów (dokumentalnych, fabularnych i podróżniczych), wywiadów, rozmów, programów informacyjnych i komentarzy sportowych.

Z tego względu za działanie wartościowe uznać należałoby poszerzenie wachlarza wypowiedzi poprzez zwiększenie liczby krótszych tekstów, co z kolei pozwoliłoby na większe ich zróżnicowanie (stylistyczne, formalne i tematyczne). Przede wszystkim zaleca się wprowadzenie jednego zadania typu wybór wielokrotny w oparciu o materiał graficzny lub standardową jednostkę typu wybór wielokrotny. W obrębie takiego zadania można zastosować bardzo różne rodzaje tekstów. Wprowadzenie większej liczby wypowiedzi pozwoli na lepsze wykorzystanie formuły egzaminu i rzetelniejsze sprawdzenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem w tym samym czasie i za pomocą podobnych technik. Należy bowiem pamiętać, że trafny i rzetelnie przygotowany test biegłości powinien, w jak najbardziej zwartej formie, ocenić umiejętności potrzebne do funkcjonowania językowego w sytuacji pozaegzaminacyjnej. Poniżej zamieszczono przykłady tekstów wraz z dopasowanymi do nich jednostkami testowymi.

#### 1. Rozmowa oficjalna

*K1: Dzień dobry! Nazywam się Anna Kowalska. Dzwonię w sprawie ogłoszenia. Chciałam zapytać o mieszkanie do wynajęcia.*

*K2: Tak, słucham.*

*K1: Proszę mi przypomnieć, czy to jest mieszkanie dwupokojowe z kuchnią?*

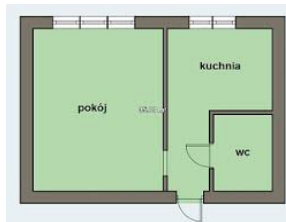
*K2: Nie. To znaczy jest salon, czyli taki pokój dzienny, z aneksem kuchennym, oddzielnie sypialnia i oczywiście łazienka, i mały przedpokój.*

*K1: A jest balkon?*

*K2: Tak. Dość duży.*

*K1: W takim razie, kiedy mogłabym obejrzeć to mieszkanie?*

### Które mieszkanie chce wynająć pani Anna?



### 2. Rozmowa nieoficjalna

M1: Cześć Paweł! Masz jakieś plany na weekend?

M2: Jeszcze nie, a co?

M1: A bo dostałem w pracy dwa vouchery do „Centrum sportów niecodziennych”. Miałbyś ochotę pójść? Widziałem na ich stronie, że jest tor gokartowy, więc moglibyśmy się pościgać, można też zamówić lekcję jazdy na motorze...

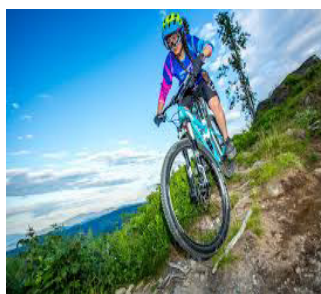
M2: Chętnie, ale na motocyklu jeżdżę codziennie. Wiosną zrobiłem kurs.

M1: Aha... Organizują też wycieczki rowerowe po górach. Słyszałem, że świetne.

M2: To dla mnie za bardzo ekstremalne, może sprawdźmy te wyścigi gokartowe.

M1: Jasne. To robię rezerwację.

### Którą ofertę wybierają mężczyźni?



### 3. Komunikat oficjalny – sytuacyjny

Szanowni Państwo! Mówi kapitan Paweł Nowak. Chciałem Państwa poinformować, że wystartujemy nieco później. Ze względu na silne opady śniegu musimy poczekać, aż pas startowy zostanie odśnieżony. Lot do Berlina potrwa około godziny. Warunki do lądowania są dobre, chociaż wieje silny wiatr i pada deszcz. Mam nadzieję, że mają państwo parasole.

**Dlaczego samolot wystartuje później?****4. Reklama/komunikat w sklepie**

*Tylko w ten weekend. Jedyna taka okazja. Zrób zakupy za minimum 100 złotych, a dostaniesz kupon na 10 złotych na kolejne zakupy. Jeżeli wydasz dwieście złotych – dostaniesz dwadzieścia i tak bez końca. Im więcej kupujesz, tym więcej zyskujesz.*

**Z tego komunikatu wynika, że**

- można wygrać bon na 100 złotych.
- wartość bonów zależy od ceny zakupów.
- od każdego zakupu jest rabat.

Warto także wprowadzić stałą konstrukcję tej części egzaminu, w której uwzględnione zostaną takie aspekty jak: typ rozumienia (globalne, szczegółowe), forma (monolog/dialog), domena użycia narzucająca określony typ kontaktu czy formułę komunikatu (prywatna, publiczna, edukacyjna, zawodowa) oraz temat. Zastosowanie tego rodzaju rozróżnień będzie przydatne w doborze typów tekstów do każdego z zadań, a kandydatom pozwoli lepiej przygotować się do tej części.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na strukturze egzaminu w części rozumienia ze słuchu, co stanowić powinno punkt wyjścia do dalszych porównań między egzaminami z różnych języków. Czerpanie z doświadczeń w certyfikacji innych języków obcych pozwala dostrzec nowe możliwości, wnioskować o przyczynach różnic oraz sprawdzać nowe rozwiązania. Z pewnością przyczynia się także do standaryzacji egzaminów certyfikatowych i pozwala na porównywanie umiejętności językowych w różnych językach.


**BIBLIOGRAFIA**

- Bachman L. F., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford.  
 Bachman L. F., Palmer A., 1996, *Language Testing in Practice*, Oxford.  
 Buck G., 1991, *The testing of listening comprehension: an introspective study*, „Language Testing”, t. 8 (1), s. 67–91.  
 Buck G., 2001, *Assessing Listening*, Cambridge.



- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg 2020.
- Davis A., 1983, *Konstruowanie testów językowych*, w: J. P. B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wyd. polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, Warszawa, s. 280–345.
- Engram D., 1983, *Assessing Proficiency: An Overview on Some Aspects of Testing*, w: K. Hyltenstam, M. Pienemann (red.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, s. 215–276.
- Field J., 2008, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Prizel-Kania A., 2010, *Teksty i konteksty w testowaniu sprawności słuchania (na podstawie egzaminów certyfikatowych)*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, Łódź, s. 591–598.
- Seretny A., Lipińska E. (red. i oprac.), 2005, *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, Kraków.
- Walsh B. W., Betz N. E., 1985, *Tests and assessment*, New Jersey.

*Edyta Wojtczak\**

 <https://orcid.org/0000-0002-0550-342X>

## USTNE STRATEGIE KOMUNIKACYJNE STOSOWANE PRZEZ ANGLIKA UCZĄCEGO SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. STUDIUM PRZYPADKU

**Streszczenie:** W artykule autorka przedstawia i omawia wybrane strategie komunikacyjne o charakterze kompensacyjnym oraz interakcyjnym. Analizie poddane zostały transkrypcje nagrań pochodzące z pięciu prowadzonych przez siebie zajęć na poziomie A2. Biorący udział w badaniu cudzoziemiec (Anglik) charakteryzuje się pozytywnym podejściem do stosowania działań o charakterze strategicznym, co widoczne jest w jego wypowiedziach. Autorka prezentuje, jak może wyglądać komunikacja z częstym wykorzystywaniem strategii komunikacyjnych.

**Słowa kluczowe:** strategie komunikacyjne, język polski jako obcy, język mówiony, studium przypadku

### ORAL COMMUNICATION STRATEGIES USED BY AN ENGLISH INDIVIDUAL LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. A CASE STUDY

**Abstract:** In this article, the author presents and discusses a few compensatory and interactive communication strategies. The language material comes from five classes at the A2 level. These classes were recorded and the transcripts were analyzed. The researched English student demonstrates a positive approach to the use of different strategic actions. These actions can be observed in his interactions. The author shows that using compensatory and interactive communication strategies may have positive influence to the process of communication.

**Keywords:** communication strategies; Polish as a foreign language; spoken language; case study

---

\* [wojtczak.edyta@gmail.com](mailto:wojtczak.edyta@gmail.com), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.



## 1. WPROWADZENIE

Cudzoziemcy uczący się języka polskiego wykorzystują różnego rodzaju strategie, dzięki którym mogą wykonać zadanie komunikacyjne. Potrzeba stosowania tego rodzaju działań o charakterze strategicznym wynika z pewnych braków w posiadanych zasobach języka. O sytuacji nieustannego niedoboru potrzebnych do komunikacji środków wspominał w swoich badaniach Stanisław Piotrowski (2016, s. 27):

deficyty w różnych obszarach szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej (a więc zarówno na poziomie systemu języka, jak i reguł konwersacyjnych) mogą znacząco utrudniać, a czasami uniemożliwić komunikację i/albo wykonanie określonego zadania. To właśnie w tych newralgicznych – problematycznych z punktu widzenia przebiegu interakcji – miejscach pojawiają się specyficzne zachowania komunikacyjne, zwane strategiami komunikacyjnymi.

W celu pokonania wspomnianych trudności komunikacyjnych cudzoziemcy posługują się różnymi sposobami, które pozwalają im przekazać swoje intencje czy też podtrzymywać rozmowę. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*<sup>1</sup> (2003, s. 61) zachowania te określane są jako:

środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie.

Mówiący muszą wykazywać się swego rodzaju kreatywnością, chcąc wykonać dane zadanie komunikacyjne. Nie wszyscy jednak wykorzystują działania o charakterze strategicznym w ten sam sposób. Obserwując cudzoziemców uczących się języka polskiego, można zauważyć, że część z nich stosuje je częściej od innych. Wpływa na to kilka czynników. W trakcie zajęć lektor może zachęcać uczących się do budowania samodzielnych wypowiedzi oraz kłaść duży nacisk na to, by komunikacja odbywała się wyłącznie w języku polskim. Istotne jest też budowanie właściwej atmosfery na lekcji tak, by uczący się mieli zapewnione odpowiednie warunki do komunikowania się między sobą w języku docelowym, zwłaszcza gdy nie wszyscy uczestnicy lekcji posługują się tym samym językiem. Nie bez znaczenia jest też osobowość. Osoby z natury nieśmiałe czy też wycofane prawdopodobnie nie będą uczestniczyć w rozmowie w takim samym stopniu, jak osoby bardziej otwarte czy takie, które nie boją się popełniać błędów. Ważne jest też to, jak kreatywni są uczestniczący zajęć. Budowanie strategii komunikacyjnych wymaga od mówiącego pomysłowości i innowacyjności. Ostatnim czynnikiem jest motywacja, którą kierują się cudzoziemcy podczas nauki. Osoby sil-

<sup>1</sup> Dalej jako ESOKJ.

nie zmotywowane do nauki języka polskiego mogą wykorzystywać nadarzające się okazje do tego, by zdobyć jak najwięcej wiedzy, a następnie wykorzystać ją w praktyce.

## 2. CEL I METODY BADAWCZE

Celem artykułu jest przedstawienie i omówienie ustnych strategii komunikacyjnych Anglika, który wykorzystywał je bardzo często, wykazując się przy tym dużą pomysłowością. Krzysztof Konarzewski definiuje studium przypadku jako procedurę badawczą, która „zmierza do jednostkowej teorii zjawiska ogólnego” (2000, s. 78). Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik wskazują, że „skupia się ono na danym obiekcie jako realizującym w sposób mu specyficzny i w danym kontekście wybraną cechę czy zjawisko” (2010, s. 154). Przeprowadzając badanie, chciałam wykazać, w jaki sposób kreatywne zastosowanie działań o charakterze strategicznym może wpłynąć na komunikację podczas zajęć.

Badając język mówiony, niezwykle ważne jest zadbanie o to, by pozyskane dane zostały precyzyjnie zapisane oraz zorganizowane. Należy uwzględnić nie tylko samą treść wypowiedzi, ale również sposób, w jaki zostały one powiedziane. Intonacja, różnego rodzaju odgłosy wydawane przez mówiących, przerwy czy wykorzystywanie środków komunikacji niewerbalnej również niosą ze sobą istotne informacje. W związku z tym, zachowania mowne badanego, zostały spisane według wybranych zasad transkrypcji. W artykule wykorzystano system zaproponowany przez Gail Jefferson (1984), uzupełniony o pewne zmiany uwzględnione przez Dorote Rancew-Sikorę (2007). W tabeli 1. zamieszczono jedynie te symbole, którymi posłużono się spisując materiał badawczy.

Tabela 1. Zasady transkrypcji

| Symbole stosowane w transkrypcji |  |
|----------------------------------|--|
| S                                | symbol osoby badanej   |
| L                                | symbol osoby badającej (lektorka)  |
| [A], [B], [C]                    | omawiany fragment wypowiedzi   |
| ?                                | intonacja wznosząca, podwyższenie tonu   |
| !                                | zaakcentowanie końca wypowiedzi, ton ożywienia (niekoniecznie jest to wypowiedź wykrzyknikowa) |
| (1.0)                            | pauza wyrażona w sekundach (w przypadku dłuższej przerwy)                                      |
| °tekst°                          | wypowiedziane wyraźnie ciszej niż reszta rozmowy   |

Tabela 1 (cd.)

| <b>Symbole stosowane w transkrypcji</b> |  |
|---|--|
| <tekst>                                 | wypowiedziane wyraźnie wolniej niż reszta rozmowy                          |
| ((śmieje się))                          | dodatkowe informacje dotyczące wypowiedzi, np. śmiech, wahanie, mlaśnięcie |
| yyy/mmm                                 | pauza wypełniona nieartykułowanym dźwiękiem                                |

Źródło: Jefferson (2004), Rancew-Sikora (2007)

Poddany badaniu cudzoziemiec pochodzi z Anglii. Języka polskiego zaczął uczyć się 4 lata temu w Londynie, gdzie mieszkał i pracował. Kontakt z językiem miał podczas kursu oraz w domu, w którym jego małżonka mówiła do dzieci po polsku. Naukę kontynuował po przyjeździe do Polski (2 lata temu). Był to kurs na poziomie A2, który zakończył się testem sprawdzającym zdobyte wiadomości. Przeprowadziwszy się, badany zdecydował, że podejździe do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Obecnie prowadzi własną firmę. Jego motywacja do nauki jest wysoka. Niezwykle rzadko wykorzystuje na lekcjach język angielski (robił to częściej na początku kursu w Polsce). Bardzo stara się, by komunikacja odbywała się rozmówcą jedynie za pomocą języka polskiego.

Analizie zostały poddane transkrypcje nagrań pochodzące z prowadzonych przeze mnie lekcji. Materiał badawczy obejmuje pięć jednostek lekcyjnych, z których każda trwała 60 minut. W artykule przedstawiam jedynie przykładowe strategie komunikacyjne, które badany zastosował podczas zajęć.

### 3. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE

ESOKJ (2003) wśród strategii komunikacyjnych wyróżnia: ustne strategie produktywne, ustne działania interakcyjne, ustne strategie mediacyjne oraz środki komunikacji niewerbalnej. W badaniu zostały wzięte pod uwagę strategie kompensacyjne należące do ustnych strategii produktywnych (nie zbadano strategii uniku) oraz interakcyjne. Środki komunikacji niewerbalnej traktuję jako działania towarzyszące różnych strategiom komunikacyjnym.

#### 3.1. STRATEGIE KOMPENSACYJNE

Stosując strategie polegające na kompensacji, badany wykorzystywał środki językowe wykraczające ponad posiadany przez siebie poziom. Jest to typ strategii osiągnięć, które polegają na znajdowaniu sposobów mających na celu poradzenie sobie z zadaniami „z górnej półki” (por. ESOKJ 2003).

Jedną ze strategii kompensacyjnych jest **omówienie** rozumiane jako „zastąpienie słowa oznaczającego dany przedmiot, czynność, osobę itp. przez jego opis lub metaforę” (SJP).

- [1] S: Ja bardzo lubię podróżować w yyy noo no taki pokój w pociągu, gdzie ludzie siedzą.

Powyższa wypowiedź dotyczy podróżowania. Wymieniając środki lokomocji, badany zwrócił uwagę na pociąg, a dokładniej na jedną jego część. *Pokój, gdzie ludzie siedzą to przedział*. Mówiący skupił się wspólnej cesze, gdyż oba słowa określają pewną wydzieloną część, oddzielne pomieszczenie. Dodał również, że miejsce to przeznaczone jest do siedzenia. Na podstawie zastosowanych strategii odczytanie intencji mówiącego nie stanowiło problemu.

Do strategii kompensacyjnych można zaliczyć również **przybliżenie** definiowane jako „ujęcie czegoś w sposób mało ścisły” (WSJP), „niezupełnie dokładny, ale bardzo bliski rzeczywistości” (SJP). Można mówić tu o wyrazach bliskoznacznych, synonimach, wykorzystywaniu słów z tej samej rodziny wyrazów.

- [2] S: Oni nie mają klimatyzacji, więc nie chcą chodzić <na pole>. Nie, nie, nie ((śmieje się)), nie na pole!

Badany użył regionalizmu *na pole*. Jego znajomość może wynikać z licznych podróży do Małopolski. Mówiący użył słowa, które pamiętał, zaznaczając jednocześnie, że nie to miał na myśli. Formą ogólnopolską jest *wyjsć na dwór*.

Do strategii komunikacyjnych zaliczyć można również **tworzenie nowych wyrazów**. Neologizm to „jednostka nowo wprowadzona do systemu językowego” (EJO). Badany tworzył neologizmy słowotwórcze, czyli „nowe jednostki leksykalne zbudowane zgodnie z regułami gramatycznymi i semantycznymi języka z elementów już w języku istniejących” (Tokarski 2001, s. 356).

- [3] S: Ludzie noszą takie ((śmieje się)) yyy staroczesne ubrania!

Opisując zdjęcie przedstawiające ludzi będących na wycieczce w górach, badany zwrócił uwagę na ich ubrania. W pewnym momencie zaczął się śmiać i wyraźnie miał problemy z nazwaniem tego, co miał na myśli. Stworzył słowo *statroczesny* analogicznie do *nowoczesny* jako określenie czegoś *przestarzałego, z innej epoki*.

Kolejnym działaniem, które należy do strategii kompensacyjnych jest **zmiana kodu językowego**. Można wyróżnić tu **przełączanie kodu** z L2 na L1, gdzie L1 to język ojczysty, w tym przypadku język angielski, a L2 – język polski.

- [4] S: Mam w domu yyy maszyna, która czyści air [A] ((macha rękami [B])), bo brudne jest [C].

W wypowiedzi oprócz zmiany kodu zostały wykorzystane inne strategie, co jest typowe dla badanego cudzoziemca. Niezwykle rzadko stosuje on jedynie słowo w języku angielskim. Wyraz *air* – po angielsku *powietrze* [A] stanowi część omówienia [C]. Mówiący skoncentrował się na funkcji przedmiotu, którego nazwy

nie znał. Zwrócił uwagę na to, że jest to maszyna, która czyści brudne powietrze. Stosując angielski wyraz, wykorzystał również element komunikacji niewerbalnej. Machanie [B] miało zapewne pomóc odbiorcy w zrozumieniu, że chodzi o powietrze. Przedmiot, który miał na myśli badany to *oczyszczacz powietrza*.

Kolejna strategia zmiany kodu językowego polega na adaptowaniu leksemów jednego języka poprzez nadanie im cech fonetycznych, fleksyjnych lub słowotwórczych drugiego języka. W badaniach na gruncie anglosaskim działanie to nazywane jest *foreignizing*. Natomiast polscy badacze dialektu polonijnego stosują termin *adaptacja językowa* (Sękowska 1994, Błasiak 2011, Pędrak 2017) lub *polonizacja wyrazu* (Sękowska 2010, Pędrak 2017, Żurek 2018). Jeżeli poprzez substytucję obcego morfemu rodzimym lub dodaniu polskiego formantu do podstawy, nie doszło do zmiany kategorii części mowy ani znaczenia w stosunku do podstawy, to należy mówić o adaptacji fleksyjnej. Natomiast jeśli do takiego przekształcenia doszło, jest to derywacja (Pędrak 2017, s. 82).

- [5] S: Ja chcę mówić preparuję [A], ale wiem, że nie jest to po polsku. Ja robię yyy ja projektuję prezentację [B].  
 L: Przygotowuję  
 S: Like to prepare? [C]

Badany zaadaptował angielskie słowo *prepare* i odmienił je według właściwego dla czasu przeszłego wzorca koniugacyjnego dla czasowników z sufiksem *-ować* [A]. Sam zaznaczył, że jest świadomy tego, że tworzy nowy wyraz. Nie wiedział, że istnieje on w naszym języku, ale używany jest w innym kontekście. Następnie powiedział, że *projektuje prezentację* [B], a więc posłużył się przybliżeniem, ponieważ zarówno słowo *przygotowywać*, jak i *projektować* odnoszą się do pracowania nad czymś w określonym celu, układać plany, robić coś, by było gotowe na czas, ale *projektować* dodatkowo dotyczy opracowywania jakiegoś projektu. Natomiast *przygotowywać* – nauczyć się tego, co jest konieczne, do jakiegoś działania lub jakiejś roli (SJP). Gdy lektorka pomogła mówiącemu poprzez podanie odpowiedniego słowa, badany zwrócił się do niej po angielsku z prośbą o potwierdzenie tego, czy dobrze zrozumiał [C].

### 3.2. STRATEGIE INTERAKCYJNE

ESOKJ (2003) wyróżnia też strategie interakcyjne, w których to użytkownik języka pełni na zmianę rolę słuchacza i rozmówcy. Można tu wyróżnić bezpośrednią prośbę o pomoc oraz bezpośrednią, gdy prośba wyrażona jest w sposób niewerbalny lub paralingwistyczny (kontakt wzrokowy, mimika, zmiana intonacji wypowiedzi).

- [6] S: Lubię tę stronę internetową. Jest czysta, bo łatwo czytać, nie jest za dużo informacji, wszystko w dobrym miejscu. Jest takie słowo po polsku?



Jest to **bezpośrednia prośba o pomoc**, która poprzedzona została omówieniem pewnego określenia, którego badany chciał użyć do opisanía strony internetowej. *Czysta* prawdopodobnie stanowi dosłowne tłumaczenie angielskiego słowa *clear*. Łatwość czytania, właściwy dobór informacji i ich odpowiednie umiejscowienie na stronie, może wskazywać, że mówiącemu chodziło o słowo *przejrzysty*.

- [7] S: I nie jest nawet yyy nie nawód! Niecee, nie, nie, nie [A]. Nie jest zawód? [B]  
L: ((przecząco kiwa głową)).  
S: Nie (3.0) dowód? [C]  
L: ((przecząco kiwa głową)).  
S: Aj! Jak dlaczego coś było [D] ((śmieje się)).

Powyższa wypowiedź to przykład **pośredniej prośby o pomoc**. Szukając odpowiedniego słowa, badany dokonał autokorekty [A]. Następnie posługując się intonacją wznoszącą, zwrócił się do lektorki z prośbą o potwierdzenie, czy dawny wyraz jest odpowiedni [B] i [C]. Po dwukrotnej odpowiedzi lektorki, która przecząco pokiwała głową, badany zdecydował się wykorzystać inny typ strategii. Wiedział, że słowo, które próbował sobie przypomnieć ma podobne brzmienie do tych, które powiedział wcześniej, dlatego dodał opis, w którym wyjaśnił, że wyraz ten oznacza *dlatego coś było*, czyli dlaczego coś się wydarzyło [D]. Na podstawie działań mówiącego możliwe było zrozumienie, że miał on na myśli słowo *powód*.

Badany zwracał się z prośbą o pomoc nie tylko, gdy napotykał na problemy leksykalne. Posługiwał się tą strategią również wtedy, gdy miał problemy związane z poprawnością gramatyczną.

- [8] S: Moja żona była w przedszkolu i o samym czasie? [A]  
L: ((przecząco kiwa głową)).  
S: O samym czasie? [B]  
L: ((przecząco kiwa głową)).  
S: W samym czasie? [C]  
L: W tym samym czasie.

Mówiący miał trudności z wyborem właściwej formy rzeczownika oraz przyimka. Za każdym razem zwracał się z prośbą o pomoc do lektorki w sposób pośredni, wykorzystując intonację wznoszącą. Po pierwszej odpowiedzi lektorki [A] w formie przeczącego kiwnięcia głową, badany skorygował formę rzeczownika *czas* [B]. Następnie ponownie użył przyimka *o* [B], co sprawiło, że wyrażenie przyimkowe nadal było niepoprawne. Na końcu mówiący zastosował właściwy przyimek *w*, ale w dalszym ciągu pomijał zaimek wskazujący *ten* [C]. Po ponownym zwróceniu się lektorki, ta uzupełniła wyrażenie przyimkowe o brakujący element.

- [9] S: I działa w telefonie? na telefon? [A]  
L: Tak, na telefonie.  
S: Tak, ale musiałem robić dwa, dwie strony internetowe. Jeden dla komputera, na komputerze? [B] a jeden na smartfon.  
L: Na komputer.

Powyższa wypowiedź odnosi się do strony internetowej, którą tworzył badany. Jego wątpliwości dotyczyły wyrażen przyimkowych. Ponownie zwrócił się do lektorki z prośbą o pomoc, wykorzystując intonację wznoszącą. Mówiący podawał dwie formy, oczekując, że jedna z nich jest poprawna. W pierwszym przypadku żadna z podanych propozycji nie była właściwa w odniesieniu do danego kontekstu komunikacyjnego [A]. Natomiast w drugim, jedna z podanych opcji była właściwa [B]. W obu sytuacjach lektorka podała odpowiednie formy wyrażen przyimkowych.

#### 4. WYPOWIEDZI ZAWIERAJĄCE RÓŻNE TYPY STRATEGII

Bardzo często zdarza się, że wypowiedź zawiera kilka strategii komunikacyjnych. Czasem trudno jest oddzielnie omówić poszczególne działania strategiczne. Takie sytuacje zdarzają się częściej wśród uczących się, którzy mają pozytywne nastawienie do stosowania strategii komunikacyjnych i często inicjują kontakt w języku polskim. Poniżej przedstawiono kilka przykładów wypowiedzi takiego typu.

- [10] S: Moja żona i ja mieliśmy problem w piątek. Moja córka miała mmm (3.0) no nie, nie wiem ((śmieje się)). No dobra ((wziął głęboki wdech)) [A]. To jak pajak, ale to nie był pajak, tak tu ((dotyka swojego karku [B])) i to takie bardzo małe było. To bardzo często psy mają. A potem, jeśli człowiek nic nie robi, może mieć problem. Jest taka choroba [C]. My byliśmy w las, w lesie? [D].

Badany opowiadał o tym, co stało się w piątek. Rozpoczął wypowiedź, której nie potrafił dokończyć. Nie poddał się, nie zastosował strategii uniku, ale postanowił przeformułować swoją wypowiedź [A]. Zadał tym samym o ciągłość komunikacji. Następnie zdecydował się na omówienie tego, czego nie potrafił nazwać [C]. *To jak pajak, ale to nie był pajak* jest porównaniem, dzięki któremu można zrozumieć, że chodzi o insekty lub robaki. Kolejno wskazał miejsce, w którym znalazł insekta [B]. Był to kark córki oraz dodatkowo wspominał, że robak był małych rozmiarów. Powiedział też, że problem ten często dotyczy psów oraz że jego zbagatelizowanie może doprowadzić człowieka do choroby. Na samym końcu podał też miejsce, w którym cała sytuacja miała miejsce – las. Tutaj również posłużył się prośbą o potwierdzenie użycia właściwej formy gramatycznej [D]. Na podstawie wykorzystanych przez badanego strategii komunikacyjnych można zrozumieć, że problemem był *kleszcz, który został znaleziony na karku córki po wizycie w lesie*.

- [11] S: Przyjechaliśmy dooo <szpitalaaa> [A] i tam był yyy ((stuka palcem w stół)) był ((zaczyna śpiewać)) Panie Janie, Panie Janie [B] ((dalej nuci melodię)) co dzwoni? [C] ((wykonuje poziome ruchy nadgarstkiem [D])).

Na początku wypowiedzi badany wydłużył brzmienie wygłosowych samogłosek w wyrażeniu przyimkowym *do szpitala* oraz nieco ciszej wypowiedział wyraz *szpital* [A], co może świadczyć o braku pewności co do zastosowanych form lub mogła to być strategia zyskiwania na czasie. Następnie po chwili zastanowienia badany, postanowił przeformułować wypowiedź. Zaczął śpiewać dobrze znaną piosenkę *Panie Janie*. Po kilku pierwszych słowach nucił melodię [B], a następnie zwrócił się z pytaniem do lektorki *co dzwoni?* [C] oraz wykonał poziome ruchy nadgarstkiem [D]. Działania te odnosiły się do dalszej części piosenki, której tekst mówi: *wszystkie dzwony biją*. Mówiący wskazał czynność, którą wykonuje przedmiot, o którym mówił – *dzwonienie*. Ruchy nadgarstkiem mogą imitować dzwonienie dzwonkiem z uchwytem (z rączką). Zastosowane strategie pomogły w zrozumieniu, że w szpitalu, do którego przyjechał badany, *był dzwonek, którego musiał użyć*. Jak się okazało w dalszej części rozmowy cała sytuacja miała miejsce nocą.

[12] S: Kiedy córka urodziła się w Londynie yyy nie wszyscy mają witaminę D3, kiedy <urodziili się?> [A] Za? Nie! [B]. mmm (5.0) co mówiłem? Nie wiem. ((śmieje się)). Ok. Są inne miejsce yyy w Anglii, gdzie są bardziej osoby, które mają problemy, bo nie mają witaminy D3. Ma to sens? [C] I miejsce w Londynie, gdzie mie-szka-li-śmy? [D] też mieszałi dużo ludzi arabski [E]. I zawsze noszą ubranie yyy co to jest? ((śmieje się)) nie jak my. Zawsze mają (4:0) coś pod, nie! [F] na głowie. Od czasu do czasu tylko możesz widzieć oczy [G], więc nie yyy nie! ((wziął głęboki wdech)) [H] Ok! Słońce nie może robić nic dla nich, więc każde dziecko tam w Londynie [I] ma akces? [J]

L: Dostęp

S: Ma dostęp do witaminy D3, ale nie jest dla wszystkich. Oj, bardzo skomplikowane to ajają! Chciałem mówić szalik, ale to nie jest szalik [K] Nie wiem ((śmieje się)) [L].

W powyższej wypowiedzi badany użył wielu strategii. Istotne jest, że miał również wiele okazji, by nie kontynuować wypowiedzi. Mimo wszystko spróbował wykorzystać posiadane zasoby językowe do tego, by przekazać zamierzone znaczenia. Na początku mówiący zwrócił się z prośbą o potwierdzenie, czy użyta forma jest właściwa. Zrobił to poprzez wydłużenie samogłoski *i* wraz ze wznoszącą intonacją [A]. Zaraz po tym wykorzystał tę samą strategię w przypadku zaimka *za*, ale dokonał autokorekty. Zaprzeczył, że właśnie ten zaimek jest poprawny [B]. Po ponownym rozpoczęciu wypowiedzi, wspomniawszy o problemie związanym z niedoborami witaminy D3, zwrócił się do lektorki z pytaniem, czy to, co mówi ma sens [C]. Jest to strategia polegająca na monitorowaniu i ewentualnej korekcie wypowiedzi. Następnie badany ponownie zwrócił się z prośbą o potwierdzenie, czy użyta forma gramatyczna jest poprawna [D]. Mówiący poprzez przesyłabizowanie słowa pomógł sobie zdobyć czas, w czasie którego mógł zastanowić się nad użyciem prawidłowej formy wyrazu. *Ludzie arabski* [E] to omówienie. Badany opisał ludzi, używając znanego mu przymiotnika *arabski* dzięki czemu przekazał znaczenie słowa, którego nie znał, czyli *Arabowie*. Można tę strategię potraktować też jako dosłowne tłumaczenie z języka angielskiego *Arabic people*, ale

w swoich badaniach staram się koncentrować na języku docelowym, którym jest język polski. Następnie badany opisywał część garderoby, która została określona jako taka, *której my nie nosimy*. Prawdopodobnie przez użycie zaimka osobowego *my*, badany chciał wyrazić, że ma na myśli ludzi Zachodu. Ubranie, które zostało wspomniane, noszone jest na głowie (tutaj też ponownie mówiący zastosował autokorektę [F]) oraz zasłania prawie całą twarz, pozostawiając jedynie odkryte oczy [G]. Badany kolejny raz przerwał wypowiedź i postanowił ją przeformułować [H]. *Słońce nic nie może robić dla nich [dzieci]* to omówienie [I], które na podstawie użytych już strategii można rozumieć, jako sytuację, w której rodzaj noszonych ubrań nie pozwala na dostateczny kontakt skóry z promieniami słonecznymi. Dalej badany ponownie zwrócił się do lektorki z prośbą o potwierdzenie, czy słowo jest właściwe *akces* [J]. Ponownie można sądzić, że mówiący wykorzystał angielskie słowo *access* (dostęp) z nadzieją, że będzie ono zrozumiałe dla Polaka. Badany powrócił do kwestii ubioru dzieci pochodzenia arabskiego. Podał słowo *szalik*, ale sam zaznaczył, że jest świadomy tego, że nie jest to odpowiedni wyraz [K]. Na końcu zrezygnował z kontynuowania swojej wypowiedzi [L]. Należy jednak przyznać, że podjął wiele prób mających na celu przekazanie znaczenia słów, których nie znał. Całą wypowiedź można rozumieć jako: *moja córka urodziła się w Londynie i tam nie wszyscy mają odpowiedni poziom witaminy D3. Są takie miejsca w Anglii, w których ludzie mają z tym duży problem. Tam, gdzie mieszkaliśmy w Londynie mieszkało też dużo Arabów. Oni zawsze noszą nikab (one zawsze noszą), więc każde dziecko w Londynie ma dostęp do witaminy D3, ale to nie jest dla każdego. Tylko dla nich*. Na podstawie zastosowanych strategii komunikacyjnych można wnioskować, że badany mówił o dodatkowej suplementacji witaminy D3 wśród osób arabskiego pochodzenia.

Drugim rozbudowanym przykładem jest wypowiedź, w której rozmówca pełnił ważną rolę, ponieważ aktywnie pomagał badanemu, który często zwracał się z prośbą o pomoc lub o potwierdzenie.

[13] S: Pielęgniarka próbowała. Co to jest? ((śmieje się)) Kiedy yyy chcą robić °egzamin° krwi [A]. Nie! Potrzebują trochę brać, ale nie mogła znaleźć ((wskazuje linię na zgięciu łokciowym [B]))

L: Żyły

S: Żyły. I miała mała ((palcem wskazującym dotyka kilkakrotnie miejsca na zgięciu łokciowym [C]))

L: Iglę

S: A moja córka ma bardzo małe ręce i był jak w yyy co to jest sklep, gdzie mogę kupić mięso? [D]

L: Sklep mięsny

S: Tak i był jak sklep mięsny. Dużo krwi ((unoszą ręce i wymachują nimi E))

L: Jak rzeźnik.

S: Butcher? [F]

L: Tak.

S: I było dużo krwi. I kiedy moja żona widziała, że oni dwa razy nie mogli znaleźć ((patrzy na tablicę)) żyły, ona mówiła „dziękuję bardzo” i czekała na korytarzu.

Bo lekarka chciała, nie! [G] Kiedy córka miała dwie dziury na ręce, lekarka nie chciała używać igła, tylko jak to ((chwycił skórę w dwa palce – wskazujący i kciuk, i pokazuje, że coś wyciska H))).

L: Wyciskać.

S: Tak, więc moja żona nie chciała czekać, bo zwykle używają yyy ((podnosi swoją dłoń [I])), ale córka miała kroplówkę. Oni najpierw próbowali ten, ta ((ponownie podnosi dłoń))).

L: Ta dłoń.

S: Ale ta dłoń nie działa, więc oni próbowali tam, gdzie była kroplówka.

Na początku badany zastosował przybliżenie, mówiąc *egzamin krwi* zamiast *badanie*. Oba słowa dotyczą sprawdzania czegoś, na przykład stanu wiedzy. Natomiast to wyraz *badanie* występuje w kolokacji z wyrazem *krew* (NKJP). Następnie mówiący nie wiedząc, jak nazwać to, czego nie mogła znaleźć pielęgniarka, pokazał linię na zgięciu łokciowym [B], co w danym kontekście wskazuje, że chodzi o słowo *żyła*. Badany kontynuował i palcem wskazującym kilkakrotnie dotknął okolic zgięcia łokciowego [C], co pozwoliło rozumieć, że mówiący miał na myśli igłę. Następnie posłużył się porównaniem, by przekazać, jak wyglądały ręce dziecka, jednak nie znał słowa, do którego mógłby porównać ręce. W związku z tym skierował się z prośbą do lektorki jednocześnie opisując, że ma na myśli sklep, w którym kupuje się mięso, a więc wskazał funkcję omawianego miejsca [D]. Następnie dodał, że było bardzo dużo krwi oraz zaczął wymachiwać rękami, co mogło wyglądać jak tryskająca krew [E]. Dlatego też lektorka podpowiedziała, że mogło chodzić o rzeźnika. Badany chcąc sprawdzić, czy dobrze zrozumiał podane słowo, powiedział je po angielsku (*butcher*) [F] ze wznoszącą intonacją, co stanowiło prośbę o potwierdzenie zrozumienia. Kolejno badany opisywał, co działo się w gabinecie i to, jak matka dziecka musiała wyjść z pomieszczenia, nie mogąc patrzeć na całą tę sytuację. W pewnym momencie mówiący przerwał swoją wypowiedź i przeformułował ją [G]. Zaczął ponownie opowiadać, co działo się w pokoju. Opisał, co dalej robiła pielęgniarka, za pomocą pokazywania. Chwycił skórę w dwa palce – wskazujący i kciuk, i pokazał, że coś wyciska [H]. Oznacza to, że pielęgniarka próbowała wycisnąć krew. Na końcu ponownie posłużył się wskazywaniem. Przez podniesienie własnej dłoni zasygnalizował, że nie wie, jak nazwać ją po polsku [I]. Wypowiedź ta jest kolejnym przykładem tego, jak bardzo zależało badanemu cudzoziemcowi na przekazywaniu znaczeń słów, mimo pojawiających się trudności językowych.

## 5. PODSUMOWANIE

Częste w przypadku badań na strategiach komunikacyjnych, omawianie pojedynczych działań o charakterze strategicznym może przynieść korzyści, gdy celem jest przedstawienie, na czym dane działanie polega. Trzeba jednak pamiętać,

że niejednokrotnie są one stosowane kilka razy w obrębie jednej wypowiedzi. Opis każdej z nich osobno stanowi duży problem, ponieważ należałoby przytaczać wypowiedź kilkakrotnie w obrębie tej samej pracy. Analiza wypowiedzi cudzoziemca z Anglii, który często stosuje różnego rodzaju działania strategiczne pokazuje, że cudzoziemcy mogą wykorzystywać je niezwykle często i w kreatywny sposób. Poddany badaniu obcokrajowiec wykazywał pozytywne nastawienie do stosowania strategii, co pomogło mu komunikować się z Polakami. Jego silna motywacja do nauki polskiego sprawiła, że zminimalizował stosowanie języka angielskiego do niezbędnego minimum, co można było zauważyć w przytoczonych wypowiedziach.

Sądzę, że badając zagadnienie strategii komunikacyjnych należałoby skupić się na funkcjach, które pełnią one w danej wypowiedzi oraz jak wpływają na komunikację. W związku z tym warto byłoby pokazywać uczącym się, w jaki sposób działania strategiczne mogą pomóc im w porozumiewaniu się z Polakami oraz zachęcić ich do podejmowania prób komunikowania się wyłącznie w języku polskim. Wśród strategii mogących stwarzać pewne problemy komunikacyjne należy wyróżnić zmiany kodu językowego, co w naturalny sposób stanowi barierę, gdy rozmówca nie zna języka, którym posługuje się mówiący oraz gesty, które w niektórych przypadkach mogą być niezrozumiałe dla naszego kręgu kulturowego. Ostatnią ważną kwestią są sami rozmówcy, którzy swoim zachowaniem mogą zachęcać lub zniechęcać obcokrajowców do wykorzystywania strategii komunikacyjnych.

## WYKAZ SKRÓTÓW

- EJO – *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*  
ESOKJ – *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*  
NKJP – *Narodowy Korpus Języka Polskiego*  
SJP – *Słownik języka polskiego*  
WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*

## BIBLIOGRAFIA

- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.  
*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie*, 2003, Rada Europy, Warszawa.  
Jefferson G., 1984, *On Stepwise Transition from Talk about a Trouble to Inappropriately Next-positioned Matters*, w: J. M. Atkinson, J. Heritage (red.), *Structures of Social Action*, Cambridge, s. 191–222.  
Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa.

- Pędrak A., 2017, Język polskich zbiorowości emigracyjnych w Wielkiej Brytanii i Irlandii — procesy adaptacji i derywacji, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, nr 51 (1), s. 77–91. <https://doi.org/10.18778/0208-6077.51.01.06>
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce”, nr 1, s. 26–31.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Rancew-Sikora D., 2007, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.
- Sękowska E., 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słowotwórcze*, Warszawa.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Warszawa.
- Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 343–370.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Żurek A., 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

#### **Źródła internetowe**

- Narodowy Korpus Języka Polskiego*, <http://nkjp.pl/> [16.05.2021].
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/> [16.05.2021].
- Wielki słownik języka polskiego*, <https://www.wsjp.pl/> [16.05.2021].





*Anna Kijoch\**

 <https://orcid.org/0000-0002-8224-0934>

## ANALIZA POTRZEB JĘZYKOWYCH A DYDAKTYKA POLSZCZYŹNY ZAWODOWEJ I SPECJALISTYCZNEJ Z PERSPEKTYWY JĘZYKA MEDYCZNEGO. BADANIE PILOTAŻOWE

**Streszczenie.** Współczesny rynek pracy wymaga posługiwania się językami obcymi w różnych kontekstach, często bardzo specyficznych i typowych dla wybranych projektów czy stanowisk. Żeby poznać te konteksty i określić potrzeby językowe wybranych grup uczących się, coraz częściej stosowana jest analiza potrzeb językowych. Metoda ta pozwala dostosować program i treści kursu do wyzwań, jakim w przyszłości będzie musiał sprostać uczący się. Studenci programów prowadzonych w języku angielskim na polskich uczelniach medycznych są jedną z grup, których potrzeb językowych dotychczas nie zbadano. Specyfika tej grupy polega na tym, że z jednej strony ma ona narzędzie potrzebne do studiowania – zna język angielski, w którym prowadzone są zajęcia teoretyczne, ale z drugiej strony – podczas zajęć klinicznych – pracuje z polskimi pacjentami, z którymi nie może komunikować się bezpośrednio i musi korzystać z pomocy tłumacza. Celem artykułu jest przedstawienie wyników jakościowego badania pilotażowego, które pokazują potrzeby tej grupy uczących się i określają ich braki w zakresie komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych i praktyk. Trzy wywiady z absolwentami i studentami dostarczyły wiedzy o tym, czy znajomość języka polskiego jest potrzebna i czy ma to wpływ na jakość kształcenia, a także kiedy i w jakich celach potrzebny był studiującym język polski. Badanie to jest inspiracją i wstępem do planowanego w ramach pracy doktorskiej projektu, którego celem jest rozpoznanie i opis potrzeb językowych tej grupy uczących się z uwzględnieniem kontaktów z pacjentami podczas ich edukacji w Polsce. Pilotaż pozwolił zweryfikować narzędzia badawcze i założenia projektu badawczego.

**Słowa kluczowe:** analiza potrzeb językowych, język polski do celów zawodowych, język polski medyczny

\* a.kijoch@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

## LANGUAGE NEEDS ANALYSIS AND TEACHING POLISH AS FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC AND VOCATIONAL PURPOSES FROM MEDICAL LANGUAGE PERSPECTIVE. PRELIMINARY STUDY

**Abstract:** The contemporary labor market requires the use foreign languages in various contexts, which are often very specific and typical for particular projects or positions. Analysis of language needs has grown to become more significant as a tool which enables educators to learn more about these contexts and determine the language needs of specific groups of learners. This instrument allows tailoring the syllabus and course content to the challenges which learners will have to face in the future. Students of Polish medical universities attending courses conducted in English are one of the groups whose language needs have not yet been studied. The uniqueness of this group lies in the fact that these students have the tool needed to study – they speak English, which is the language of instruction in theoretical classes; however, during the clinical training they work with Polish patients, with whom they cannot communicate directly, and require help from a translator's. The aim of this paper is to present the findings of a qualitative pilot study which reveal the needs of this group of learners and their language deficiencies when communicating with Polish patients during clinical training and internship. Two interviews with graduates of a Polish medical university provide knowledge on whether Polish skills are necessary, whether they affect the quality of education as well as when and for what purposes students needed to use Polish. This study was inspired by and is an introduction to the project planned as part of the doctoral dissertation aimed at identifying and describing the language needs of this group of learners in relation to their contacts with patients during their medical education in Poland. The pilot study allowed verifying research tools and assumptions of the research project.

**Keywords:** analysis of language needs and deficiencies, Polish for professional purposes, medical Polish

### 1. TEORETYCZNE PODSTAWY ANALIZY POTRZEB

Współczesny rynek pracy wymaga posługiwania się językami obcymi nie tylko w odmianie ogólnej, ale także w bardzo specyficznych obszarach wiedzy. Jest to tendencja, która ma ogromny wpływ na obecną ofertę usług edukacyjnych, w szczególności na nauczanie języków obcych. Żeby jednak odpowiedzieć na zmieniające się potrzeby uczących się, należy je najpierw poznać. W tym celu coraz częściej stosuje się analizę potrzeb językowych. Ta metoda pozwala dostosować program i treści kształcenia do potrzeb uczących się, a także na bieżąco korygować je i zmieniać w trakcie trwania kursu.

Analizę potrzeb zaczęto stosować w latach 70., głównie w odniesieniu do nauczania języka angielskiego do celów zawodowych – English for Specific Purposes. Wówczas powstały pierwsze modele analizy potrzeb. Przykładem bardzo często wymienianym w literaturze przedmiotu jest model Johna Munby'ego. Jego założenia były krytykowane przez innych badaczy, gdyż został uznany za nieoptymalny i niewystarczający. Z perspektywy czasu jednak został doceniony – jako

element analizy potrzeb, który skupiał się na języku, ale z drugiej strony pomijał inne kwestie (np. psycholingwistyczne) (Gajewska, Sowa 2014). Te początki były inspiracją do refleksji nad założeniami analizy potrzeb, a także samym pojęciem *potrzeby* – tego, czym jest, gdzie powstaje, jak ją badać i kto ją generuje. Okazuje się, że w kontekście nauczania języka obcego *potrzeba* stanowi złożony konstrukt, który wykracza daleko poza samą sytuację komunikacyjną i wynikające z niej potrzeby językowe. Analiza *potrzeb* uwzględnia wiele innych aspektów, jak choćby te dotyczące organizacji zajęć czy informacji o uczącym się, zarówno prywatnych, jak i odnoszących się do życia zawodowego (Dudley-Evans, St John 1998).

Narzędziem, które pozwala spojrzeć na potrzeby z różnych perspektyw, jest triangulacja. Polega ona na stosowaniu różnych źródeł (triangulacja źródeł badawczych) i różnych metod (triangulacja metod) w celu uzyskania jak najdokładniejszych danych, które na dalszych etapach zostaną ocenione, a wyniki posłużą do tego, by optymalnie przygotować uczącego się do komunikacji w danym środowisku pracy. Sama analiza nie jest działaniem wystarczającym, by odnieść sukces dydaktyczny i umożliwić uczącemu się komunikację w miejscu pracy, ale stanowi składową pewnego układu, w którym również takie elementy, jak: projektowanie kursu, nauczanie i uczenie się, testowanie i ocena, wpływają na siebie i umożliwiają osiągnięcie celów dydaktycznych (Ligara, Szupelak 2012).

Termin *potrzeba* jest trudny do zdefiniowania, jeśli nie określimy kontekstu. W przypadku lekcji języka obcego *potrzebę* definiuje się przy pomocy zestawienia par przeciwstawnych. Wyróżnia się: *potrzeby indywidualne, społeczne i instytucjonalne, potrzeby subiektywne i obiektywne, potrzeby przewidywalne i nieprzewidywalne, potrzeby konkretne i wyobrażeniowe, potrzeby wyrażone i niewyrażone* (Gajewska, Sowa 2014). Jak widać, ten sposób klasyfikacji potrzeb umożliwia określenie pewnych ich cech czy kontekstu ich występowania. Świadomość rodzaju potrzeby pozwala lepiej ją ocenić przy opracowywaniu zebranych danych i nadać jej odpowiedni priorytet. Jak zaznaczają Dudley-Evans i St John, planując każdą analizę potrzeb, powinno się mieć świadomość, do czego mają być wykorzystane jej wyniki i jakie informacje są poszukiwane (Dudley-Evans, St John 1998). Ta świadomość pozwala dobrać odpowiednie metody, a potem właściwie wykorzystać wyniki analizy podczas planowania kursu.

Inną klasyfikację potrzeb zaproponowali Hutchinson i Waters. Jest to podział na:

- potrzeby związane z celem komunikacyjnym – *target needs*,
- potrzeby wynikające z sytuacji komunikacyjnej (czyli to, co jest potrzebne do funkcjonowania w środowisku zawodowym) – *necessities*,
- braki (to, co trzeba opanować podczas kursu z perspektywy uczącego) – *lacks*,

- to, czego chce się nauczyć uczący się (to, co postrzega jako swoje braki i czego chce się nauczyć) – *wants*,
- potrzeby związane z sytuacją uczenia się (*learning needs*) (Hutchinson, Waters 1987).

Przedstawiona perspektywa pozwala zobaczyć użycie danych, zebranych podczas analizy potrzeb, związanych z celem komunikacyjnym w kontekście kursu, któremu mają służyć za podstawę, ale także identyfikuje potrzeby związane z przeprowadzeniem samego kursu. Podobnie problem postrzegali Dudley-Evans i St John, którzy za centralny element analizy potrzeb uznali informację o środowisku, w jakim będzie odbywał się kurs, zakładając, że powinna być obecna na każdym etapie analizy potrzeb (Dudley-Evans, St John 1998, Ligara, Szupelak 2012).

Jeśli chodzi o potrzeby związane z celem komunikacyjnym, to oprócz podstawowych, czyli tych wynikających z sytuacji komunikacyjnej, Hutchinson i Waters wyróżniają jeszcze *braki* (czyli potrzeby zdiagnozowane przez nauczającego) i potrzeby określające to, czego uczący chce się nauczyć (Hutchinson, Waters 1987).

*Brak* w teorii analizy potrzeb stanowi osobne zagadnienie i jest tu kluczowy. Hutchinson i Waters podkreślają, że wyjściowa biegłość językowa uczącego się powinna być porównana z docelową i w ten sposób powinny zostać określone *braki* (Hutchinson, Waters 1987). Jest to istotne dla postępów w procesie edukacyjnym, ponieważ uczący się podczas kursu powinni skupić się na tych umiejętnościach i sprawnościach, których do tej pory nie opanowali, czyli na *brakach*. Wojciech Szupelak zauważa dodatkowo, że ocena *braków* w kontekście lekcji języka zawodowego ma wyjątkowe znaczenie, gdyż w tym przypadku znane są typowe sytuacje komunikacyjne, do których ma się przygotować student (Ligara, Szupelak 2012).

Analiza potrzeb posługuje się różnymi metodami. Do najczęściej wymienianych zalicza się: intuicję laika, intuicję specjalisty, wywiad nieustrukturyzowany, wywiad strukturyzowany, ankietę, kwestionariusz, audyt językowy, obserwację, analizę tekstów, a także pamiętniki i dzienniki (Long 2005). Ilość i różnorodność tych metod pokazuje, jak wieloaspektowo można podejść do analizy potrzeb w zależności od czasu i możliwości badającego (np. ankiety pozwalają na zebranie dużej ilości danych w krótkim czasie, natomiast obserwacja, wywiady czy audyt językowy dają możliwość zebrania bardzo dokładnych danych, ale są bardziej czasochłonne).

Analiza potrzeb jest metodą, która pozwala badającemu na kompleksowe poznanie potrzeb uczących się i dostosowanie treści kursów do wymagań stawianych przez komunikację w języku obcym w kontekście zawodowym. Uwzględnia nie tylko same potrzeby językowe, ale w ogóle całą sytuację uczenia się i nauczania, a także różne perspektywy osób zaangażowanych w proces dydaktyczny.

## 2. PREZENTACJA PROJEKTU BADAWCZEGO

Artykuł prezentuje wyniki badania pilotażowego, będącego wstępem do planowanej w ramach pracy doktorskiej analizy potrzeb językowych studentów programów prowadzonych w języku angielskim na uniwersytetach medycznych w Polsce, czyli tzw. studentów English Division. Uniwersytety medyczne od lat proponują programy w języku angielskim dla cudzoziemców, nikt jednak nie zbadał dotychczas potrzeb tej grupy uczących się w zakresie znajomości języka polskiego i komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych.

Projekt badawczy zakłada przeprowadzenie badań jakościowych (wywiady i studia przypadków) i ilościowych (ankiety) wśród studentów polskich uniwersytetów medycznych studiujących w języku angielskim (tzw. English Division) oraz wśród ich wykładowców.

Celem badania jest poznanie potrzeb studentów w zakresie komunikacji z polskimi pacjentami podczas zajęć klinicznych. Obecnie studenci najczęściej korzystają z pomocy wykładowcy prowadzącego zajęcia, który pełni rolę tłumacza. Projekt badawczy zostanie przeprowadzony w celu rozwinięcia narzędzi pomagających w usamodzielnieniu się studentów i usprawnienia zajęć, ma on jednak także dostarczyć osobom prowadzącym lektoraty z języka polskiego jako obcego na uniwersytetach medycznych informacji na temat potrzeb tej grupy uczących się w zakresie znajomości polszczyzny.

Badanie zakłada przeprowadzenie wywiadów ze studentami i absolwentami English Division. Następnie, na podstawie wyników badania jakościowego, zostanie ułożona ankieta, której celem jest zbadanie i opisanie potrzeb oraz usystematyzowanie zebranych danych. Kolejną grupą badanych, którzy mogą dostarczyć informacji o potrzebach, są wykładowcy prowadzący zajęcia kliniczne. Perspektywa nauczyciela i tłumacza dostarczy danych o stałych elementach komunikacji językowej, występujących na tych zajęciach. Na kolejnym etapie podczas zajęć klinicznych zostaną zebrane studia przypadków, by na ich podstawie można było opisać potrzeby związane z sytuacją komunikacyjną z perspektywy badacza i nauczyciela języka obcego.

Celem badania jest również analiza potrzeb związanych z celem komunikacyjnym, nazywanych w klasyfikacji Hutchinsona i Watersa *target needs* (Hutchinson, Waters 1987). Badanie nie uwzględnia natomiast potrzeb związanych z sytuacją uczenia się, ponieważ nie służy przygotowaniu kursu dla konkretnych osób, a jedynie ogólnemu określeniu potrzeb tej grupy uczących się.

W kwestii rodzajów *potrzeb*, badanie skupia się na poznaniu *potrzeb obiektywnych, przewidywalnych i konkretnych*. Dlatego w wywiadach wezmą udział studenci ostatniego roku i absolwenci, którzy na podstawie doświadczeń mogą określić potrzeby językowe związane z zajęciami klinicznymi w Polsce, a także

ich wykładowcy, prezentując perspektywę osób, które uczestnicząc w zajęciach, mogą przedstawić zaobserwowane prawidłowości odnośnie potrzeb językowych podczas komunikacji z polskimi pacjentami.

Badanie nie określa stopnia opanowania języka polskiego przez respondentów, ale zakłada, że przed przyjazdem do Polski nie posługiwali się polszczyzną.

## 2.1. BADANIE PILOTAŻOWE

Celem pilotażu było wstępne rozpoznanie potrzeb, weryfikacja założeń poczynionych przez autorkę projektu i weryfikacja narzędzia badawczego, jakim jest wywiad. Wstępnie wyniki pozwoliły również przygotować zarys ankiety, która będzie wykorzystana na następnym etapie projektu badawczego. W badaniu pilotażowym, którego wyniki są prezentowane w niniejszym artykule, przeprowadzono trzy wywiady ze studentami i absolwentami studiów medycznych na programach w języku angielskim w Polsce. Stanowi to około 10% wywiadów planowanych w projekcie badawczym. Były to wywiady ustrukturyzowane, poruszono w nich osiem zagadnień, które były omawiane przez respondentów. Metoda wywiadu pozwoliła dostarczyć danych, których badacz nie przewidział i miała wpływ na przygotowanie badań właściwych.

W badaniu wzięli udział: dwie kobiety i jeden mężczyzna. Dwie osoby ukończyły studia medyczne w Polsce w ciągu ostatnich czterech lat, jedna osoba jest na ostatnim roku. Studiowały w ramach czteroletniego programu na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Żadne z nich nie znało języka polskiego przed przyjazdem na studia w takim stopniu, żeby móc samodzielnie się komunikować. Kryterium doboru tej próby była różnorodność sytuacji tych osób – jedna po ukończeniu edukacji wróciła do swojego kraju, inna osoba została na stażu i specjalizacji w Polsce, kolejna jest na ostatnim roku studiów. W związku z tym znajomość języka polskiego dla każdego powinna stanowić inną wartość – osobom, które planują zostać np. na stażu jest ona bardziej potrzebna niż tym, które wyjechały i być może bardziej wnikliwie analizują te potrzeby. Natomiast ci, którzy wracają do swojego kraju po ukończeniu studiów albo ciągle biorą udział w zajęciach klinicznych, patrzą na te potrzeby również z perspektywy samych zajęć klinicznych. Zakres informacji, pozyskanych podczas wywiadów, dotyczył m.in.: doświadczeń respondentów związanych z potrzebą znajomości języka polskiego podczas studiów w Polsce z naciskiem na zajęcia kliniczne i kontakt z polskimi pacjentami, wpływu (braku) znajomości języka polskiego na przebieg ich kształcenia na uniwersytecie medycznym. Podjęty został również temat kształcenia językowego w trakcie studiów, mianowicie lektoratów z języka polskiego proponowanych w programach nauczania. Zapytałam też o zwroty i terminy, które pojawiały się



najczęściej i których nieznanomość była dla respondentów problemem, a także o to, na ile ważna była znajomość terminologii medycznej po polsku. Na końcu wywiadu respondenci mogli podzielić się swoimi innymi spostrzeżeniami i refleksjami odnośnie potrzeb językowych pojawiających się podczas ich studiów. Respondenci otrzymali przed wywiadem krótką informację o temacie badań i zagadnieniach, które miały być poruszone w wywiadzie.

Poniżej przedstawiono dane zgromadzone podczas prowadzonych wywiadów.

### **1. Jak bardzo znajomość języka polskiego była Pani/Panu potrzebna podczas studiów medycznych w Polsce (ogólnie)?**

Respondenci zauważyli, że znajomość języka polskiego z jednej strony nie jest potrzebna w ogóle, bo studia są zorganizowane tak, że nie trzeba znać języka polskiego, żeby je skończyć. Z tego względu znajomość polszczyzny nie jest wymagana przed przyjazdem tutaj. Jednak wszyscy uznali, że gdyby znali język polski, miałyby to pozytywny na ich edukację i doświadczenie. Możliwość samodzielnej komunikacji z pacjentem miałyby duże znaczenie podczas kształcenia praktycznego.

### **2. Czy znajomość języka polskiego była potrzebna podczas zajęć klinicznych/ praktyk/ kontaktu z polskimi pacjentami? Jeśli tak, to jak bardzo?**

Wszyscy respondenci ponownie podkreślili, że sposób organizacji studiów nie wymaga znajomości języka polskiego i zawsze podczas zajęć jest ktoś, kto tłumaczy rozmowę z pacjentem. Dwoje respondentów stwierdziło jednak, że znajomość polskiego wśród studentów w grupie miała pozytywny wpływ na przebieg zajęć. Opisywali oni sytuację w swoich grupach, gdzie poza lekarzem prowadzącym zajęcia również kilku studentów mówiło po polsku i dzięki temu wszyscy mogli pracować w mniejszych podgrupach czy parach, bo osoby znające język pomagały w tłumaczeniu. Jedna osoba biorąca udział w badaniu zauważyła, że chociaż polski nie był wymagany podczas studiów, to jednak brak umiejętności językowych był ograniczający – szczególnie, jeśli chodzi o relację pacjent – lekarz, komfort pacjenta podczas badania czy wywiadu lekarskiego. Znajomość chociażby podstaw języka i elementarna zdolność komunikacji z pacjentem jest bardzo istotna. Jeden z respondentów zauważył jednak, że znajomość samych podstaw również nie była satysfakcjonująca, ponieważ w medycynie ważna jest precyzja i właściwe zrozumienie problemu pacjenta.

### **3. Czy jakieś zwroty/umiejętności były przydatne ze względu na częste występowanie?**

Respondenci zwracali uwagę na potrzebę znajomości podstawowych terminów, np. z anatomii czy nazywania podstawowych dolegliwości (takich jak ból, rodzaje bólu itd.). Podkreślili jednak, że sama znajomość słownictwa to za mało.

Ważna jest znajomość pewnych zwrotów i podstawowa umiejętność budowania zdań, gdyż samo wymienianie terminów czy słów nie pozwala komunikować się skutecznie. Drugą kwestią, dość ważną w tym przypadku, jest grupa studentów, której zróżnicowany poziom znajomości języka może stanowić problem. Jak podały osoby biorące udział w wywiadach, mimo że niektórzy studenci w ich grupach opanowali podstawowe zwroty, typu „jak się pan/pani czuje” albo „co pana/panią boli”, to jednak zdarzają się studenci, którzy tych umiejętności nie mają i nie można z tego względu zrezygnować z tłumaczenia.

Jeden z respondentów jako ważne wymienił podstawowe zwroty, takie jak przywitanie się, przedstawienie, zwroty pozwalające przeprowadzić podstawowe badanie lekarskie czy pozwalające odnaleźć się w szpitalu (nazwy oddziałów, pytanie o drogę). Jednak jako najczęściej występujące zwroty, niezależnie od oddziału, na którym były zajęcia, wymieniano komunikację związaną z podstawowym wywiadem lekarskim.

#### **4. Czy uważa Pani/Pan, że opanowanie konkretnych umiejętności mogłoby wpłynąć pozytywnie na przebieg zajęć klinicznych i kontakt z polskimi pacjentami?**

Wszyscy biorący udział w wywiadach uznali, że rozwijanie podstawowych umiejętności językowych ma pozytywny wpływ na przebieg zajęć. Jeden z nich zauważył, że znajomość podstawowych zwrotów czy nawet wyuczonych zdań, a nie samych słów pozwoliłaby już nawiązać podstawową komunikację z pacjentem podczas zajęć. Dwoje z nich stwierdziło, że nawet jeśli przygotuje się studentów do tworzenia samodzielnych wypowiedzi, czy prowadzenia wywiadu lekarskiego, to nadal pojawia się problem rozumienia odpowiedzi – pacjenci nie odpowiadają w sposób prosty, czyli „tak” albo „nie”, ale opisują różne sytuacje związane np. z dolegliwościami, o które się ich pyta. Ważne zatem jest również rozumienie wypowiedzi pacjenta.

#### **5. Czy umiejętności zdobyte podczas zajęć z języka polskiego na uniwersytecie medycznym odpowiadały potrzebom pojawiającym się podczas zajęć klinicznych/ podczas kontaktu z polskim pacjentem?**

Respondenci stwierdzili, że lektorat z języka polskiego to było zdecydowanie za mało, żeby móc komunikować się z pacjentem podczas zajęć. Jeden z respondentów zauważył też, że zajęcia z języka polskiego skupiały się jedynie na podstawowej komunikacji w języku polskim na co dzień. Pojawiła się również opinia, że lektorat trwał za krótko. W dwóch wywiadach zauważono, że zajęcia z języka polskiego są na samym początku studiów (pierwszy lub pierwszy i drugi rok), a w tym czasie nie ma zajęć klinicznych i studenci nie mają możliwości praktykowania zdobytych umiejętności. W jednym z wywiadów podkreślono także rozbieżności w podejściu różnych osób do lekcji polskiego – studenci, którzy po zakończeniu studiów zamierzali wrócić do swojego kraju, nie chcieli rozwijać

umiejętności językowych w zakresie znajomości języka polskiego i korzystanie z pomocy tłumacza było dla nich wystarczające.

Jeden z respondentów zauważa jednak, że znajomość polskiego przydałaby się nie tylko podczas studiów w Polsce, ale również po powrocie do rodzimego kraju. Gdy spotyka on w szpitalu osoby pochodzące z Polski, zawsze stara się przynajmniej przywitać po polsku i uważa, że to pozytywnie wpływa na relację z pacjentem, który ma poczucie, że jest obok ktoś, kto go rozumie, co ma korzystny wpływ na interakcję.

## **6. Czy znajomość terminów medycznych podczas komunikacji z polskimi pacjentami była potrzebna i w jakim stopniu?**

W jednym z wywiadów po raz kolejny pojawia się problem umiejętności budowania zdań w opozycji do znajomości terminologii. Respondent twierdzi, że sama znajomość terminów to za mało, by zaszła interakcja, a dopóki nie ma możliwości budowania zdań z tymi terminami, samo słownictwo staje się beużyteczne. Druga osoba zauważyła, że nie próbowała samodzielnie komunikować się w języku polskim, bo obawiała się, że nie zrozumie odpowiedzi pacjenta. Natomiast przydatne okazały się polecenia – na zajęciach z neurologii studenci dostali listę poleceń, których się nauczyli (np. „proszę podnieść rękę”, „proszę śledzić wzrokiem mój palec”) i mogli samodzielnie badać pacjenta, ponieważ w tym wypadku nie musieli rozumieć wypowiedzi pacjenta. Z drugiej strony pojawia się opinia, że terminologia medyczna zawsze się przydaje i ułatwia komunikację, mimo że podczas zajęć zawsze jest tłumacz.

## **7. Czy może Pani/Pan podać kilka przykładów, około 5, zdań albo zwrotów, których najbardziej Pani/Panu brakowało podczas zajęć klinicznych / kontaktu z polskimi pacjentami?**

Respondenci wśród najbardziej potrzebnych terminów wymieniali te związane z podstawowym wywiadem lekarskim, takie jak: *nadciśnienie tętnicze, podstawowe choroby przewlekłe, cukrzyca, choroby tarczycy, operacje (przebyte operacje), choroby w rodzinie, alergie, podstawowe objawy ogólne: wymioty, biegunka, ból, rodzaje bólu (ból ostry, ból promieniujący), zapalenie, rak, leki (jakie leki pacjent przyjmuje)*.

Innym ważnym wyrażeniem jest *na czczo*. Równie istotne okazały się też pytania o przyzwyczajenia i styl życia pacjenta: *ile papierosów pali, czy pił alkohol, jaki, ile, czy się gimnastykuje, jaki rodzaj pracy wykonuje* itd. Wymieniono pytania pacjentów o ogólne postępowanie w leczeniu, typu: *czy mogę jeść, czy mogę pić, czy mam zostać na czczo*, jako te, które pojawiają się często i rozumienie ich przydaje się podczas komunikacji z pacjentem.

Istotna jest też podstawowa komunikacja, czyli przywitanie, przedstawienie się, pytanie o powód wizyty w szpitalu czy dolegliwości. Poza tym dla respondentów ważne było, żeby umieć używać tych terminów w zdaniu, czyli żeby umieć

zbudować zdanie oznajmujące albo pytanie, a nie tylko znać terminologię. Istotną rolę odgrywało również globalne rozumienie odpowiedzi pacjentów.

### **8. Czy chciałaby Pani/chciałby Pan jeszcze dodać coś od siebie odnośnie znajomości polskiego i zajęć klinicznych?**

Osoby biorące udział w badaniu uznały za duży problem przede wszystkim brak bezpośredniego kontaktu z pacjentem i umiejętności porozumiewania się z nim. Dwie osoby twierdzą, że nie były zadowolone z zajęć klinicznych, ponieważ nie mogły rozmawiać z pacjentami. Pojawiło się też stwierdzenie, że oczekiwano od studenta tego, żeby on rozumiał albo umiał coś powiedzieć do pacjenta, a on tymi umiejętnościami nie dysponował. Według respondentów znajomość języka polskiego z pewnością wpłynęłaby pozytywnie na proces edukacji. Wśród istotnych aspektów, w jednym z wywiadów wymieniono komunikację z innymi pracownikami szpitala (również w podstawowym zakresie, czyli pytanie o drogę i osoby). W trakcie studiów tego rodzaju braki były dla respondenta ograniczające. Kolejnym ważnym aspektem komunikacji językowej wymienionym podczas wywiadu była umiejętność czytania historii choroby – według uczestnika badania brak w tym zakresie nie dawał możliwości efektywnej pracy z pacjentem. Znajomość polskiego przez innych studentów w grupie była oceniona jako duża zaleta, ponieważ pozwalała na pracę w mniejszych grupach i intensywniejsze działania podczas zajęć klinicznych. Jedna z osób brała udział w zajęciach różnych grup i przytaczała to doświadczenie jako przykład tego, że tam, gdzie jedynym tłumaczem był wykładowca prowadzący zajęcia, pracowało się dużo gorzej.

Jak zauważył jeden z biorących udział w badaniu, różna jest motywacja studentów do uczenia się języka polskiego. Najbardziej zmotywowani są ci, którzy mają np. polskiego partnera lub polską partnerkę albo planują zostać w Polsce na specjalizacji po zakończeniu studiów. Osoby, które nie mają takich powodów do nauki, nie zawsze są już tak bardzo zmotywowane. Respondent stwierdził też, że dużą grupę stanowiły osoby, które uważają, iż nie mają talentu do uczenia się języka obcego i nie chcą tego robić. Jednak czasem sam kontakt z pacjentem może być motywacją do nauki języka, a brak podstawowej umiejętności komunikacji z polskim pacjentem jest uznawany za wadę zajęć klinicznych podczas studiów w Polsce.

## **2. PODSUMOWANIE**

Badanie pokazuje, że znajomość języka polskiego podczas zajęć klinicznych może pozytywnie wpływać na ich przebieg. Przede wszystkim daje komfort pacjentowi podczas badania i pozwala zintensyfikować pracę na zajęciach, dzie-

ki czemu studenci więcej się uczą i zdobywają bogatsze doświadczenia podczas studiów. Bezpośredni kontakt z pacjentem ma duże znaczenie dla respondentów, a jego brak został oceniony jako znacząca wada studiów medycznych w Polsce. Również praca w grupach, gdzie byli studenci znający język polski (np. osoby polskiego pochodzenia), została oceniona jako atrakcyjniejsza i pozytywnie wpływająca na rozwój umiejętności przyszłych lekarzy.

Ważne jest, by przygotowywać studiujących do komunikacji – czyli wyposażyć ich w umiejętność budowania zdań, pytań i rozumienia krótkich wypowiedzi pacjenta. Na poziomie podstawowym niewątpliwie trudno jest przygotować studentów do każdej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej się znajdują, ale te najczęstsze pytania i potencjalne odpowiedzi można próbować wprowadzić np. podczas lektoratów z języka polskiego, realizowanych w ramach programu studiów. Należy pamiętać, że podczas zajęć klinicznych studenci nigdy nie są sami i wykładowca zawsze może pomóc, ale samodzielna komunikacja, nawet na poziomie podstawowym, pozytywnie wpływa na kontakt z pacjentem i daje mu komfort w tej trudnej sytuacji, a studiującym pozwala nabyć ważne w praktyce lekarskiej kompetencje interpersonalne.

W kontekście planowanego projektu badawczego badanie pilotażowe pozwoliło zweryfikować zagadnienia poruszane w wywiadzie, co wpłynie na kształt dalszych analiz. Świadomość tego, co w wywiadach zostało podkreślone — że znajomość języka polskiego w trakcie studiów nie jest potrzebna i nie jest wymagana, a studentom zapewniona jest obsługa w trakcie studiów w języku angielskim — zostanie w przyszłości bardziej zaakcentowana, a w wywiadach będą omawiane zagadnienia pozwalające precyzyjnie ustalić, co mogłoby się przydać, jakich umiejętności zabrakło studentom i jak ich posiadanie wpłynęłoby na samodzielne działania językowe podczas zajęć klinicznych i w kontaktach z polskimi pacjentami. Wiele z uzyskanych informacji, przede wszystkim tych dotyczących używanych i potrzebnych zwrotów, pytań itd., zostanie zweryfikowanych podczas badania ilościowego.

Ze względu na to, że w wywiadach pojawił się problem znajomości słów i terminów, których nie można użyć, bo brakuje umiejętności budowania zdań, to w kolejnych wywiadach to zagadnienie (czyli pytanie o niezbędne słownictwo i zwroty) będzie doprecyzowane tak, żeby można było uzyskać informacje, w jakich zwrotach lub pytaniach konkretny termin się pojawiał lub do uzyskania jakich informacji był potrzebny.

W badaniu głównym zmianie musi ulec formuła samych pytań – dyskutowane zagadnienia powinny mieć formę pytań otwartych, żeby respondent mógł przedstawić swój punkt widzenia bez konieczności dopytywania lub proszenia o wyjaśnienie czy rozwinięcie tematu.

Badanie pilotażowe pozwoli również przygotować wywiad z wykładowcami prowadzącymi zajęcia ze studentami English Division. Konfrontując punkt

widzenia studentów z tym, jak zajęcia kliniczne postrzega wykładowca, który najczęściej pełni również rolę tłumacza, będą mogła precyzyjnie określić potrzeby wynikające z sytuacji komunikacyjnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Dudley-Evans T., St John M. J., 1998, *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge.
- Gajewska E., Sowa M., 2014 *LSP, FOS, Fachsprache... dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Haider B., 2008, *Deutsch für Gesundheits- und Krankenpflegepersonal. Praca doktorska*, Wiedeń.
- Huhta M., Vogt K., Johnson E., Tulkki H., Hall D. R., 2013, *Needs analysis for language Course Design*, Cambridge.
- Hutchinson T., Waters A., 1987, *English for Specific Purposes. A learning-centrated approach*, Cambridge.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu*, Kraków.
- Long M. H., 2005, *Second Language Needs Analysis*, Cambridge.
- Vogt K., 2011, *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*, Tübingen.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków.

Maria Magdalena Nowakowska\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9574-3357>

## UWAGI O (NIE)ISTNIEJĄCYCH FORMACH RODZAJOWYCH CZASOWNIKA I ICH MIEJSCU W NAUCZANIU JPJO

**Streszczenie.** Artykuł poświęcony jest nijakim formom czasownika 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego (a także przyszłego tzw. złożonego i trybu warunkowego). Jego celem jest zbadanie, czy formy te są prezentowane w podręcznikach do nauki jpjo i gramatykach języka polskiego (dla cudzoziemców). Okazuje się, że owe formy są w wydawnictwach dla cudzoziemców pomijane, podobnie jak i w polskich gramatykach, a stanowisko językoznawców wobec nich nie jest jednoznaczne. Autorka stoi na stanowisku wprowadzenia pełnej prezentacji czasownikowych form rodzajowych w podręcznikach do nauki jpjo (a także w gramatykach), motywując ją przede wszystkim systemowością wzorców koniugacyjnych czasu przeszłego (przyszłego złożonego i trybu warunkowego) także pod względem rodzaju gramatycznego. Zwraca też uwagę na coraz większe zainteresowanie formami rodzaju nijakiego osób z kręgu *genderqueer* oraz możliwością ich użycia w stosunku do osób niebinarnych i przez nie same.

**Słowa kluczowe:** rodzaj gramatyczny czasownika, rodzaj nijaki czasownika, formy 1. i 2. osoby czasu przeszłego, formy niebinarne czasownika, formy neutralne czasownika

### NOTES ON SOME (NON)EXISTING VERB FORMS AND THEIR PLACE IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN / SECOND LANGUAGE

**Abstract:** The article is devoted to neuter forms of the verb of the 1st and 2nd person singular in the past tense (as well as the so-called future complex tense and conditional mood). Its purpose was to investigate whether these forms are presented in Polish language textbooks and grammars of the Polish language (for foreigners). It turns out that these forms are ignored in publications for foreigners, as well as in Polish grammars, and the position of linguists towards them is not unequivocal. The author is of the opinion that a full presentation of generic verb forms in textbooks for learning

---

\* [mariamagdalena.nowakowska@uni.lodz.pl](mailto:mariamagdalena.nowakowska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.





Polish as L2 (as well as in grammars) should be introduced, primarily because of the existence of systemic conjugation patterns of the past tense (future compound and conditional) also in terms of grammatical gender. She also draws attention to the growing interest in the neuter gender forms and the possibility of using them in relation to and by non-binary persons.

**Keywords:** grammatical gender of the verb, neuter gender of the verb, forms of the 1st and 2nd persons of the past tense, non-binary forms of the verb, neutral forms of the verb

## 1. WPROWADZENIE

Czasownik towarzyszy uczącym się języka polskiego jako obcego (jpjo) od początku nauki. Jego odmiana jest dość często przyczyną frustracji, zwłaszcza dla tych, których język rodzimy nie należy do języków flekcyjnych. Kłopoty z poprawną odmianą tej części mowy mają oczywiście i ci cudzoziemcy, którym koniugacja nie jest obca. Kategorie gramatyczne czasownika mogą mieć charakter tylko werbalny – osoba, liczba, czas, tryb, strona, aspekt – albo, jak liczba i rodzaj, są charakterystyczne także dla innych części mowy.

Rodzaj gramatyczny jest kategorią niejednorodną, dość kłopotliwą nie tylko z punktu widzenia nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo), dlatego warto mu się przyjrzeć z bliska. Największe dyskusje budzi rodzaj gramatyczny rzeczownika, bowiem w tym przypadku jest on kategorią selektywną. Brak zgodności co do obowiązujących klasyfikacji rodzaju<sup>1</sup> wywołuje pewną konsternację tak wśród uczących się jpjo, jak i ich nauczycieli, mających problem, który podział przyjąć i który prezentować na lekcjach, by nauka była efektywna i przynosiła jak najwięcej korzyści.

Jeśli idzie o czasownik, to rodzaj przysługuje tylko jego formom osobowym, opartym na temacie czasu przeszłego, i jest kategorią wtórną – stanowi odbicie pewnych wartości rodzaju rzeczowników, z którymi wchodzi w związki składniowe. Zatem należy go rozpatrywać przede wszystkim z punktu widzenia składni. Jednak w trakcie nauczania jpjo najpierw dokonuje się prezentacji paradygmatów odmiany czasownika, a dopiero potem wprowadza zastosowania składniowe poszczególnych form.

Z tego względu przeanalizowano wybrane materiały dydaktyczne służące do nauki jpjo pod kątem rodzaju czasownika w prezentowanych paradygmatach czasownika (jak i w jego ewentualnych użyciach składniowych) w celu zbadania, czy są w nich prezentowane kłopotliwe formy rodzajowe czasownika w postaci form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego, przyszłego tzw.

<sup>1</sup>Przeglądu istniejących koncepcji dotyczących rodzaju gramatycznego rzeczownika dokonała Anna Wierzbicka w swoim artykule *Rodzaj gramatyczny w języku polskim — przegląd koncepcji* (Wierzbicka 2014).

złożonego (z użyciem dawnego imiesłowu przeszłego) oraz trybu warunkowego, a jeśli tak, to jak wygląda ich prezentacja.

Chcąc uzyskać odpowiedź na te pytania, przejrano wiele podręczników do nauki jpjo zwłaszcza na poziomie podstawowym, bowiem to na tym poziomie wprowadzane są kategorie gramatyczne czasownika (czasy, tryby), w których dochodzi do różnicowania form rodzajowych.

Przed wszystkim przyjrano się najpopularniejszym obecnie na rynku podręcznikom do nauki jpjo na poziomie A1–A2, czyli *Hurra!!! Po Polsku 1* Anety Szymkiewicz i Małgorzaty Małolepszej (Szymkiewicz, Małolepszy 2020) i *Polski, krok po kroku 1* Iwony Stempek, Anny Stelmach, Sylwii Dawidek, Anety Szymkiewicz (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2012). Ze względu na sytuację uchodźców ukraińskich, którzy w Polsce znaleźli schronienie przed toczącą się w Ukrainie wojną i tu, chcąc żyć i pracować, podejmują naukę jpjo, wzięto też pod uwagę specjalny podręcznik języka polskiego dla szkół ukraińskich (Kwiatkowska, Rumińska, Maćkowicz 2019) oraz kilka innych podręczników do nauki jpjo, a także popularne podręczniki gramatyki języka polskiego przeznaczone dla cudzoziemców z uwagi na prezentowane w nich paradygmaty czasownikowe.

## 2. PODRĘCZNIKI DO NAUKI JPJO A FORMY NIJAKIE CZASOWNIKA

Ucząc form czasownika w czasie przeszłym, podkreśla się ich zróżnicowanie rodzajowe w liczbie pojedynczej na męskie, żeńskie i nijakie, zaś w liczbie mnogiej na męskoosobowe i niemęskoosobowe (żeńskorzeczowe). Jednak przyglądając się prezentowanym w podręcznikach do nauki jpjo wzorom odmiany, można zauważyć pewne niedostatki. Okazuje się, że nie ma w nich form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej. Nie ma ich tak w publikacji *Hurra!! Po polsku* (Szymkiewicz, Małolepszy 2020), jak i *Krok po kroku* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2012). Takich form nie uwzględniają też prezentowane paradygmaty czasownikowe, zamieszczone w podręczniku *Język polski bez granic* (Kwiatkowska, Rumińska, Maćkowicz 2019). Brak ich i w innych podręcznikach ogólnych, np. w *Cześć, jak się masz?* Władysława Miodunki (Miodunka 2001), *Z polskim na ty* Ewy Lipińskiej (Lipińska 2004, s. 72) czy *Dzień dobry!* Aleksandry Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej (Janowska, Pastuchowa 2003). Nie ma ich też w publikacji przeznaczonej do nauczania jpjo Słowaków autorstwa Marty Pančíkovej i Wiesława Stefańczyka *Po drugiej stronie Tatr* (Pančíková, Stefańczyk 2003) czy w podręczniku dla studentów niemieckojęzycznych E. Lipińskiej i E. Skorupki *Polski bez tajemnic* (Lipińska,

Skorupka 2009), a także w podręczniku stanowiącym zbiór ćwiczeń związanych z odmianą, składnią i semantyką czasownika, *Czas na czasownik* autorstwa P. Garncarka (Garncarek 2011)<sup>2</sup>.

Czy zatem formy te istnieją?

### 3. ILE RODZAJÓW OBEJMUJE PARADYGMAT POLSKIEGO CZASOWNIKA?

Pytanie, czy paradygmat polskiego czasownika obejmuje trzy rodzaje, zadała w 2004 r. K. Pisarkowa w krótkim artykule, opublikowanym w *Języku Polskim* (Pisarek 2014), wywołując na łamach tego pisma burzliwą dyskusję.

Podobne zapytanie wpłynęło też do Rady Języka Polskiego, której członkowie – jak pisał Witold Mańczak – w wyniku dyskusji „podzielili się na trzy grupy: 1. niepewni, 2. wykluczający formę neutrum, 3. dopuszczający trzy rodzaje” (Mańczak 2005, s. 56). Krystyna Pisarek swoim artykułem dołączyła do grupy trzeciej, powołując się na użycie form nijakich w gwarach cieszyńskich, a ponadto podając przykłady takich form z przekładu Biblii Wujka i z pism Jana Pawła II (Pisarek 2004). Natomiast ówczesny przewodniczący Rady Języka Polskiego wydał opinię na temat form *byłom*, *byłoś*, której podsumowanie brzmi: „Można więc powiedzieć, że kwestionowane (...) formy są systemowo poprawne, lecz w zasadzie należą do klasy form potencjalnych, nieużywanych na co dzień” ([https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:byom-byo&catid=44&Itemid=58](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=317:byom-byo&catid=44&Itemid=58) [11.12.2022]). Z opinią tą nie zgodziła się Janina Puzynina, która owe formy uznała za niesystemowe. Jej stanowisku przeciwstawili się m.in. Jerzy Bralczyk, Anna Dąbrowska i Walery Pisarek. ([https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:byom-byo&catid=44&Itemid=58](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=317:byom-byo&catid=44&Itemid=58) [11.12.2022]).

Głos w tej sprawie na łamach *Języka Polskiego* zabrali Bożena i Piotr Źmigrodzcy (Źmigrodzcy 2005), którzy w poszukiwaniu form 1. i 2. osoby liczby pojedynczej rodzaju nijakiego w czasie przeszłym sięgnęli nie tylko do korpusów językowych, ale też losowo przeanalizowali strony internetowe, w efekcie czego uzyskali potwierdzenia występowania omawianych form.

Na łamach wspomnianego numeru *Języka Polskiego* przypomniano też fragment artykułu Zygmunta Saloniego *Co istnieje, a co nie istnieje we fleksji polskiej* z 1992 r. (Saloni 1992), dotyczący form nijakich czasownika. Autor wyjaśnia

---

<sup>2</sup> Choć podręcznik P. Garncarka przeznaczony jest dla poziomu B2, to został wzięty pod uwagę w przeprowadzonych badaniach, ponieważ w całości poświęcony jest formom czasownikowym i tylko im, a zatem można by oczekiwać, że w ramach prezentacji polskiego systemu koniugacyjnego istnienie omawianych neutratywów zostanie w nim przynajmniej zasygnalizowane.

w nim przyczyny niejasnego statusu form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego. Pisze: „Otóż tymi, co mówią, są z reguły ludzie, a żadna realnie istniejąca istota ludzka nie mówi o sobie w rodzaju nijakim. Używa mianowicie rodzaju męskiego czy żeńskiego w zależności od tego, z którą płcią się identyfikuje” (Saloni 2005, s. 57). Poza tym Saloni przytacza przykłady użyć omawianych form, zaznaczając, iż „w rodzaju nijakim mówią o sobie po polsku te przedmioty, których nazwy są w tym języku rodzaju nijakiego” (Saloni 2005, s. 57), czyli motywacja użycia tych form ma charakter syntaktyczny.

Mechanizm tworzenia form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego jest bardzo regularny, a ich postać nie budzi wątpliwości. Wydawałoby się zatem, że będą one prezentowane w gramatykach języka polskiego. Okazuje się, że nie zawsze tak jest.

W bardzo popularnej *Gramatyce języka polskiego* Barbary Bartnickiej i Haliny Satkiewiczowej, czyli w mającej wiele wydań publikacji adresowanej do cudzoziemców, omawiane formy nie zostały uwzględnione (Bartnicka, Satkiewicz 2004, s. 98–104). Nie ma ich także w podręczniku Małgorzaty Kity *Wybieram gramatykę* (Kita 1998, s. 178).

Brak ich bezpośredniej prezentacji w publikacji Zygmunta Saloniego *Czasownik polski* (Saloni 2001), choć sam jej autor pod fragmentami artykułu na temat omawianych form, przedrukowanymi we wspomnianej już dyskusji na łamach *Języka Polskiego*, dodał dopisek: „Starałem się to pokazać w paradygmatach czasownikowych w mojej książce *Czasownik polski*, Warszawa 2002” (Saloni 2005, s. 58). Saloni, pokazując paradygmaty w *Czasowniku polskim*, zastosował tabelki, a w ich poszczególnych rubrykach umieścił odpowiednie elementy form czasownikowych. By znaleźć właściwe, należy zapoznać się z instrukcją, zamieszczoną na tylnej okładce publikacji, co nie ułatwia ich poszukiwań.

Brak form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego dotyczy również wydanej po angielsku gramatyki polskiej dla osób anglojęzycznych, zatytułowanej *Polish – an essential grammar* autorstwa Dany Bielec (Bielec 1999).

Omawianych form czasownikowych nie uwzględnił w prezentowanych paradygmatach czasownikowych Piotr Bąk, autor często krytykowanej, ale popularnej wśród cudzoziemców *Gramatyki języka polskiego* (Bąk 1987, s. 334–353). W opisie dodał jednak, iż: „Formy pierwszej i drugiej osoby rodzaju nijakiego są rzadko używane. Forma pierwszej osoby praktycznie nie istnieje, ponieważ przedmioty rodzaju nijakiego nie mówią, a niemowlęta, gdy zaczynają mówić, od razu używają form rodzaju męskiego lub żeńskiego” (Bąk, s. 336).

Omawiane formy pojawiają się w *Zarysie gramatyki polskiej* Alicji Nagórko (Nagórko 2007). Autorka wymienia je przy okazji prezentacji pełnego paradygmatu czasownika, dodając komentarz: „Formy rodzaju nijakiego 1. i 2. osoby, takie jak: *będę kupowało, kupowałam, będziesz kupowało, kupowałoś*, mają charakter potencjalny: nie są stosowane w standardowych użyciach języka.

Możliwe są natomiast w stylu artystycznym, np. w bajkach, poezji, stosujących personifikacje literackie (jeśli podlegający temu zabiegowi podmiot jest wyrażony rzeczownikiem nijakim, np. *Słońce* powie o sobie *byłom, świeciłom*” (Nagórko 2007, s. 128). Przy okazji warto dodać, że konsekwentnie takie formy są prezentowane przez Romana Laskowskiego w *Gramatyce współczesnego języka polskiego*, w tomie poświęconym morfologii (Laskowski 1999, s. 229–230). Ta gramatyka jednak nie jest wykorzystywana w nauczaniu jpjo (a jeśli jest, to bardzo rzadko). Z gramatyk historycznych natomiast nijakie formy rodzajowe czasownika we wszystkich osobach liczby pojedynczej odnotowuje *Grammatyka języka polskiego przez Maxymiliana Jakubowicza ułożona*<sup>3</sup> z 1823 r., uważana za jedną z najlepszych XIX-wiecznych gramatyk filozoficznych<sup>4</sup>, ale dziś praktycznie nieużywana. Z kolei z wydawnictw popularnych omawiane konstrukcje znalazły się w edytowanej przez użytkowników polskojęzycznej Wikipedii ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Czas\\_przesz%C5%82y](https://pl.wikipedia.org/wiki/Czas_przesz%C5%82y) [11.12.2022]).

#### 4. POZOSTAŁE FORMY NIJAKIE CZASOWNIKA W PUBLIKACJACH DO NAUKI JPJO

Formy czasu przeszłego nie są jedynymi, których dotyczy rodzaj gramatyczny. Zróżnicowanie pod tym względem dotyczy też form trybu przypuszczającego oraz złożonych form czasu przyszłego z imiesłowem przyszłym. W większości przeglądanych podręczników do nauki jpjo oraz gramatyk języka polskiego, w których nie odnotowano form nijakich 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego, brak jest i tych pozostałych. Ale są też odstępstwa. Otóż we wspomnianym już podręczniku *Po drugiej stronie Tatr* brak jest omawianych form w czasie przeszłym, ale formy 1. i 2. osoba rodzaju nijakiego pojawiają się w prezentowanych paradygmatach czasu przyszłego, zbudowanych w na bazie imiesłowu przeszłego (Pančiková, Stefańczyk 2003, s. 114)<sup>5</sup>, oraz formach trybu przypuszczającego – i tylko tam. Nie ma bowiem ich już ani w jakichkolwiek ćwiczeniach, ani w towarzyszących im tekstach.

W publikacjach, w których rozróżnia się trzy rodzaje we wszystkich osobach liczby pojedynczej czasu przeszłego, konsekwentnie różnicuje się pod tym względem także formy czasu przyszłego opartego na imiesłowie przeszłym oraz formy trybu przypuszczającego (np. Nagórko 2007, s. 127–128).

<sup>3</sup> M. Jakubowicz, 1823, *Grammatyka języka polskiego*, Wilno.

<sup>4</sup> <https://gramatyki.uw.edu.pl/book/520> [20.04.2022].

<sup>5</sup> Podręcznik Pančikovej i Stefańczyka adresowany do Słowaków uczących się polskiego, formalnie przeznaczony dla poziomu progowego (B1), zawiera materiał gramatyczny od podstaw, tzn. obejmuje też poziomy elementarny (A1) i wstępny (A2).

## 5. DLACZEGO W NAUCZANIU JPJO WARTO PREZENTOWAĆ CZASOWNIKOWE FORMY NIJAKIE

Podręczniki kursowe do nauki jpjo, wzięte pod uwagę w niniejszym artykule, liczą sobie zwykle już sporo lat. W wielu przypadkach doczekały się kolejnych wydań, opatrzonych zwykle notą „poprawione i uzupełnione”. W większości wypadków owe poprawki i uzupełnienia dotyczą aktualizacji treści, dodania do książek nagrań czy filmów z lekcji, a niekiedy nawet specjalnej aplikacji<sup>6</sup>. Opis gramatyki zaś pozostaje niezmienny. Może zatem warto pokusić się o wprowadzenie w tym zakresie drobnych poprawek. Język jest przecież two-rem żywym, zmienia się i warto tym zmianom poświęcić uwagę. Tym bardziej że omawiane formy 1. i 2. osoby rodzaju nijakiego czasu przeszłego wydają się wzbudzać w ostatnim czasie większe zainteresowanie. Związane jest to zapewne z aktywnością osób *genderqueer*, określanych także jako osoby niebinarne, czyli wychodzące poza polaryzującą tożsamość płciową i jej binarność<sup>7</sup>. Takich osób jest coraz więcej tak wśród uczących się jpjo, jak i wśród rodzimych użytkowników tego języka. Dzieje się tak prawdopodobnie ze względu na to, że obecnie osoby „queerujące” płeć zdecydowanie częściej dokonują *coming outu*, ujawniając publicznie swoją prawdziwą tożsamość płciową.

## 6. PRÓBY JĘZYKOWEJ MANIFESTACJI NIEBINARNOŚCI W POLSZCZYŹNIE

Niebinarność bywa też manifestowana językowo. W języku angielskim, który jest zdecydowanie bardziej „neutralny płciowo” niż polski, osoby określające się jako *genderqueer* stosują w liczbie pojedynczej formy *they/their* (‘oni/ich’) zamiast *he/his* (‘on/jego’) czy *she/her* (‘ona/jej’). Trzeba jednak podkreślić, że wykorzystywanie angielskich zaimków mających formę liczby mnogiej w funkcji liczby pojedynczej może prowadzić do nieporozumień w komunikacji. Z kolei

<sup>6</sup> Tak jest np. w przypadku nowej edycji serii podręczników *Hurra!! Po polsku*, która od poprzedniej różni się m.in. tym, że dodane do każdej lekcji filmy i nagrania audio, można szybko odtworzyć dodanej specjalnej aplikacji; ponadto w nowej edycji serii rozbudowano i pokolorowano Zeszyt ćwiczeń, natomiast podręcznik nauczyciela wzbogacono o dodatkowe plansze i gry oraz płytę DVD Video.

<sup>7</sup> Osoby niebinarne wg Wikipedii „mogą identyfikować się jako osoby o dwóch lub więcej tożsamościach płciowych (bigender, trigender, pangender); niemające ich w ogóle (agender); mające zmienną tożsamość płciową (genderfluid); lub jako trzecia płeć, kategoria obejmująca osoby, które nie przypisują nazwy swojej płci / tożsamości rodzajowej i kategorii spoza zachodniego kręgu kulturowego” (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Niebinarno%C5%9B%C4%87> [11.12.2022]).



w Szwecji wprowadzone zostało przez tamtejszą Radę Językową dodatkowe określenie *hen*, które obok *han* ('on') i *hon* ('ona') pozwala ponoć na swobodne wyrażanie swojej tożsamości osobom *genderqueer*<sup>8</sup>.

W Polsce osoby niebinarne chcą formalnej zmiany nazwy rodzaju nijakiego na rodzaj neutralny i dążą do stworzenia form neutralnych rodzajowo, które odzwierciedlałyby ich genderową tożsamość. Tego typu językowe działania dotyczą głównie zaimków, rzeczowników, a także omawianych w niniejszym artykule rodzajowych form czasownikowych. Na stronie internetowej *zaimki.pl*, stanowiącej kompendium wiedzy na temat niebinarności, prowadzonej przez ludzi młodych, określających się jako osoby niebinarne, walczące „o wolność, szacunek i inkluzywność<sup>9</sup> w języku” (<https://zaimki.pl/> [12.11.2022]), przedstawiono aż cztery różne sposoby tworzenia form rodzaju „neutralnego” – neutratywy, duktywy, iksatywy, osobatywy<sup>10</sup>. Wszystkie one dotyczą głównie zaimków i rzeczowników, ale pokazują też, jak w podobny sposób można tworzyć neutralne formy czasownikowe. W przypadku pierwszym – form neutralnych – zaleca się użycie nijakich form czasu przeszłego, zatem zarówno omawianych w niniejszym tekście form 1. i 2. osoby liczby pojedynczej (*byłom*, *byłoś*), jak i wszystkich pozostałych – także w liczbie mnogiej, np. *byłośmy*, *byłoście*, *były*). Dukaizmy z kolei, stworzone przez Jacka Dukaja na potrzeby jego powieści science fiction *Perfekcyjna niedoskonałość. Pierwsza tercja Progresu* (Dukaj J., 2004) (takich form w powieści używają niemające określonej płci istoty postludzkie) i nazwane od nazwiska autora, wymagają dodania do tematu wykładnika rodzaju neutralnego w postaci *-u*<sup>11</sup>. Ich odmiana wygląda tak: *byłum*, *byłuś*, *byłu*, *byłuśmy*, *byłuście*, *były*. Trzeci sposób tworzenia form neutralnych to przyłączanie do tematu elementu *-x*<sup>12</sup>, np. *byłxm*, *byłxś*, *byłx*, *byłxśmy*, *byłxście*, *byłxx*. Natomiast w przypadku osobatywów Rada Języka Neutralnego zaleca stosowanie wobec osób nieznannej płci stosowanie struktur opisowych: *osoba* + imiesłów przymiotnikowy lub przymiotnik, np. zamiast *fotograf* – *osoba fotografująca*. Z powyższego widać, iż pomysłów na genderneutralizację jest wiele, brak w nich jednak pewnej systemowej spójności i konsekwencji w stosowaniu konkretnych form odnoszących się do osób niebinarnych. Działania aktywistów niebinarności językowej w większości prowadzą do prób wprowadzenia dodatkowego, czwartego (!) rodzaju gramatycznego, o czym świadczyć może przykład: *Gdy słońce zaczęło*

<sup>8</sup> Na podstawie portalu *zaimki.pl*, będącego kompendium wiedzy na temat niebinarności, czy tranżycja.pl, stanowiącego repozytorium wiedzy o transpłciowości i tranżycji.

<sup>9</sup> „Inkluzywność – by mówiąc o osobie nieznannej lub o grupie osób, nie zakładać ich płci i nie wykluczać” <https://zaimki.pl/> [11.12.2022].

<sup>10</sup> O językowych wykładnikach niebinarności i ich systematyzacji na podst. materiałów z portalu *zaimki.pl* pisały A. Walkiewicz (Walkiewicz 2022) oraz M. Gębka-Wolak, (Gębka-Wolak 2022).

<sup>11</sup> Tworzenie takich rodzajowych form zaimkowych, przymiotnikowych i nazw własnych oraz ich odmiana przez przypadki zostały zaprezentowane np. na stronach internetowych <https://pl.evebodywiki.com/Dukaizmy> [11.12.2022].

<sup>12</sup> Element ten może być zastąpiony przez inne tzw. placeholderzy (symbole zastępcze), np. *był\*m*, *był\_m*, *był@m* itp. <https://avris.it/blog/genderneutralizacja-polszczyzny> [11.12.2022].



chylić się ku podnóżom gór, *zdjęłum* z głowy helm. *Oglądałum* zachód, pozwalając panującej aurze osuszyć sphywający po moim czole pot ([https://universe.leagueofflegends.com/pl\\_PL/story/the-face-in-her-stars/](https://universe.leagueofflegends.com/pl_PL/story/the-face-in-her-stars/) [11.12.2022]). *Słońce* można postrzegać formalnie jako coś, co jest rodzaju nijakiego lub – stosując terminologię teoretyków *genderqueer* – jako niemające tożsamości płciowej (tzw. agender). Zatem w tym konkretnym przypadku, w którym w stosunku do osoby użyto dukaizmów, także i rzeczownik *słońce* powinien się łączyć z formą zawierającą taki sam wykładnik neutralności, czyli jego połączenie z czasownikiem powinno wyglądać tak: *słońce zaczęłu*. *Słońce* – tak jak i inne rzeczowniki rodzaju nijakiego – może sprawiać też problemy w zwykłych tekstach w sytuacji jego antropomorfizacji, np. w bajkach, w których zyskuje możliwość wypowiadania się o sobie lub gdy mówi się o nim jako o osobie. Teoretycznie w takich sytuacjach powinno stosować się będące tematem niniejszej publikacji kłopotliwe formy nijakie 1. i 2. osoby czasu przeszłego (oraz inne nijakie formy rodzajowe czasownika), co dzieje się bardzo rzadko. Chcąc w baśniach i bajkach uniknąć problematycznych form, unika się też bohaterów rodzaju nijakiego, a jeśli jest to niemożliwe takim postaciom najczęściej nadaje się imiona własne o jasnej przynależności rodzajowej, np. *...nazywam się Arau i jestem słońcem [...]* – *Wierzę ci, ale powiedz mi, co tu robisz, dlaczego przyszedłeś tu zamiast świecić ludziom na niebie?* (<https://kulczykfoundation.org.pl/uploads/media/default/0001/05/7fc39f1003b3ac92f9ba82e123676055953239b7.pdf> [11.12.2022]), lub rodzaj czasownika łączy się z noszonym przez taką postać ewentualnym tytułem, funkcją czy stanowiskiem, np. *Król słońce powiedział...* ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_eLVMTONvA](https://www.youtube.com/watch?v=_eLVMTONvA))<sup>13</sup>. Przedstawione zabiegi są jednak zbędne, gdyż system polskiej koniugacji dysponuje odpowiednimi formami nijakimi, które można w takich przypadkach wykorzystać.

Warto też dodać, iż formy rodzaju nijakiego we wszystkich osobach liczby pojedynczej pojawiają się ostatnio w tekstach literackich, zwłaszcza w cieszącej się dużą popularnością literaturze fantasy i sci-fi w odniesieniu do różnego rodzaju istot postludzkich, dla których kategoria płci jest nierelevantna<sup>14</sup>.

## 7. PODSUMOWANIE

Opisane problemy z formami rodzaju nijakiego czasowników prowadzą do konkluzji, iż należy je omawiać, także ucząc języka polskiego cudzoziemców, by ci wiedzieli, że one w ogóle istnieją, i by w przypadku potrzeby umieli je poprawnie

<sup>13</sup> Problem rodzaju gramatycznego postaci bajkowych porusza np. M. M. Nowakowska (Nowakowska, w druku).

<sup>14</sup> Pisała o tym np. B. Żmigrodzka (Żmigrodzka 2016).

wykorzystać. Dlatego przede wszystkim należałoby zmienić tabele koniugacyjne czasownika, zamieszczane tak w podręcznikach do nauki jpjo, jak i różnych polskich gramatykach, i umieścić w nich formy trzech rodzajów gramatycznych we wszystkich osobach.

Ponadto warto prezentować cudzoziemcom sytuacje, w których istnieje konieczność zastosowania omawianych form, choćby poprzez antropomorfizację słońca i tworzenie tekstów z nim związanych (krótkich bajek, baśni). Trzeba też wspomnieć o możliwości używania wspomnianych konstrukcji czasownikowych przez osoby niebinarne, których wydaje się przybywać, podkreślając, iż język polski jest przygotowany na ich sytuację i potrzeby. Nie ma zatem powodu do tworzenia dodatkowego rodzaju – wystarczy pełne wykorzystanie możliwości istniejących form, w tym 1. i 2. osoby rodzaju nijakiego.

Na koniec warto też podkreślić, iż jeszcze nie tak dawno korpusy języka polskiego nie odnotowywały żadnych form 1. i 2. osoby rodzaju nijakiego (Żmigrodzcy 2005, s. 60–61), to w obecnym Narodowym Korpusie Języka Polskiego można znaleźć np. 16 użyć formy *byłom* i 9 *byłoś*. Biorąc pod uwagę ten fakt, należy przyjąć, że nie są to tylko „możliwe” czy „potencjalne” formy czasownika, ale występujące coraz częściej w tekstach polskich pełnoprawne jego formy rodzajowe, o których warto pamiętać, ucząc języka polskiego cudzoziemców.

## BIBLIOGRAFIA


- Bartnicka B., Satkiewicz H., 2004, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Bąk P., 1987, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Bielec D., 1999, *Polish – an essential grammar*, London.
- Byłom, byłoś*, 2003, [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:by-om-byo&catid=44&Itemid=58](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=317:by-om-byo&catid=44&Itemid=58) [20.04.2022].
- Dukaj J., 2004, *Perfekcyjna niedoskonałość. Pierwsza tercja Progresu*, Kraków.
- Garncarek P., 2011, *Czas na czasownik*, Kraków.
- Gębka-Wolak M., 2022, *Językowe wykładniki niebinarności płci w polszczyźnie. Część 2: Innowacje a system i tendencje rozwojowe*, „Prace Językoznawcze” XXIV/1, s. 101–116.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Jakubowicz M., 1823, *Grammatyka języka polskiego*, Wilno.
- Janowska A., Pastuchowa M., 2003, *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami dla początkujących*, cz. 1., Katowice.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę*, Katowice.
- Kwiatkowska K., Rumińska M., Maćkiewicz M., 2019, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, kl. VI*, Warszawa.
- Lipińska E., 2004, *Z polskim na ty*, Kraków.
- Lipińska E., Skorupka E., 2009, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. 1, Kraków.

- Mańczak W., 2005, *W sprawie rodzaju nijakiego w czasie przeszłym*, „Język Polski” LXXXIV, s. 56.
- Miodunka W., 2001, *Cześć, jak się masz?*, Kraków.
- Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Nowakowska M.M., 2022, *Kłopoty bajek i baśni z rodzajem gramatycznym postaci w nich występujących*, w: P. Szymczak, E. Chodźko (red.) *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, Lublin, s. 19–26.
- Pančíková M., Stefańczyk W., 2003, *Po drugiej stronie Tatr*, Kraków.
- Pisarek K., 2004, *Czy paradygmat polskiego czasownika obejmuje trzy rodzaje?*, *Język Polski* LXXXIV, s. 291–293.
- Saloni Z., 1992, *Co istnieje, a co nie istnieje we fleksji polskiej*, „Prace Filologiczne”, XXXVII, s. 75–87.
- Saloni Z., 2005, *Co istnieje, a co nie istnieje we fleksji polskiej*, „Język Polski” LXXXIV.
- Walkiewicz A., 2022, *Językowe wykładniki niebinarności płci w polszczyźnie. Część I: Wprowadzenie do problematyki i próba systematyzacji*, „Prace Językoznawcze” XXIV/1, s. 85–100.
- Wierzbicka A., 2014, *Rodzaj gramatyczny w języku polskim — przegląd koncepcji*, „Polonica” XXXIV, s. 155–166.
- Żmigrodzcy B. i P., 2005, *W sprawie form czasu przeszłego typu „byłom, byłoś” (na marginesie artykułu Krystyny Pisarkowej)*, „Język Polski” LXXXIV, s. 59–65.
- Żmigrodzka B., 2016, *Nowe zastosowania form czasownikowych 1. i 2. os. lp. rodzaju nijakiego czasu przeszłego we współczesnych tekstach*, „Język Polski”, CXVI/2, s. 51–72.
- Wikipedia [https://pl.wikipedia.org/wiki/Czas\\_przesz%C5%82y](https://pl.wikipedia.org/wiki/Czas_przesz%C5%82y) (hasło „czas przeszły”) [20.04.2022].
- [www.tranzycja.pl](http://www.tranzycja.pl) [20.04.2022].
- [www.zaimki.pl](http://www.zaimki.pl) [20.04.2022].



## DROGI DO WIELOJĘZYCZNOŚCI

*Ewa Lipińska\**

 <https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

### CZY POLSZCZYNA ODZIEDZICZONA JEST JĘZYKIEM ZAGROŻONYM?

**Streszczenie.** Języki można kategoryzować na różne sposoby. Niniejszy artykuł odnosi się do ich żywotności, ze szczególnym uwzględnieniem polszczyzny odziedziczonej. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy jest ona językiem zagrożonym. Wyjaśniono przyczyny zagrożenia dla języków, wśród których w ostatnim okresie prym wiodą: globalizacja, migracje oraz związki (małżeństwa) mieszane. Powodują one destabilizację kulturową i językową w rodzinach emigrujących, w których dorośli – zazwyczaj nie posiadając odpowiedniej wiedzy dotyczącej konsekwencji zarzucania rodzimych wartości – skłaniają się ku asymilacji lub przelączają się na „system polonijny” komunikując się w języku będącym melanzem kilku wariantów (w tym: języka kraju osiedlenia). Ich dzieci, odchodząc od porozumiewania się po polsku, tzn. używając polszczyzny tylko w wersji ustnej ograniczonej do sytuacji domowej i rodzinnej, stanowią słabe ogniwo w jej transmisji. Remedium na aktywizację, czasem nawet na rewitalizację języka jest opanowanie polszczyzny standardowej, co może mieć miejsce w szkołach polskich/polonijnych. Niestety, wielu rodziców tego nie rozumie i decyduje o zaprzestaniu edukacji swoich dzieci po polsku.

**Słowa kluczowe:** języki zagrożone, witalność języków, moc języka polskiego, transmisja polskości

---

\* [ewa.lipinska@uj.edu.pl](mailto:ewa.lipinska@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

## IS POLISH AS A HERITAGE LANGUAGE AN ENDANGERED LANGUAGE?

**Abstract:** Languages can be categorized in different ways. In the article, I refer to their vitality, bearing in mind, above all, Polish as a heritage language. I am trying to answer the question whether it is an endangered language. I explain the causes of various threats to languages, among which globalization, migrations and mixed relationships (marriages) come to the fore. They result in cultural and linguistic destabilization of emigrating families, in which adults – usually not having an adequate knowledge of the consequences of abandoning native values – tend to assimilate or switch to the „Polonia system” communicating in a language that is a mixture of several variants (including: country of residence). Their children, refraining from communicating in Polish, i.e. using Polish only in the oral version limited to the home and family situation, constitute a weak link in its transmission. The remedy for activation, sometimes even for revitalization of the language, is mastering the standard Polish language, which could take place in Polish / Polish diaspora schools. Unfortunately, many parents do not understand this and decide not to educate their children in Polish. Research on this issue is discussed at the end of the article.

**Keywords:** endangered languages, language vitality, power of the Polish language, transmission of polishness

### 1. WSTĘP

Języki to twory żywe, które rodzą się i rozwijają, chorują i umierają. W artykule przedstawiono klasyfikację stopnia ich zagrożenia i naświetlono czynniki, które mogą spowodować ich wymarcie. Wskazano też, co wpływa na ich wiatalność i odniesiono się do kwestii ratowania kodów ginących. Przywołano sygnalne badanie przyczyn nieposyłania przez rodziców swoich dzieci do placówek szkolnych na obczyźnie w kontekście negatywnych konsekwencji zagrażających żywotności języka odziedziczonego. Na podstawie refleksji wynikających z powyższych omówień ustosunkowano się do obaw zawartych w pytaniu: „Czy polszczyzna odziedziczona jest językiem zagrożonym?”. Wywód kończy się konkluzjami i sugestiami możliwych rozwiązań.

### 2. JĘZYKI ZAGROŻONE WYGINIĘCIEM – KLASYFIKACJA

Język jest zagrożony wyginieniem wtedy, „gdy jego użytkownicy zaprzestają mówienia nim, posługują się nim we wciąż malejącym zakresie dziedzin użycia, gdy przestają przekazywać go z pokolenia na pokolenie” (Hornsby 2016, s. 92)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> To definicja Dorażnej Grupy Ekspertów UNESCO ds. zagrożonych języków (*UNESCO's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages*).

Istnieją różne klasyfikacje tego zjawiska – poniżej przedstawiono najczęściej przywoływane. Według kryteriów „Atlasu języków zagrożonych”<sup>2</sup> UNESCO wyróżnia się pięć poziomów ich zagrożenia i grupuje je jako języki:

1. zagrożone (*unsafe*), z których korzystają tylko niektóre dzieci lub też wszystkie dzieci, ale w ograniczonym zakresie (np. w sytuacjach domowych);
2. zdecydowanie zagrożone (*definitely endangered*), którymi posługuje się głównie pokolenie rodziców i starsze;
3. poważnie zagrożone (*severely endangered*) używane przede wszystkim przez pokolenie dziadków i starsze (mimo iż rodzice rozumieją je jeszcze, nie rozmawiają w nich z dziećmi ani między sobą);
4. krytycznie zagrożone (*critically endangered*) znane jedynie przez niewielu przedstawicieli najstarszego pokolenia;
5. wymarłe (*extinct*), którymi nie posługuje się już nikt.

Można spotkać także inne określenia, np. dla pierwszego typu „potencjalnie zagrożone (*vulnerable*)”, a dla drugiego – „dość zagrożone” (Hornsby 2016, s. 95).

W „Czerwonej księdze zagrożonych języków” („*Red Book of Endangered Languages*” UNESCO) z kolei wyodrębnia się trzy kategorie, w których mieszczą się języki<sup>3</sup>:

1. potencjalnie zagrożone (*potentially endangered*);
2. zagrożone (*endangered*);
3. poważnie zagrożone (*severely endangered*).

Skala stopnia zagrożenia żywotności języków według S. Wurma<sup>4</sup> obejmuje natomiast cztery grupy. Mieszczą się tu języki:

1. potencjalnie zagrożone, które cechuje:
  - brak prestiżu w ich ojczystym kraju,
  - złe położenie ekonomiczne użytkowników,
  - dominacja języków większych w strefie publicznej,
  - zepchnięcie ich użycia do sfery prywatnej,
  - nieobecność w systemie edukacyjnym;
2. śmiertelnie zagrożone, które są używane tylko przez dorosłych; nie istnieje przekaz międzypokoleniowy ani w szkole, ani w rodzinie;

<sup>2</sup> „Atlas języków zagrożonych” (1996, 2001) jest sukcesywnie aktualizowany – ostatnio w lipcu 2017 r., <http://www.unesco.org/languages-atlas/> [30.01.2020]. Zob. też. <http://www.unesco.org/languages-atlas/> [30.01.2020]; M. Hornsby (2016); *Języki zagrożone...* (2018). Lista języków – w tym: zagrożonych, krytycznie zagrożonych, poważnie zagrożonych, izolowanych (niespokrewnionych z innymi, obecnie używanymi), rewitalizowanych, wymarłych itd., zob. <http://pl.language-sindanger.eu/book-of-knowledge/list-of-languages/> [30.01.2020].

<sup>3</sup> Zob. [https://pl.wikipedia.org/wiki/I%C4%99zyk\\_zagro%C5%BCony\\_wymarciem](https://pl.wikipedia.org/wiki/I%C4%99zyk_zagro%C5%BCony_wymarciem) [30.01.2020].

<sup>4</sup> Stephen Wurm, pionier badań nad językami zagrożonymi wyginięciem, jest autorem ich atlasu, zob. Piekarski (2014).



3. umierające, którymi posługuje się minimalna liczba użytkowników, przeważnie bardzo zaawansowanych wiekowo;
4. wymarłe, jednak obecne w świadomości społecznej (jeśli ktoś pamięta ich nazwę czy brzmienie).

Warto wspomnieć o terminie „języki wegetujące” oznaczającym, że wciąż są używane przez niewielkie grupy ludności, ale się nie rozwijają ani nie dostosowują do bieżących potrzeb użytkowników.

Poniższe zestawienie omówionych klasyfikacji języków zagrożonych (zob. tabela 1) ukazuje ich podobieństwo; różnice leżą głównie w liczbie wytypowanych grup.

Tabela 1. Zestawienie klasyfikacji języków zagrożonych wymarciem<sup>5</sup>

|        | ATLAS JĘZYKÓW ZAGROŻONYCH | RED BOOK...            | STEPHEN WURM           |
|--------|---------------------------|------------------------|------------------------|
| JĘZYKI |                           | potencjalnie zagrożone | potencjalnie zagrożone |
|        | zagrożone                 | zagrożone              |                        |
|        | zdecydowanie zagrożone    |                        |                        |
|        | poważnie zagrożone        | poważnie zagrożone     |                        |
|        | krytycznie zagrożone      |                        | śmiertelnie zagrożone  |
|        |                           |                        | umierające             |
|        | wymarłe                   |                        | wymarłe                |

Źródło: opracowanie własne

Wydaje się, że do rozważań teoretycznych wystarczą cztery kategorie: języki potencjalnie zagrożone, zagrożone, poważnie zagrożone oraz śmiertelnie zagrożone, choć w praktyce, dla badaczy, ich mnogość może mieć fundamentalne znaczenie.

W niniejszej pracy nie będziemy się zajmować językami ‘wymarłymi’, ale pragniemy zwrócić uwagę na to, że nie są one tożsame z językami *martwymi*. W pierwszym przypadku chodzi o naturalne środki komunikacji, które niegdyś były natywne dla jakiejś grupy etnicznej żyjącej na wspólnym terytorium, w drugim zaś o kody, które nigdy nie były niczymi językami ojczystymi, bezkulturowe, jak np. *lingua franca* (zob. Lipińska 2020) czy łacina<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Niejednolitość terminologiczna przypuszczalnie zależy od tłumaczenia (por. *definitely endangered* = „zdecydowanie zagrożone” vs „dość zagrożone”) i/lub od punktu widzenia autora danych informacji, jego oceny sytuacji, a zatem nazwania zjawiska w sposób subiektywny (np. w stosunku do ‘zagrożony’ można użyć wzmocnienia typu: bardzo / mocno / zdecydowanie / ogromnie / w znacznym stopniu / w wysokim stopniu / w dużym stopniu itd.).

<sup>6</sup> Łacina długo służyła jako język liturgii chrześcijańskiej, pełniąc rolę kodu wehikularnego, lecz została wyparta przez języki wernakularne. Obecnie jest rzadko używana w sprawowaniu mszy, ale nadal pełni znaczącą rolę w życiu Kościoła. Jest językiem urzędowym Państwa Watykańskiego (obok włoskiego). Stosuje się ją także w niektórych dziedzinach nauki, np. w medycynie. Notuje się jej swoisty ‘rozwój’ widoczny w nazywaniu nowo odkrytych gatunków organizmów po łacinie. Jest nauczana w szkołach i na filologii klasycznej, stanowi kod przekazu w periodykach dla fachowców. To język m a r t w y, ale nie w y m a r ł y.

## 2. ZAGROŻENIA DLA JĘZYKA – UWARUNKOWANIA

Istnieje wiele czynników zagrażających życiu języków, a za najistotniejsze z nich uznać należy:

- różnicowanie się dialektów kodu prymarnego, dające początek nowym językom, np. z łaciny rozwinęły się dzisiejsze języki romańskie (zob. EJO 1999);
- kolonizację, okupację albo inne czynniki natury politycznej<sup>7</sup> powodujące przymuszone używanie języka najeźdźców;
- migracje, przyczyniające się do przesunięcia/zastąpienia (*language shift*) jednego języka innym, bardziej prestiżowym.

W ostatnich dekadach wielką rolę w uszczuplaniu liczby języków odgrywa również globalizacja, która wywiera presję na wszystkie lokalne kultury i środki komunikacji (zob. *Języki zagrożone...* 2018) oraz powszechna mobilność związana m.in. z turystyką w skali światowej, prowadząca do wzrostu znaczenia języków międzynarodowych (zob. Hornsby 2016; *Języki zagrożone...* 2018). Nie bez znaczenia jest także gwałtowne zwiększanie się liczby mieszanych małżeństw lub związków partnerskich, w których jedno z rodziców mówi językiem mniejszości, a drugie – większości.

W niniejszym tekście przyjrzymy się bliżej migracjom jako czynnikowi zagrażającemu żywotności języka. Generują one duże zmiany w bytowaniu jednostek i grup, w tym językowo-kulturowe. Polityka asymilacji krajów przyjmujących uchodźców, zesłańców, azylantów oraz imigrantów skutkowało koniecznością zarzucenia etnicznego języka na rzecz kodu hegemonicznego<sup>8</sup>, co owocowało przerwaniem transmisji poszczególnych języków oraz ujemnie wpływało na przekaz kulturowy. Obecnie, gdy w państwach demokratycznych stosuje się, a przynajmniej deklaruje, politykę wielokulturowości, przeszkód w pielęgnowaniu natiwnego języka imigrantów jest o wiele mniej albo nie ma ich wcale – bodaj tych natury prawnej. Nierzadko stwarzają je sami przybysze, którzy, nie przeczuwając zagrożeń, odchodzą od języka ojczystego, przyjmując nowy w komunikacji z innymi członkami rodziny.

Pierwsze pokolenie [*emigracyjne* – przyp. E.L.] używa równoległe obu języków. Rzecz jasna, nowo nabyty język będzie upodabniał się do języka, którym posługiwano się

<sup>7</sup> Wiele języków Aborygenów w Australii, Indian w Ameryce czy Inuitów oraz Innu w Kanadzie zostało zastąpionych przez języki agresorów, a lokalne narzecza ginęły z powodu kurczenia się (aż do wyginienia) populacji ich użytkowników.

<sup>8</sup> Jednym z drastycznych tego przejawów była sytuacja w Brazylii, gdzie w 1938 r. ówczesny prezydent Getúlio Vargas wydał dekret zakazujący nauczania języków imigrantów w szkołach etnicznych (zob. Miodunka 2003, s. 230, 264, 273) – zamykano więc szkoły, w których językiem wykładowym nie był portugalski.

pierwotnie. Drugie pokolenie [*I polonijne* – przyp. E.L.] będzie mówiło już nowym językiem, zachowując przy tym liczne cechy języka swoich rodziców.

(Nowak 2011, s. 346–347)

Cena tej decyzji jest wysoka. Oznacza ona bowiem „rezygnację z tradycji wspólnotowej, rezygnację ze znaczącej części swojej kultury i tożsamości” (*Języki zagrożone...* 2018, s. 54; Laskowski 2009, Lipińska 2020). Wykazując brak dbałości o rozwój i ciągłość własnego języka, (e/i)imigranci osłabiają jego pozycję. Dotyczy to zwłaszcza osób dorosłych/rodziców, którzy – mając na uwadze prestiż języka kraju osiedlenia – często wręcz zachęcają swoje dzieci do posługiwania się nim (zamiast odziedziczonym), sądząc, że dzięki temu łatwiej im będzie odnieść sukces: otrzymać lepszą pracę i zyskać lepsze perspektywy życiowe (zob. Laskowski 2009). Sami również tak postępują, często doprowadzając do całkowitego zaniechania używania polszczyzny.

Chociaż zdarza się, że młodsze pokolenie pojmuje mowę starszego (recepca audytywna), zazwyczaj nie jest w stanie stosować własnego kodu w mowie ani w piśmie (produktywnie). W późniejszych stadiach wypierania języka spotyka się „półużytkowników”. To osoby, które go jeszcze rozumieją, ale już się nim nie posługują albo mieszają go z językiem dominującym w sposób, który razi generację seniorów brakiem poprawności (zob. Matthews, Polinsky 1999).

Powyższe refleksje na temat zagrożeń żywotności języków dotyczą uwarunkowań rodzinnych, ale istnieją także inne, np. polityczno-społeczne, niejednakowe w poszczególnych państwach przyjmujących imigrantów. W wielu nie jest uregulowana kwestia szkolnictwa etnicznego, nierzadko więc w systemie lokalnej edukacji nie ma miejsca dla innych języków czy kultur. Następuje wtedy proces ‘wymuszonej asymilacji’ przybyszów.

Żywotności języka zagraża również prefiguratywny<sup>9</sup> profil społeczny, który cechuje przyjmowanie przez starsze pokolenie wzorców i stylu bycia oraz umiejętności i wiedzy od pokoleń młodszych. Ujawnia się to często na obczyźnie, gdzie dochodzi do zachwiania autorytetu rodziców na podłożu językowo-kulturowym. Dzieci szybciej i lepiej absorbują nową kulturę oraz opanowują nowy język, w czym dorośli bywają nieporadni, czasem nawet je kontestują. Nierzadko dokonuje się zamiana ról społecznych, tzn. dzieci stają się (jakby) opiekunami swoich rodziców, pełniąc funkcję tłumaczy lub pośredników. Ponieważ na emigracji powszechny jest typ rodziny nuklearnej zawężonej do matki, ojca i dzieci, brak dziadków i babć ułatwia potomkom przyswajanie nowych wzorców językowo-kulturowych, zwalniając ich poniekąd z obowiązku identyfikowania się z tożsamością przodków i jej kontynuacji<sup>10</sup> (zob. Lipińska 2015). Zdarza się jed-

<sup>9</sup> Inne profile społeczeństw, to *postfiguratywne* (dzieci uczą się od rodziców i dziadków) i *kofiguratywne* (uczenie się od swoich rówieśników).

<sup>10</sup> Proces ograniczania żywotności języka polskiego poza granicami kraju z pokolenia na pokolenie wynosi około 90% do 80%. W porównaniu z innymi językami grup mniejszościowych w społeczeństwach wieloetnicznych jest on znaczny (zob. Dubisz 2013, s. 678).

nak, że zarzucony lub w części zapomniany środek komunikacji odżywa niejako samoistnie. Ma to miejsce np. wtedy, gdy dzieci uczą się go od dziadków, mimo iż rodzice trwale się nim już nie posługują (zob. Nowak 2011, s. 347). Stąd tak ważne są kontakty między trzema (lub więcej) pokoleniami, dopełniające cykl życia językowego.

### 3. WITALNOŚĆ JĘZYKA

O żywotności języka stanowi jego moc. Termin ten, ukuty przez W.F. Mackeya odnosi się do cech języka, „które są związane z ludem (narodem) używającym go: z jego liczbą, dochodem narodowym, mobilnością, produkcją kulturalną i ekonomiczną” (Miodunka 1990, s. 42). Pod uwagę należy brać wszystkie te czynniki, choć niekoniecznie w jednakowych proporcjach, niewycinkowo i niejednorazowo. Na przykład sama liczba użytkowników<sup>11</sup> czy mobilność danej społeczności widziana tylko w krótkim okresie nie jest niepodważalnym wyznacznikiem żywotności języka.

Najbardziej narażone na wymarcie są tzw. małe języki (*petites langues*<sup>12</sup>) – kody wernakularne, służące do komunikacji na ograniczonym terenie. Dla języków o średnim zasięgu i średnim rozpowszechnieniu taka perspektywa rysuje się raczej tylko w odniesieniu do zagranicznej ich odmiany, zaś językom prestiżowym, „wielkim” (*grandes langues*), o dużej sile, właściwie to nie grozi.

Języki *ginące*, które wegetują lub umierają, można aktywizować, rewitalizować lub przywrócić do (u)życia (zob. *Języki zagrożone...* 2018, s. 52). Są to działania na rzecz:

- powstrzymania zanikania języka mniejszości nadal użytkowanego, powstrzymania procesu zastępowania go przez język dominujący, urzędowy, czyli *aktywizacja*;
- odtworzenia pewnego poziomu stosowania zagrożonego języka we wnętrzu wspólnoty wówczas, gdy przestał on być dominującym bądź często używanym środkiem komunikacji, czyli *rewitalizacja*;
- ponownego wprowadzenia użytkownika języka już zarzuconego bądź wymarłego w danej grupie kulturowej, czyli *przywracanie* języka.

<sup>11</sup> Widać to na przykładzie islandzkiego, którym posługuje się niespełna 300 tysięcy osób, lecz jest żywy, będąc podstawowym językiem swojej społeczności oraz pierwszym (lub jedynym) wszystkich należących do niej dzieci. Język *jemba*, natomiast, używany w zachodniej części Kameronu również przez około 300 tysięcy osób, uważany jest za zagrożony, ponieważ jego użytkownicy przechodzą na miejscową odmianę pidżynu lub na język angielski (zob. Hornsby 2016, s. 92).

<sup>12</sup> Zob. podział języków Deprez (1994, s. 28).

Udanym przedsięwzięciem ostatniego typu było przywrócenie do użytku hebrajskiego, motywowane odrodzeniem się społeczności żydowskiej w Izraelu po I wojnie światowej<sup>13</sup>. W EJO (1999) działanie to zostało nazwane „wtórnym wskrzeszeniem”. Również w Szwecji dzięki świadomej polityce państwa doprowadzono do odrodzenia znajdującego się już na skraju wyginięcia języka *południowolapońskiego*, a proces zanikania języka walijskiego odwrócono dzięki edukacji dwujęzycznej, która doprowadziła do tego, że wiele dzieci mówi po walijsku lepiej niż ich rodzice. Sukcesem także zakończyła się rewitalizacja nikaraguańskiego języka *rama*, jednak w większości przypadków – jak podaje Widła (2016, s. 86) – wysiłki takie kończą się fiaskiem. Jedną z przyczyn jest wspomniany wcześniej fakt, że język jest tworem żywym, rośnie i zmienia się wraz z jego użytkownikami; rozwija się także we wszystkich odmianach. Kod, którym posługiwali się dziadkowie, a jego transmisja została przerwana, nigdy nie odżyje w analogicznej postaci u kolejnych generacji. Przywrócenie go do życia zatem jest możliwe, choć – jak podają Matthews, Polinsky (1999) „pozostaje sprawą dyskusyjną, czy język odrodzony po okresie załamania się przekazu międzypokoleniowego, będzie ten sam co dawniej”.

W ratowaniu języków zagrożonych dużą rolę mogą odegrać globalne środki łączności, ponieważ Internet służy m.in. propagowaniu „zagrożonych języków, np. galicyjskiego, prowansalskiego, gaskońskiego, a nawet aborygeńskich języków Australii” (Matthews, Polinsky 1999). Dzięki technice multimedialnej można przechować oraz przekazać mowę, śpiew czy obraz w dowolnej kombinacji – lepiej niż słowo pisane<sup>14</sup>.

#### 4. POLSZCZYŻNA ZAGRANICĄ A ZAGROŻENIA DLA JEJ ŻYWOTNOŚCI

W świetle powyższych opinii i spostrzeżeń, można wyodrębnić czynniki charakteryzujące moc polszczyzny oraz czynniki zagrażające jej żywotności na obczyźnie.

---

<sup>13</sup> Hebrajski, oryginalny język większości ksiąg Starego Testamentu, nie był używany na co dzień od setek lat; przy życiu utrzymywali go uczeni w Piśmie i liturgia żydowska (Matthews, Polinsky 1999).

<sup>14</sup> Na przykład, dzięki serwisowi Youtube można się zapoznać z *językiem gwizdanym*. Język gwizdów (gwizdowy) *el silbo gomero* (gwizdany dialekt języka hiszpańskiego, używany niegdyś przez Guanczów na Karaibach) wpisany na Listę Niematerialnego Dziedzictwa UNESCO, od tysięcy lat jest używany przez mieszkańców La Gomery. Posługuje się nim około 22000 osób, a liczba ta stale rośnie z uwagi na obowiązkową od 1999 roku jego naukę w szkole.

#### 4.1. CZYNNIKI CHARAKTERYZUJĄCE MOC JĘZYKA POLSKIEGO

O sile naszego języka decydują:

- liczba osób posługujących się polszczyzną w kraju i poza jego granicami;
- poziom ekonomiczny Polski;
- mobilności użytkowników polszczyzny;
- uwarunkowania natury kulturowej i ideologicznej;
- polityka językowa państwa polskiego.

(na podst. Miodunka 1990, s. 43–44; Dubisz 2013, s. 679)

Stanowią one substancję języka średniego formatu, którego istnienie jest zagrożone poza macierzą, w warunkach e/imigracji, a nie w samym jego żywiole. Niezwykle istotne są tu jeszcze dwie kwestie:

- poziom znajomości języka;
- wariant stosowany przez użytkownika czy daną społeczność.

Deklarowana przez rodaków na obczyźnie ‘znajomość’ ogranicza się najczęściej do komunikacji ustno-słuchowej (MJOD: mówiony język odziedziczony) w okrojonym zakresie tematycznym, sytuacyjnym czy sporadyczności jej podejmowania na nieadekwatnym dla danej osoby, niższym poziomie językowym albo oznacza posługiwanie się polszczyzną w postaci dialektalnej/gwarowej.

##### 4.1.1. Polonijna lub dialektalna postać polszczyzny zagranicznej

Kultywowanie postaci dialektalnej/gwarowej zagranicą jest pozytywnym zjawiskiem, będącym wyrazem przynależności do danej społeczności i wskaźnikiem tożsamości regionalnej, której przejawem jest podtrzymywanie odziedziczonego dialektu i kultury *malej ojczyzny*. Takiej funkcji nie pełni jednak postać polonijna, stanowiąca kombinację elementów pochodzących z języka polskiego wraz z jego wariantami, z języka kraju osiedlenia oraz domieszki języków innych społeczności etnicznych (zob. Lipińska 2019).

Odmiana regionalno-kontaktowa ani kontaktowa (polonijna) nie stanowią jednak wspólnego kodu dla wszystkich Polaków, tak tych zanurzonych w żywiole językowym, jak i tych, znajdujących się poza nim. Mają one bowiem ograniczone przeznaczenie, mały zasięg i są stosowane w wąskich kręgach e/imigrantów. Pierwsza służy do porozumiewania się na określonym obszarze i ma umocowanie w regionie, z którego pochodzą osadnicy, np. góralsko-amerykańska wersja języka polonijnego w okolicach Chicago, czy śląsko-francuska w Lille. Drugą

odmianę cechuje duża nośność komunikacyjna wewnątrz danej zbiorowości polonijnej (szwedzkiej, australijskiej czy hiszpańskiej), lecz nie ma ona powiązań z konkretnym miejscem w Polsce.

#### 4.1.2. Standardowa postać polszczyzny zagranicznej

Polski – jako oficjalny język państwa polskiego oraz edukacji szkolnej – jest silny tylko w wersji standardowej i jako taki może być środkiem komunikacji wszędzie dostępnym i zrozumiałym dla wszystkich Polaków. Jego popularność zagranicą nie jest jednak zbyt duża głównie dlatego, że nosiciele polszczyzny kulturalnej, literackiej, znormalizowanej i skodyfikowanej, a zwłaszcza posiadający świadomość norm językowych – są na obczyźnie w mniejszości (zob. Lipińska 2019).

Ze społecznego punktu widzenia język pełni funkcje: jednoczącą, wyróżniającą i prestiżową (zob. Nowak 2011, s. 323). Na emigracji na czoło wysuwa się funkcja jednocząca, ale zgodnie z tym, co zostało wcześniej nakreślone – „identyfikacja z macierzą wzmacniająca przywiązanie do narodu, tworząca podstawy dla tożsamości” (ibid.) ma szansę powodzenia pod warunkiem porozumiewania się wspólnym kodem, którym jest język ogólnopolski.

## 4.2. ZAGROŻENIA DLA ŻYWOTNOŚCI JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

Polszczyźnie zagranicą zagrażają następujące czynniki:

- dominacja języka kraju osiedlenia, a co za tym idzie – zawężenie posługiwania się nią do sfery prywatnej;
- brak przekazu międzypokoleniowego w rodzinie / zarzucanie języka rodzimego na rzecz nowego w komunikacji z innymi członkami rodziny lub szkodliwe mieszanie języków;
- nieobecność języka polskiego w lokalnym systemie edukacyjnym lub nieposyłanie dzieci przez rodziców do istniejących szkół etnicznych.

Język odziedziczony nie jest równoprawny z językiem kraju osiedlenia, a zakres posługiwania się nim i pełnione przezeń funkcje, jak już wspomniano, są znacznie węższe niż w języku rodzimym używanym i rozwijanym w polskim żywiole językowym. Fakt ten często umyka dorosłym emigrantom, niezdającym sobie sprawy z przeobrażeń, jakim podlega kod, z którym przybyli do kraju osiedlenia. Jeszcze mniej świadomi są tego, że sama komunikacja słuchowo-ustna z dziećmi w sytuacjach domowych, rodzinnych, czyli w sferze prywatnej, nie



sprzyja jego rozwojowi, że jest on niepełny, czasem nawet ułomny. Nie wiedzą, że języka nie da się „nadrobić”, uczyć się go „później” ani że to się nie stanie samo, bez pomocy nauczycieli czy otoczenia (zob. Lipińska, Dudek, Tokarz 2022). W razie nie zawsze planowanego powrotu do ojczyzny wszelkie niedoskonałości w języku dorosłych da się poprawić, a niedostatki uzupełnić, ale u dzieci staje się to niemożliwe. Powoduje to m.in. zmiana statusu polszczyzny – u rodziców z języka funkcjonalnie drugiego staje się znowu funkcjonalnie pierwszym, u ich potomstwa zaś będzie kilkakrotnie ewoluować (zob. Lipińska, Seretny 2019):

- dla pokolenia zerowego polski, który w kraju miał status języka pierwszego, na emigracji staje się odziedziczonym, a po powrocie jest przez jakiś czas drugim, by ponownie przeobrazić się w pierwszy;
- dla pokolenia polonijnego ma status odziedziczony, po przyjeździe – drugiego, który musi stać się funkcjonalnie pierwszym.

Jednym z czynników potencjalnie zagrażających językowi odziedziczonemu jest to, że sporo dzieci nie uczęszcza do szkół polskich/polonijnych. Mimo iż nauka w nich jest zawężona czasowo i programowo, a poziom nauczania nie zawsze zadowalający, są to miejsca, gdzie kontakt z polszczyzną jest żywy, regularny, obejmujący wszystkie jej postacie – także manualno-wzrokową, gwarantujący posługiwanie się prawidłowym językiem literackim<sup>15</sup>. Uczestnictwo w zajęciach z rówieśnikami o tych samych korzeniach przyczynia się ponadto do głębszej i bardziej zróżnicowanej socjalizacji wtórnej i umacnia tożsamość etniczną uczniów (zob. Lipińska, Dudek, Tokarz 2022). Tego wszystkiego nie może zapewnić dom, nawet przy dużych staraniach osób dorosłych.

Na obczyźnie tymczasem bardzo wielu uczniów nie korzysta z możliwości uczestniczenia w zajęciach w szkołach etnicznych. Powody są różne. W przeprowadzonym rekonesansie badawczym<sup>16</sup> (zob. *ibid.*) respondenci najczęściej sygnalizowali brak wiedzy na temat lokalizacji takich placówek, zbyt dużą ich odległość od domu oraz brak możliwości dowożenia do nich swoich pociech. Padały też stwierdzenia, że dodatkowa nauka w dni wolne od pracy i szkoły dla dzieci to zbyt duże obciążenie. Ankietowani dostrzegają mankamenty systemu oświaty etnicznej – w tym niekompetencję nauczycieli stosujących przestarzałe metody nauczania. Wciąż jednak sądzą, że najlepszym sposobem przekazywania języka natywnego kolejnym pokoleniom jest rozmowa po polsku. Nie zdają sobie sprawy jednak, że sposób ich komunikowania się na obczyźnie odbiega od porównywalnego w Polsce ani z tego, że bez rozwijania sprawności czytania i pisan

---

<sup>15</sup> Na ten aspekt zwraca uwagę Markowski, według którego obniżenie poziomu poprawności w wypowiedziach Polaków, czyli obniżenie kultury języka sprowadza nań zagrożenie (Markowski 2019).

<sup>16</sup> Dorosli emigranci niechętnie wypowiadają się w sprawie nieposyłania swoich dzieci do szkół polskich i polonijnych, niełatwo więc do nich dotrzeć. Badanie, w którym wzięło udział 100 osób z różnych krajów, przeprowadzono on-line w 2021 r.

na odpowiednim poziomie niemożliwy jest rozwój polszczyzny, co skazuje ją na paraliż lub regres. Dodatkowo należy mieć na uwadze, że edukacja w szkołach etnicznych, gdzie uczniowie opanowują polszczyznę standardową (EJOD: edukacyjny język odziedziczony), jest nieoceniona w razie powrotu/przyjazdu do Polski i konieczności nauki z równoletnimi *native speakerami*.

Dla e/imigrantów język polski ma status wartości *podstawowej* (*rdzennej / centralnej / bazowej*<sup>17</sup>) będąc nie tylko środkiem komunikacji, ale i wyrazem wspólnoty. Pełni symboliczną rolę „w identyfikowaniu się ludzi w ramach określonej grupy, określonej kultury i historii poprzez więzy, które – jak pas ratunkowy – umożliwiają obronę przed utratą tożsamości” (Smolicz 1999, s. 21). Jeżeli członkowie danej społeczności stopniowo przestają nim władać, choć wciąż utrzymują swoje ideologiczne przywiązanie do niego, może stać się zagrożony (zob. dz. cyt., s. 94).

## 5. PODSUMOWANIE

Zdaniem Markowskiego (2019) zagrożenie języka powinno się rozumieć na różne sposoby. W najgorszym przypadku chodzi o zniknięcie polszczyzny z mapy językowej Europy, o to, że polszczyzna przestanie być używana. Badacz sądzi, że takiego zagrożenia obecnie nie ma, że może ona wolniej lub szybciej się zmieniać, ale nie zniknie. Jednak warto zachować czujność i robić wszystko, aby dorośli mieli świadomość rozziemu między ich polszczyzną przywiezioną z ojczyzny na początku emigracji, a językiem odziedziczonym ich dzieci po upływie lat. Chociaż komunikacja w domu odbywa się we wspólnie wypracowanym kodzie, jego jakość jest gorsza, nieprzystająca do krajowej wersji, co jednak nie jest dostarczalne dla użytkowników. Proces ten postępuje tym szybciej, im mniejsza jest styczność młodego pokolenia z językiem szkolnej edukacji.

Niepokoi wiedza dorosłych i chęć działania po linii najmniejszego oporu, co pokazują w zarysie wybrane fragmenty wypowiedzi internautów (A, B, C, D) na postawiony przez „S” (Polka mieszkająca w Anglii, żona Hindusa, matka dwojga dzieci) problem<sup>18</sup>:

S: Nie mam nic przeciwko temu, aby mój synek uczył się innego języka. Ale dlaczego miałyby to być polski? Wiele dzieci uczęszcza do sobotniej polskiej szkoły, od której mieszkam daleko. Musiałabym być bardzo zdeterminowana, aby jeden z dwóch wolnych dni w tygodniu przeznaczyć właśnie na wysyłanie dziecka do szkoły nieprzydatnego nigdzie języka.

<sup>17</sup> Zagadnieniu *wartości rdzennej* (core value) bardzo wiele uwagi poświęcił Smolicz (1999), badając i opisując różne grupy imigrantów w Australii.

<sup>18</sup> Pisownia oryginalna. Zob. <https://burzatumblemind.wordpress.com/2017/12/14/moje-dziecko-nie-mowi-po-polsku/> [11.12.2022].

- A: Jak będzie chciał to sam się nauczy, gdy będzie większy.  
B: Dziecka nie powinno się zmuszać, samo zdecyduje jaki język jest dla niego lepszy/łatwiejszy.  
C: Dzieci nawet obydwu polskich rodziców chłoną angielski, bo to język po prostu dużo prostszy.  
D: Myślę, że nie masz powodu do zmartwień. Twój syn wychowuje się w Anglii, i język polski jest mu najwyczejniej w świecie zbędny. Biologicznie jest Polakiem, ale kulturowo – Anglikiem.

Takich opinii było sporo, zaledwie kilka osób wypowiedało się w innym tonie, jak np. „E”:

- E: Nie ma większego egoizmu ponad ten że dajemy potomkom mniej niżli sami dostaliśmy. Wszystko co trwałe ma korzenie, tradycję, wspólnotę. (...) Pani okrada dziecko. (...) język który mu Pani daje nie daje mu niczego poza możliwością porozumiewania. To język maszyny do pracy. Może kiedyś wybierze ale co jeśli zapyta mamę tato, dlaczego jestem nikim?... To jak szukanie przez adoptowane dziecko rodziców. Trauma.

Pokazuje to konieczność uświadamiania rodzicom, czym grozi zarzucenie polskości na emigracji, choć może łatwiej ich przekonać ukazując im korzyści, które za sobą niesie bilingwizm, zapewniający posiadanie dwóch perspektyw w życiu, czyli szersze horyzonty myślowe i większą otwartość na świat, umożliwiające lepszą pracę oraz więcej możliwości pracy, ułatwiający uczenie się następnych języków (Lipińska 2014). Dotyczy to jednak dwujęzyczności kognitywnej, której nie da się osiągnąć bez edukacji szkolnej tak w języku kraju osiedlenia, jak i w polskim.


Reasumując, transmisja polszczyzny w każdej postaci jest wartością dodaną, lecz nieoceniona jest jej nauka w szkole. Tylko EJOD gwarantuje lingwistyczną przyszłość – inaczej polszczyzna odziedziczona na obczyźnie będzie się zaliczała do języków (potencjalnie) zagrożonych.

## BIBLIOGRAFIA

- „Atlas języków zagrożonych”, 1996, 2001, <http://www.unesco.org/languages-atlas/> [30.01.2020].  
Deprez Ch., 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, Paris.  
Dubisz S., 2013, *Rozwój słownictwa polszczyzny ogólnej w jej najnowszych dziejach*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny: zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, s. 666–680.  
EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, wyd. II popr. i uzup., Wrocław.  
Hornsby M., 2016, *Zagrożenie języków. Języki w niebezpieczeństwie. Księga wiedzy*, T. Wicherkiewicz (tłum.), Poznań, s. 91–104.  
„Język żyje w nas”. Rozmowa z Profesorem Andrzejem Markowskim, „Biuletyn Polonistyczny” (21 II 2019), <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/articles/jezyk-zyje-w-nas-rozmowa-z-profesorem-andrzejem-markowskim,36/details> [1.09.2021].

- Języki zagrożone wymarciem w wybranych krajach Europy, Federacji Rosyjskiej i w Kanadzie.* Opracowania tematyczne OT-670, oprac. A. Krasnowolski, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Warszawa, 2018.
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Lipińska E., 2014, *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 2, s. 5–8.
- Lipińska E., 2015, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy” nr 8, s. 73–89.
- Lipińska E., 2019, *Język polonijny czy języki polonijne?* „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (24), s. 191–206.
- Lipińska E., 2020, *Niczyje czy wspólne? O naturalnych i sztucznych językach mieszanych*, „Acta Universitatis Lodzianensis 27 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Łódź, s. 41–59.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E| I| Reemigracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Lipińska E., Dudek I., Tokarz D., 2022, *Raport z projektu badawczego pt.: „Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony” zrealizowanego przez Pracownię Badań Języka i Kultury Polonii (Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego) przy współpracy Stowarzyszenia Oświaty i Kultury Polskiej*, <http://okp.krakow.pl/2022/04/raport-z-projektu-badawczego-polszczyzna-odziedziczona-jako-jezyk-potencjalnie-zagrozony/> [20.04.2022].
- Matthews S., Polinsky M., 1999, *Śmierć i odradzanie się języków*, ZaKORZENIE, nr 4, <http://zakorzenianie.most.org.pl/za6/01.htm> [28.01.2020].
- Miodunka W., 1990, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, w: *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, W. Miodunka (red.), Warszawa, s. 39–49.
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Nowak T., 2011, *Język w świetle odkryć nauki*, Kraków.
- Pawłowski A., 2005, *Język polski w Unii Europejskiej*, „Poradnik Językowy” nr 10, s. 3–27.
- Piekarski P., 2014, *Języki, które giną. języki, których nie ma*, „Fragile”, nr 2, <https://fragile.net.pl/jezyki-ktore-gina-jezyki-ktorych-nie-ma/> [29.01.2020].
- Smolicz J., 1999, *Współkultury Australii*, Warszawa.
- Widła H., 2016, *Znajomość języków a znajomość kultur*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 86–91.
- Wurm S., 2001, *Atlas of world's languages in danger of disappearing*, UNESCO. <http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/list-of-languages/> [30.01.2020].
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/1%C4%99zyk\\_zagro%C5%BCony\\_wymarciem](https://pl.wikipedia.org/wiki/1%C4%99zyk_zagro%C5%BCony_wymarciem) [30.01.2020].

*Barbara Łukaszewicz\**

 <https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

## TEMATYKA MNIEJSZOŚCI ETNICZNYCH W UJĘCIU GLOTTODYDAKTYCZNYM – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I BADANIE ANKIETOWE

**Streszczenie.** Celem artykułu było przedstawienie zagadnienia mniejszości etnicznych w Polsce w kontekście dydaktyki języka polskiego i kultury polskiej jako obcej. W tekście zostały opisane najważniejsze aspekty związane z tym rodzajem społeczności w Polsce i rozważania dotyczące tytułowej problematyki na zajęciach dla cudzoziemców uczących się polszczyzny. W pracy zawarto również ustalenia teoretyczne sytuujące tematykę mniejszości etnicznych w obszarze geografii kulturowej. Zamieszczono też wyniki badania orientacji jego uczestników odnośnie do tytułowej tematyki oraz ich preferencji związanych z podejmowaniem tego tematu na zajęciach z języka polskiego i kultury polskiej. Grupa ankietowanych obejmowała 91 uczestników lektoratów języka polskiego na poziomach B2, C1 i C2, a zaprezentowane dane pozyskano z ankiety złożonej z pytań głównie o kafeterii zamkniętej. Większość respondentów potrafiła wymienić dwie bądź jedną mniejszość etniczną, a także wyraziła chęć zgłębiania badanej tematyki i włączania jej do programu zajęć z języka polskiego i kultury polskiej. Najwięcej ankietowanych zadeklarowało zainteresowanie zabytkami i atrakcjami turystycznymi związanymi z kulturą mniejszości etnicznych w Polsce, co zawarto w podsumowaniu artykułu i opisanych w nim propozycjach praktycznego wykorzystania wniosków wyciągniętych z badania. Analiza teoretyczna i interpretacja wyników ankiety pokazały, że tematyka mniejszości etnicznych stanowi interesujący dla cudzoziemców element wiedzy o polskim społeczeństwie.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie kultury polskiej, mniejszości etniczne

---

\* [barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl](mailto:barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl), Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.



## THE TOPIC OF ETHNIC MINORITIES IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – THEORETICAL CONSIDERATIONS AND SURVEY RESEARCH

**Abstract:** The aim of the article was to present the issue of ethnic minorities in Poland in the context of teaching Polish language and culture as foreign ones. The text describes the most important aspects related to such communities in Poland and reflects on the title issues during classes for foreigners who learn Polish. The work also contains theoretical findings situating the subject of ethnic minorities in the area of cultural geography. It also includes the results of a study on the knowledge of Polish language learners on the topic and their preferences concerning discussing minority issues during Polish language and Polish culture classes. The group of respondents included 91 participants of Polish language courses at the B2, C1 and C2 levels, and the presented data was obtained with the use of a survey consisting of questions mainly in the form of cafeteria-style checklist. Most of the respondents were able to name two or one ethnic minority, and expressed the willingness to explore the subject matter and include it in the curriculum of Polish language and Polish culture. The largest number of respondents declared their interest in monuments and tourist attractions related to the culture of ethnic minorities in Poland, which is included in the summary of the article and the proposals for practical use of the conclusions drawn from the described study. The theoretical analysis and interpretation of the survey results showed that the subject of ethnic minorities is an element of interest for foreigners learning about Polish society.

**Keywords:** Polish as a foreign language, teaching Polish as a foreign language, teaching Polish culture, ethnic minorities

Przed II wojną światową Polskę uważano za kraj o znacznym zróżnicowaniu regionalnym, narodowym i etnicznym. Ze spisów powszechnych przeprowadzonych w 1921 i 1931 roku wynika, że jedynie 68–69% ówczesnych mieszkańców II Rzeczypospolitej było Polakami, natomiast ponad trzydziestoprocentową grupę mniejszości narodowych stanowili Ukraińcy, Żydzi, Białorusini i Niemcy (ZPE b.r.w.). Do zmiany tej sytuacji po 1945 roku przyczyniły się następujące wydarzenia historyczne: Holocaust, przesunięcie granic państwa o około 200 km na zachód i przesiedlenia ludności. Polska stała się jednym z najbardziej homoetnicznych państw europejskich – w 1946 roku zamieszkiwało ją 86,8% Polaków, a wśród mniejszości narodowych dominowali tylko mieszkańcy jednego kraju – Niemiec (Ambroch i in. 2018, s. 57). Wprowadzenie nowego ustroju w 1989 roku spowodowało kolejne zmiany: do Polski zaczęli napływać migranci z krajów zarówno sąsiednich, jak i dalszych (np. z Wietnamu i Chin), natomiast Polacy coraz częściej identyfikowali się z różnymi grupami regionalnymi i mniejszościami etnicznymi<sup>1</sup> (Giza i in. 2012, s. 51). W ciągu ostatnich trzech dekad Polska stała

<sup>1</sup>W Polsce oficjalny status mniejszości przyznano czterem grupom, co zostało opisane w dalszej części artykułu. Istnieją również społeczności o kulturowej odrębności, które starają się o przyznanie im tego statusu (np. Kaszubi) bądź się o niego nie starają (np. Kurpie). Terminologia dotycząca tego rodzaju grup jest bogata, a sami badacze niejednokrotnie nie zgadzają się ze sobą co do definicji (np. Jasiewicz 2004, s. 208–209). W niniejszym artykule i w badaniach przeprowadzonych na jego potrzeby termin „mniejszość etniczna” odnosi się nie tylko do czterech grup oficjalnie uznanych przez państwo polskie, lecz także pozostałych, identyfikujących się z inną kulturą niż polska.

się krajem różnorodnym kulturowo – nie tylko ze względu na zwiększoną liczbę imigrantów, lecz także deklarowaną przez część Polaków przynależność do grup o poczuciu odmienności kulturowej. Co więcej, niektórzy uważają się przede wszystkim za przedstawiciela społeczności mniejszościowej, a dopiero w drugiej kolejności – kultury polskiej. Identyfikacja etniczna Polaków przestała być zatem jednoznaczna i oczywista mimo stanowisk osób i ugrupowań arbitralnie podchodzących do pojęcia *polskości*. Ten fakt odgrywa znaczącą rolę w charakteryzowaniu społeczeństwa polskiego, niebędącego kulturowym monolitem.

Wydarzenia w Europie Wschodniej ostatnich lat – represjonowanie dysydentów w Białorusi i wojna w Ukrainie – sprawiły, że do Polski przybyło wielu imigrantów szukających schronienia czy lepszych warunków życia. W przestrzeni publicznej i przekazach medialnych napływ cudzoziemców stał się jednym z przewodnich tematów. Zdają sobie z tego sprawę również obcokrajowcy uczący się polszczyzny i poznający kulturę polską, której częścią są różnego rodzaju mniejszości. Poza narodowymi wyróżnia się również etniczne, o których powinni wiedzieć zarówno sami Polacy, nie zawsze świadomi własnej różnorodności, jak i cudzoziemcy chcący zaznaczyć się z pełnowymiarowym obrazem kultury polskiej. Spoglądając na nią jedynie z perspektywy mieszkańców największych miast czy osób identyfikujących się wyłącznie z kulturą polską, odnosi się wrażenie, że jest ona wybrakowana, dlatego przybliżanie cudzoziemcom jej regionalnych odmian wzbogaca ich wiedzę na temat społeczeństwa polskiego. Ważnym argumentem przemawiającym za poruszaniem tematu mniejszości etnicznych na zajęciach z obcokrajowcami jest również uświadamianie im trudności, jakie wiążą się ze stworzeniem obrazu „typowego Polaka” – nierzadko upraszczającego i zniekształcającego postrzeganie rodzimych użytkowników polszczyzny.

## 1. KULTURY CENTRUM I PERYFERII

Zależność procesów kulturowych od lokalizacji geograficznej bada geografia kultury – dział geografii humanistycznej. Jej wykorzystanie w dydaktyce języka i kultury uatrakcyjnia zajęcia i wzbogaca samą glottodydaktykę, jednak wymaga przyjęcia podejścia interdyscyplinarnego i wiedzy z różnych obszarów badawczych (por. Garncarek 2013). Sławomir Dorocki (2008, s. 285) podaje dwa główne cele badań geografii kulturowej – poznanie miejsca życia człowieka oraz określenie jego roli w środowisku geograficznym i społeczeństwie: „Aspekt kulturowy uwidocznił się w przestrzeni poprzez działalność człowieka, który odzwierciedla wyznawane przez niego wartości, jego przeżycia czy świadomość. Sam człowiek w tym ujęciu jest zarazem wytworem środowiska, jak i własnych doświadczeń czy procesu edukacji”. Wskazane przez badacza założenia geografii



kultury korespondują z celami glottodydaktyki rozumianej jako proces nauczania języka osadzonego w kulturze – uczący się poznają cechy jego mieszkańców przez odniesienia do czynników, które uwarunkowały ich miejsce w społeczeństwie. Lokalizacja geograficzna nierozdzielnie łączy się z poczuciem tożsamości i typowymi cechami kultur wielu zbiorowości etnicznych, a ukształtowanie terenu wpływa na ich zwyczaje i tradycje (np. górnictwo na Śląsku).

Centryczne spojrzenie na kulturę kraju nauczanego języka w dość oczywisty sposób wpisało się w proces glottodydaktyczny (por. Czerkies 2014), co można zaobserwować szczególnie na początkowych poziomach, kiedy naucza się najbardziej zinternalizowanych elementów języka i związanej z nimi rzeczywistości pozawerbalnej (np. grzeczności). Brak programu nauczania kultury polskiej jako obcej sprawia, że lektor zwykle opiera treści kulturowe na zawartości podręczników, swojej wiedzy i intuicji oraz oczekiwaniach uczniów. Poza wykładami i konwersatoriami kulturowymi kwestii mniejszości etnicznych raczej nie włącza się w program zajęć z cudzoziemcami rozpoczynającymi naukę polszczyzny. Wyjątek stanowi kultura Górali Podhalańskich – prawdopodobnie ze względu na atrakcyjność turystyczną Zakopanego część materiałów dydaktycznych na niższych poziomach zawiera informacje o niej (np. podręcznik i zeszyt ćwiczeń „Polski, krok po kroku 1”). Kultura centrum dominuje zatem na początku procesu nauki języka obcego i kultury obcej, przy czym termin *centrum* można rozumieć wielorako, na co wskazała Antonina Kłóskowska (2012, s. 299), a mianowicie oznacza on: geograficzną lokalizację, skupienie kulturowo jednolitej zbiorowości, a także model cech narodowych i narodowej identyfikacji. W procesie glottodydaktycznym *centrum* we wszystkich wymienionych znaczeniach wydaje się obecne – z początku dydaktycy przybliżają największe ośrodki miejskie, a więc skupiają się na centrum w kontekście lokalizacji, a także omawiają te elementy polskiej kultury, które w powszechnej świadomości dotyczą całego narodu (np. święta i tradycje). Mówiąc o cechach narodowych, zwykle wskazuje się na pewne tendencje, powtarzalne zjawiska życia społecznego czy aktualne problemy.

Słuszne unikanie generalizacji w przedstawianiu kultury polskiej cudzoziemcom otwiera pole do podjęcia rozmów o tych społecznościach, których identyfikacja jest złożona i oddalona od centrum, czyli peryferyjna. Mimo że bada się je w odniesieniu do kultury dominującej (Kłóskowska 2012, s. 234), nie powinny być uznawane za gorsze, o czym w kontekście kultury popularnej pisze Bogusław Dziadzia (2014, s. 10): „Zmienia się zarówno rozumienie tego, co może stanowić prowincję, peryferie, centrum, jak również to, co jest uosobione w pojęciu elity jako tej, która nadaje ton kierunkowi rozwoju. Bycie na peryferiach nie musi dziś oznaczać wykluczenia, marginalizacji, umniejszenia wartości”. Znaczenie kultur peryferii i grup zaliczanych do mniejszości uzupełnia wiedzę cudzoziemców o Polsce i identyfikacji jej mieszkańców – szczególnie na etapie, na którym

poznali już jej ponadregionalne cechy i główne wyznaczniki. Znajomość kultury centrum pomoże też lepiej zrozumieć sytuację kultur peryferii i niekiedy zawile kwestie tożsamości ich członków.

## 2. MNIEJSZOŚCI ETNICZNE W POLSCE

Zgodnie z ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym za mniejszości etniczne uznaje się Karaimów, Łemków, Romów oraz Tatarów, natomiast za język regionalny – kaszubski (Dz. U. 2017 poz. 823, tekst jedn.). W tym akcie prawnym wymieniono również sześć warunków, które muszą spełnić grupy posiadające status mniejszości etnicznych, m.in. dążenie do zachowania własnego języka, kultury lub tradycji czy nieutożsamianie się z narodem zorganizowanym we własnym państwie – tą cechą różnią się od mniejszości narodowych. W glottodydaktyce kwestia nazewnictwa i sporów z nim związanych ustępuje miejsca wymienionym w ustawie „językowi, kulturze i tradycji”, którymi charakteryzują się zarówno społeczności oficjalnie uznane za mniejszości etniczne, jak i grupy nieuznane za nie bądź niestarające się o to: Ślązacy, Kaszubi, Łowiczanie, Podhalanie i Kurpie. Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku<sup>2</sup> (GUS 2012, s. 106–108): spośród czterech mniejszości etnicznych najliczniejsza okazała się mniejszość romska (16 tys.<sup>3</sup>), a najmniej liczna – karaimska (0,3 tys.). Największa liczba respondentów zadeklarowała identyfikację śląską (817 tys.) i kaszubską (229 tys.) – obie grupy zajęły również pierwsze miejsce w odpowiedziach na pytanie o język wykorzystywany w kontaktach domowych – mówienie po śląsku zadeklarowało 509 tys. respondentów, a po kaszubsku – 106 tysięcy. Jak widać, oficjalne uznanie przez państwo za mniejszość nie oznacza dużej liczebności danej grupy. Warto uwzględnić ten fakt przy wyborze społeczności etnicznych przybliżanych na zajęciach i nie ograniczać rozumienia pojęcia *mniejszość etniczna* wyłącznie do grup wymienionych w przytoczonej powyżej ustawie.

W ogólnopolskich mediach mniejszości etniczne stają się zwykle przedmiotem wiadomości o czynionych przez nie staraniach o uzyskanie nowych praw bądź są przedstawiane w stereotypowy sposób<sup>4</sup>. Co jakiś czas nasilają się dyskusje

<sup>2</sup> Dane wstępne dotyczące struktury narodowo-etnicznej ludności z Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku zostaną opublikowane między wrześniem a listopadem 2022 roku, natomiast dane ostateczne – we wrześniu 2023 roku, zob. GUS 2021.

<sup>3</sup> Podano łączną liczbę osób, które zadeklarowały daną identyfikację jako pierwszą, jedyną i drugą.

<sup>4</sup> W styczniu 2022 roku mieszkańców Kaszub zbulwersował odcinek nr 830 serialu „Na dobre i na złe” nadawanego w TVP2, którego scenariusz oparto w dużej mierze na uproszczonych i krzywdzących wyobrażeniach tej społeczności. Kontrowersje z nim związane dowodzą, jak bardzo trzeba uważać, dobierając materiały autentyczne na lekcje poświęcone mniejszościom etnicznym.

na temat przyznawania etnolektowi śląskiemu statusu języka. Jak zauważyła Miłoslawa Siuciak (2010), spór ten przybrał na tyle znaczne rozmiary, że można go rozpatrywać jako zarówno terminologiczny, jak i społeczny. Podobne emocje wzbudza kwestia „narodowości śląskiej”, zatem cudzoziemcom śledzącym wiadomości z Polski Śląsk może być jednym z lepiej znanych – jeśli nie najlepiej – regionów związanych z identyfikacją etniczną inną niż polska. Głośno było też o zakazie uboju rytualnego w 2013 roku i późniejszych latach, kiedy protestowali przeciwko niemu m.in. Tatarzy polscy. Obcokrajowcy mają zatem sporadyczną okazję do przyglądania się różnym debatom ogólnospołecznym z udziałem mniejszości etnicznych, których kulturę przedstawia się dość wybiórczo, skupiając się na jej pojedynczych aspektach.

### 3. MNIEJSZOŚCI ETNICZNE JAKO TEMAT ZAJĘĆ Z CUDZOZIEMCAMI

Już na pierwszych lekcjach cudzoziemcy uczą się informowania o swojej narodowości w języku polskim. Odpowiedź na pytanie „kim jesteś?” może być jednak na tyle złożona, że skromny zasób słownictwa na początku nauki nie wystarczy do jej pełnego zakomunikowania. Przyczyn trudności z udzieleniem prostej odpowiedzi na to pytanie należy upatrywać np. w pochodzeniu z rodziny dwulub wielonarodowościowej, chęci zaakcentowania silnego patriotyzmu lokalnego czy poczuciu przynależności do społeczności nieidentyfikującej się wyłącznie z kulturą centrum zamieszkałego kraju i nieposiadającej własnego państwa (np. Kurdowie, Tamilowie, Baskowie, Katalończycy, Huculi). Kwestia poczucia tożsamości może zatem okazać się frapująca i bliska dla cudzoziemców uczących się polszczyzny.

W zapisach „Programów nauczania języka polskiego jako obcego” (Janowska i in. 2016, ss. 148, 159, 183, 196) brakuje bezpośredniego odniesienia do mniejszości etnicznych, jednak na poziomach zaawansowanych C1 i C2 wymienia się bloki tematyczne pośrednio wiążące się z tym zagadnieniem. W obszarze „Państwo i społeczeństwo” uwzględniono blok „Emigracja, tożsamość”, natomiast w katalogu „Polskie realia” – „Zróżnicowanie regionalne: mentalne, kulturowe, językowe”. Włączenie tematów odnoszących się do regionalności oraz tożsamości etnicznej na poziomach C1 i C2 znajduje uzasadnienie w zaawansowanej kompetencji leksykalnej, którą mogą legitymować się wówczas cudzoziemcy. Poznawanie kultur społeczności etnicznych wymaga bowiem znajomości języka w stopniu pozwalającym na zrozumienie tekstów pisanych dotyczących omawianego zagadnienia, a także opanowania leksyki związanej z ich historią czy obrzędowością. Polszczyznę w stopniu zaawansowanym opanowują jednak nieliczni,

przez co zagadnienie to może pozostać nieznanie wielu uczącym się tego języka. Warto zatem rozważyć włączenie tematu mniejszości etnicznych w program zajęć na poziomie B2. W związku ze znaczącymi różnicami ilościowo-jakościowymi między nim a B1 (zob. Seretny, Lipińska 2021) również treści kulturowe powinny ulec zmianie i odnosić się do nowych obszarów, a ich omawianie – wspomagać rozwój językowy uczących się. Mówienie o mniejszościach etnicznych to okazja do tworzenia rozbudowanych wypowiedzi na tematy nieporuszane na poziomach A1–B1, a także używania nieznannej i niezaktywizowanej dotychczas leksyki. Zagadnienie to może stanowić także *novum* dla tych cudzoziemców, którzy poznali najważniejsze cechy kultury polskiej i oczekują od prowadzących podejmowania kwestii zupełnie nowych dla siebie.

Omawianie charakterystyki krajobrazowo-etnograficznej wydzielonych obszarów geograficznych w ramach procesu dydaktycznego wpisuje się w działania z zakresu edukacji regionalnej – znanej w wielu krajach koncepcji pedagogicznej (ang. *regional education*, ros. *региональное образование* itd.). Jej zwolennicy podkreślają znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbywalnej części tożsamości zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa. Stanowi ona ważny element procesu integracji europejskiej i wzmacnia przywiązanie jednostki do tzw. małej ojczyzny (Nikitorowicz 2009, s. 214). Wiedza o różnicach regionalnych sprzyja również kształtowaniu postawy otwartej wobec pluralizmu i odrębności kultur, a także przygotowaniu uczących się do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym (Piwońska [red.] 2001, s. 11). W przypadku cudzoziemców uczących się polszczyzny wykorzystanie elementów edukacji regionalnej zwiększa ich wiedzę na temat wewnętrznego zróżnicowania Polski, którego nieodłączną częścią jest kultura mniejszości etnicznych. Nie oznacza to równocześnie rezygnacji z polonocentrycznego przekazu kulturowego na zajęciach, o którym pisze Tamara Czerkies (2014, s. 38) powołująca się na stwierdzenie Luigiego Marinellogo o braku negatywnych skojarzeń z pojęciem polonocentryzmu pod warunkiem „zachowania w stosunku do niego odpowiedniej miary”. Słowa włoskiego polonisty przypominają o etniczno-regionalnym zróżnicowaniu społeczeństwa polskiego i konieczności unikania uogólnień w mówieniu o nim na zajęciach z cudzoziemcami.

Przybliżanie tematyki mniejszości etnicznych przygotowuje cudzoziemców do poruszania się po regionach Polski z nimi związanych, a także do zetknięcia się z tekstami kultury mówiącymi o tego rodzaju społecznościach. Przykładem jest dwujęzyczne nazewnictwo geograficzne – dotyczące nie tylko języków mniejszości etnicznych, lecz także języków mniejszości narodowych i języka kaszubskiego. Ściśle wiąże się z historią terenów, na których obowiązuje, a obcokrajowcy zetkną się z nim choćby podczas pobytu na Opolszczyźnie (np. Tarnów Opolski – niem. Tarnau) czy Półwyspie Helskim (np. Kuźnica – kaszub. Kùsfeld). Dla uczących się polszczyzny omówienie przyczyn jego wprowadzenia to okazja do

poszerzenia wiedzy regionalnej i poznania wydarzeń z przeszłości Polski. Z jednej strony historia mniejszości etnicznych pomaga zgłębiać losy całego kraju, czego przykładem jest pojawienie się Tatarów na ziemiach polskich i wspólna przeszłość Polski i Litwy. Z drugiej zaś jej poznawanie pokazuje, że postrzeganie faktów historycznych przez Polaków może się różnić, co dobitnie uświadamia lektura nagrodzonego Nagrodą Literacką „Nike” w 2021 roku reportażu „Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku” Zbigniewa Rokity. Dla cudzoziemców znających tragiczną historię Polski z czasów II wojny światowej szokujące może wydać się jedno z wyznań autora: „Mam pradziadka z Wehrmachtu. Nie ja jeden. Miliony Polaków mają przodka, który służył w niemieckim wojsku” (Rokita 2020, s. 103). Zrozumienie powodów, dla których stwierdzenie to nie powinno dziwić czy oburzać, jest możliwe przy przyjęciu postawy relatywizmu kulturowego i rzetelnym zgłębieniu jego kontekstu historycznego. Innym przykładem tekstu kultury, który można wykorzystać do podjęcia tematu mniejszości etnicznych i historii Polski, jest film „Papusza” w reżyserii Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego. Mówi on nie tylko o życiu tytułowej poetki, lecz także o przełomie w życiu polskich Romów, który nastąpił po 1949 roku. Okres ten przedstawia się zwykle jako czas zarówno odbudowy kraju po II wojnie światowej, jak i terroru państwowego. Dla Romów z kolei były to lata zmuszania przez ówczesne władze do stylu życia, do jakiego nie przywykli, m.in. do osiedlenia się czy posyłania dzieci do szkół. Takich zagadnień i ich omówień w literaturze czy filmach jest więcej – wiele z nich znajdzie zastosowanie na zajęciach z cudzoziemcami, przy odpowiednim wprowadzeniu i omówieniu przez lektora bądź wykładowcę.

#### 4. BADANIE ANKIETOWE – WYNIKI

Powyższy opis teoretyczny dotyczy rozważań na temat mniejszości etnicznych w kulturze polskiej oraz w procesie dydaktyki języka i kultury polskiej jako obcej, a także wybranych koncepcji odnoszących się do miejsca tej części mieszkańców Polski w społeczeństwie i edukacji. Ponieważ na gruncie glottodydaktyki polonistycznej nie powstały dotychczas opracowania poświęcone przekazywaniu wiedzy o zbiorowościach etnicznych czy adaptowaniu założeń edukacji regionalnej na potrzeby kształcenia cudzoziemców, autorka postanowiła częściowo uzupełnić tę lukę i przeprowadzić badanie ankietowe wśród obcokrajowców uczących się polszczyzny.

Kwestionariusz wypełniło 91 uczestników kursów grupowych na poziomach B2, C1 i C2, w styczniu i lutym 2022 roku. Wybór techniki badawczej wiąże się z celami badawczymi – uzyskaniem odpowiedzi na pytania o potrzebę podejmowania tematu mniejszości etnicznych na zajęciach oraz sposobów jego omawiania.

Istotną rolę w rozwijaniu obszaru badań nad kulturą w glottodydaktyce odgrywa wspieranie postawy refleksyjnej słuchaczy, skłanianie ich do samodzielnego formułowania swoich potrzeb i określania niedostatków w wiedzy. Uwzględnianie wniosków uczących się na temat własnego rozwoju warto traktować jako podpowiedź w kształceniu kulturowym, zważywszy na brak standaryzacji w tym obszarze. Takie wskazówki dotyczące tytułowego zagadnienia dały wyniki opisanego poniżej badania.

Odpowiedzi ankietowanych miały na celu uzyskanie informacji związanych z tematyką mniejszości etnicznych odnoszących się do:

- ogólnej orientacji w tym zakresie;
- zainteresowania tą problematyką;
- preferencji dotyczących omawiania wymienionych zagadnień podczas zajęć języka polskiego i kultury polskiej jako obcej.

#### 4.1. GRUPA OSÓB BADANYCH

Większość uczestników badania nie ukończyła trzydziestego roku życia – od 17 do 19 lat ma 30,7% z nich, a od 20 do 29 lat – 48,4%. Pozostali to osoby w wieku 30–39 lat (17,6%) bądź 40–44 lata (3,3%). Wśród ankietowanych przeważają cudzoziemcy z Białorusi (52,8%) oraz Ukrainy (21,9%). Innymi krajami pochodzenia respondentów są: Rosja (4,4%), Włochy (4,4%), Chiny (3,3%), Niemcy (2,2%), a także Armenia, Australia, Brazylia, Gruzja, Irlandia, Kazachstan, Korea Północna, Serbia, Turcja i Węgry (po 1,1%).

Najwięcej osób badanych brało udział w kursie na poziomie B2 (81,3%). Z kolei w grupie na poziomie C1 było 13,2% respondentów, a na poziomie C2 – 5,5%. Grupa na ostatnim z wymienionych poziomów została utworzona w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim. Również w tym ośrodku uczyła się większość wszystkich uczestników badania (62,6%). Pozostali ankietowani brali udział w kursach odbywających się na: Uniwersytecie Łódzkim (17,6%), Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (7,7%), Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (5,5%), Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (4,4%), a także na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytecie Zielonogórskim (po 1,1%).

Jak można zauważyć, większość respondentów to osoby między 17 a 29 rokiem życia pochodzące z krajów wschodniosłowiańskich, które uczęszczają na kursy realizujące program na poziomie B2 w Centrum Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego.



#### 4.2. ORIENTACJA W TEMATYCE MNIEJSZOŚCI ETNICZNYCH

Ankietowanych spytano o znajomość nazw co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w swoim kraju i w Polsce oraz podstawowych faktów na ich temat. Celem tej części badania było określenie orientacji respondentów w omawianej tematyce.

Większość ankietowanych zadeklarowała znajomość nazw co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w kraju pochodzenia i w Polsce. Więcej osób ma wiedzę na temat mniejszości w swoim kraju niż w Polsce (por. odpowiedź *raczej tak* – 19,8% a 20,9%; odpowiedź *tak* – 45,1% a 57,1%).

Tabela 1. Znajomość co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w kraju respondentów

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 6                | 6,6                |
| RACZEJ NIE | 15               | 16,5               |
| RACZEJ TAK | 18               | 19,8               |
| TAK        | 52               | 57,1               |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Znajomość co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w Polsce

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 12               | 13,1               |
| RACZEJ NIE | 19               | 20,9               |
| RACZEJ TAK | 19               | 20,9               |
| TAK        | 41               | 45,1               |

Źródło: opracowanie własne

Ankietowani, którzy zaznaczyli odpowiedź *tak* lub *raczej tak* w pytaniu dotyczącym znajomości co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w Polsce (łącznie 60 respondentów, czyli 66%; zob. tabela 2), zostali poproszeni o wymienienie nazw dwóch z nich. Wśród 120 przykładów podanych przez respondentów część dotyczyła jednak nie mniejszości etnicznych, lecz narodowych, mimo że definicję *mniejszości etnicznej* zamieszczono we wstępie ankiety (zob. kwestionariusz w aneksie). Błąd ten popełniło 10 ankietowanych, a więc mniejsza część tych, którzy zaznaczyli odpowiedź *tak* lub *raczej tak* (17%). Dwie nazwy mniejszości etnicznych zostały podane przez 52 osoby, a zatem przez większość uczestników badania (57%).



Tabela 3. Przykłady mniejszości etnicznych w Polsce podane przez respondentów

| RODZAJ ODPOWIEDZI     | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|-----------------------|------------------|--------------------|
| MNIEJSZOŚĆ ETNICZNA   | 104              | 87                 |
| MNIEJSZOŚĆ NARODOWA   | 14               | 12                 |
| POZOSTAŁE ODPOWIEDZI* | 2                | 1                  |

\* Odpowiedzi, które uznano za błędne, to: Rusini Karpaccy i Afrykańczycy.

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej przykładów podawanych przez ankietowanych odnosiło się do Tatarów, Kaszubów oraz Romów<sup>5</sup>. Pozostałe odpowiedzi to: Łemkowie, Ślązacy, Karaimi i Podhalanie<sup>6</sup>.

Tabela 4. Przykłady mniejszości etnicznych w Polsce podane przez respondentów

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| TATARZY    | 26               | 25                 |
| KASZUBI    | 24               | 23                 |
| ROMOWIE    | 24               | 23                 |
| ŁEMKOWIE   | 14               | 13                 |
| ŚLĄZACY    | 6                | 6                  |
| KARAIMI    | 6                | 6                  |
| PODHALANIE | 4                | 4                  |

Źródło: opracowanie własne

W odpowiedzi na kolejne pytania ankietowani deklarowali znajomość bądź nieznaną faktów na temat co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w swoim kraju i w Polsce. Liczba osób, które zaznaczyły odpowiedzi *tak* lub *raczej tak*, była mniejsza niż w przypadku znajomości nazw mniejszości etnicznych. Dotyczy to zarówno pytań na temat kraju pochodzenia (por. odpowiedzi *tak*: 57,1% a 35,2%), jak i Polski (por. odpowiedzi *tak*: 45,1% a 20,9%).

Tabela 5. Znajomość podstawowych faktów na temat co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w kraju respondentów

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 9                | 9,9                |
| RACZEJ NIE | 18               | 19,8               |
| RACZEJ TAK | 32               | 35,2               |
| TAK        | 32               | 35,2               |

Źródło: opracowanie własne

<sup>5</sup> Uwzględniono również odpowiedź „Cyganie”, którą podały dwie osoby.

<sup>6</sup> Uwzględniono również odpowiedź „Górale”, którą podały dwie osoby.

Tabela 6. Znajomość podstawowych faktów na temat co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w Polsce

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 16               | 17,6               |
| RACZEJ NIE | 27               | 29,7               |
| RACZEJ TAK | 29               | 31,9               |
| TAK        | 19               | 20,9               |

Źródło: opracowanie własne

Orientacja w tematyce mniejszości etnicznych osób badanych jest lepsza w przypadku kraju pochodzenia niż Polski, jednak deklarowaną znajomość nazw mniejszości etnicznych i wiadomości na ich temat w Polsce należy ocenić jako dobrą. Respondenci w większości potrafili podać nazwy dwóch mniejszości etnicznych, przy czym warto zwrócić uwagę na najczęstsze odpowiedzi. Co prawda największa liczba odpowiedzi dotyczyła Tatarów – doskonale znanych cudzoziemcom z krajów wschodniosłowiańskich – ale to Kaszubi byli najczęściej wymienianą przez ankietowanych społecznością etniczną występującą wyłącznie na terenie państwa polskiego. Co najmniej jeden raz respondenci wskazali na każdą z grup oficjalnie uznanych za mniejszość etniczną, a także – oprócz Kaszubów – na Ślązaków i Podhalan. Inaczej przedstawiają się deklaracje ankietowanych dotyczące znajomości podstawowych faktów na temat mniejszości etnicznych w Polsce – niewiele ponad połowa badanych zadeklarowała wiedzę na ich temat, a tylko niespełna 21% z nich jest swojej wiedzy na tyle pewna, że zaznaczyła odpowiedź *tak*.

#### 4.3. ZAINTERESOWANIE TEMATYKĄ MNIEJSZOŚCI ETNICZNYCH

Ankietowanych spytano o zainteresowanie zagadnieniami związanymi z kulturą i językiem mniejszości etnicznych, które mogą zostać wykorzystane przez lektorów jako sposób na przekazywanie uczącym się wiedzy na temat wybranych społeczności etnicznych w Polsce. Respondenci wyrazili zainteresowanie (bądź jego brak) następującymi tematami:

- tradycje i zwyczaje mniejszości etnicznych w Polsce;
- zabytki i atrakcje turystyczne związane z kulturą mniejszości etnicznych w Polsce;
- różnice między językiem ogólnopolskim a językami mniejszości etnicznych w Polsce.

Tabela 7. Zainteresowanie tradycjami i zwyczajami mniejszości etnicznych w Polsce

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 8                | 8,8                |
| RACZEJ NIE | 20               | 22                 |
| RACZEJ TAK | 38               | 41,8               |
| TAK        | 25               | 27,5               |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8. Zainteresowanie zabytkami i atrakcjami turystycznymi związanymi z kulturą mniejszości etnicznych w Polsce

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 5                | 5,5                |
| RACZEJ NIE | 14               | 15,4               |
| RACZEJ TAK | 36               | 39,6               |
| TAK        | 36               | 39,6               |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9. Zainteresowanie różnicami między językiem ogólnopolskim a językami mniejszości etnicznych w Polsce

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 10               | 11                 |
| RACZEJ NIE | 17               | 18,7               |
| RACZEJ TAK | 34               | 37,4               |
| TAK        | 30               | 33                 |

Źródło: opracowanie własne

W przypadku każdego z wymienionych obszarów zainteresowanie wyraziła więcej niż połowa osób badanych (por. odpowiedzi *raczej tak* i *tak*, zob. tabela 7: 69,3%; tabela 8: 79,2%; tabela 9: 70,4%). Najwięcej odpowiedzi *raczej tak* i *tak* uzyskał temat zabytków oraz atrakcji turystycznych związanych z kulturą mniejszości etnicznych w Polsce. Również w odpowiedziach na to pytanie najmniej respondentów zaznaczyło odpowiedzi *raczej nie* i *nie* (łącznie 20,9%, por. tabela 8). Porównywalna liczba ankietowanych zadeklarowała zainteresowanie tradycjami i zwyczajami, a także różnicami między językiem ogólnopolskim a językami mniejszości etnicznych. Jednak w przypadku drugiego z wymienionych tematów liczba ta jest niewiele większa, a ponadto mniej respondentów zaznaczyło odpowiedzi *nie* i *raczej nie* (por. 30,8% – tabela 7; 29,7% – tabela 9).

#### 4.4. PREFERENCJE DOTYCZĄCE OMAWIANIA TEMATYKI MNIEJSZOŚCI ETNICZNYCH NA ZAJĘCIACH

Ostatnie dwa pytania kwestionariusza poświęcono obecności opisywanej tematyki na zajęciach i w materiałach dydaktycznych przeznaczonych dla cudzoziemców. Więcej niż połowa ankietowanych wyraziła chęć poznawania jej na lekcjach za pomocą podręczników zawierających informacje na jej temat. Przeważają jednak odpowiedzi *raczej tak*, co wskazuje na niezdecydowanie ankietowanych.

Tabela 10. Chęć poszerzania wiedzy o mniejszościach etnicznych podczas lekcji języka polskiego

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 9                | 9,9                |
| RACZEJ NIE | 12               | 13,2               |
| RACZEJ TAK | 44               | 48,4               |
| TAK        | 26               | 28,6               |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 11. Chęć poruszania tematu mniejszości etnicznych w podręcznikach do nauki języka polskiego

| ODPOWIEDŹ  | WARTOŚĆ LICZBOWA | WARTOŚĆ PROCENTOWA |
|------------|------------------|--------------------|
| NIE        | 6                | 6,6                |
| RACZEJ NIE | 21               | 23,1               |
| RACZEJ TAK | 38               | 41,8               |
| TAK        | 26               | 28,6               |

Źródło: opracowanie własne

## 5. BADANIE ANKIETOWE – WNIOSKI

Znajomość nazw mniejszości etnicznych w Polsce przez większość respondentów świadczy o tym, że badana tematyka nie stanowi *novum* dla wielu cudzoziemców uczących się na poziomach zaawansowanych. Wyniki dotyczące znajomości podstawowych faktów dowodzą jednak świadomości niewielkiej wiedzy ankietowanych na ich temat. Włączenie tematu mniejszości etnicznych w program zajęć z zakresu języka i kultury polskiej pomogłoby zatem cudzoziemcom lepiej poznać polskie społeczeństwo, ponieważ przynależność do społeczności etnicznych determinuje tożsamość jego części.

Wskazówki w opracowywaniu rozwiązań dydaktycznych znajdują się w odpowiedziach ankietowanych dotyczących najbardziej frapujących dla nich zagadnień oraz uwzględniania omawianej tematyki na zajęciach i w materiałach dydaktycznych. Chociaż osoby badane dość sceptycznie oceniły swoją wiedzę na temat mniejszości etnicznych w Polsce, wskazane przez nie obszary to możliwe sposoby zapoznawania ich z mniejszościami etnicznymi i równoczesnego doskonalenia kompetencji językowych. Omawianie atrakcji turystycznych i zabytków, które okazały się najbardziej interesujące dla osób badanych, zapoznaje cudzoziemców ze zróżnicowaniem regionalnym, historią i dziedzictwem kulturowym mniejszości etnicznych. Pogłębia także ich wiedzę dotyczącą samej Polski – miejsc wartych poznania, o których nie zawsze jest mowa w podręcznikach do nauki polszczyzny. Obszerny temat różnic między językiem ogólnopolskim a jego odmianami (gwarami, dialektami, etnolektami), którymi posługuje się wielu przedstawicieli mniejszości etnicznych, można zawęzić i zaadaptować na potrzeby glottodydaktyczne w taki sposób, aby w pewnym stopniu przygotować obcokrajowców na kontakty językowe z nimi. Co prawda mniejsza liczba ankietowanych wskazała na język niż zabytki i atrakcje, co sygnalizuje mniejszą pewność co do omawiania tego zagadnienia na lekcjach, jednak warto zwrócić uwagę na stosunkowo niewielką liczbę głosów wyrażających sprzeciw. Przypuszczalnie chęć zaznajomienia się z różnicami językowymi będzie w dużym stopniu zależeć od sposobu, w jaki podejmie ten temat lektor – mniej językoznawczy, a bardziej praktyczny i ukierunkowany na świadomość językową uczących się na najwyższych poziomach zaawansowania. Podobną liczbę odpowiedzi uzyskał temat tradycji i zwyczajów – warto przybliżyć cudzoziemcom przynajmniej te najbardziej rozpoznawane, z których świętowaniem mogą się zetknąć podczas pobytu na danych terenach.

Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że raczej próbują oni włączyć tematyki mniejszości etnicznych w program zajęć i treść podręczników do nauki polszczyzny. Nawet jeśli nie będzie to dominanta programu kursu językowego czy kulturowego, to nie należy z niej rezygnować.

## 6. PODSUMOWANIE I PROPOZYCJE

Kultura, historia, język i tożsamość członków mniejszości i społeczności etnicznych to temat obszerny, wymagający rozeznania w wielu dyscyplinach, takich jak socjologia, antropologia czy geolingwistyka. W artykule przedstawiono jego wybrane aspekty, które według autorki odgrywają istotną rolę w procesie glottodydaktycznym. W kształceniu uczestników lektoratów języka polskiego oraz konwersatoriów czy wykładów kulturowych wiedza prowadzących na

omawiany temat nie musi być tak specjalistyczna, jak w przypadku badaczy obszarów wymienionych powyżej – nie jest ona konieczna, aby przybliżyć wybrane mniejszości etniczne cudzoziemcom poznającym polskie społeczeństwo.

Wprowadzenie do omawianej tematyki może polegać na usystematyzowaniu podstawowych pojęć związanych z ich nazewnictwem (mniejszość, etniczność, społeczność), wyróżnikami tożsamości (terytorium, strój, etnolekt) czy lokalizowaniem wybranych społeczności na mapie Polski<sup>7</sup>. Miejscami wartymi zwiedzenia, dzięki którym można zgłębić wiedzę na temat wybranych mniejszości, są choćby Kruszyniany (Tatarzy), Komańcza (Łemkowie), Nikiszowiec w Katowicach (Ślązacy) czy Kaszubski Park Etnograficzny (Kaszubi). Poznanie ich może okazać się ciekawe nawet dla tych cudzoziemców, których nie zainteresuje tematyka mniejszości etnicznych – to okazja do zdobycia wiedzy o różnych regionach, ich architekturze i ukształtowaniu geograficznym. Z pewnością warto adaptować na potrzeby zajęć materiały autentyczne – reportaże (opisany powyżej „Kajs” i przykładowo „Kasžëbë” Tomasza Słomczyńskiego), filmy (oprócz „Papuszy” w ostatnich latach zekranizowano również powieść „Kamerdyner” poruszającą temat dziejów Kaszubów) czy liczne nagrania różnotematyczne dostępne na portalu YouTube<sup>8</sup>. Duży wybór tego rodzaju materiałów umożliwia wyselekcjonowanie tych odpowiadających oczekiwaniom danej grupy uczących się, a także zaadaptowanie ich na potrzeby zajęć – skrócenie czy przygotowanie odpowiednich zadań z nimi związanych. Wiedza o mniejszościach etnicznych to także klucz do interpretowania wielu zjawisk kultury, z którymi cudzoziemcy mogą się spotkać już na wczesnym etapie poznawania Polski, np. w sklepach z pamiątkami, w których bez trudu znajdują produkty z motywami wycinanek łowickich. Dużą popularnością cieszy się też muzyka etniczna, wciąż wykorzystywana przez współczesnych twórców<sup>9</sup>, czy muzyka romska i organizowane w Polsce festiwale ją promujące – do tego rodzaju wydarzeń mają dostęp także cudzoziemcy.

Zainteresowanie ankietowanych tymi zjawiskami kultury polskiej, które dotyczą obszarów peryferyjnych, jak np. mniejszości etniczne, stanowi ważny wniosek w kontekście określania tematów wartych omawiania na najwyższych poziomach zaawansowania. Chcący je osiągnąć cudzoziemcy wciąż mają potrzebę doskonalenia kompetencji kulturowej i poszerzania wiedzy o Polsce, mimo że jej główne wyróżniki poznali już na początku nauki.

<sup>7</sup>Przykład takiego zadania można znaleźć na stronie Wordwall (b.r.w.).

<sup>8</sup>Warto wymienić kanał „Po prostu Grzymkowski” (2021) i dostępny na nim krótki film o Kurpiach czy serię „Przejrzysty Ojczysty” na kanale Narodowego Centrum Kultury – zostały w niej w zwięzły sposób przedstawione m.in. język kaszubski, gwara podhalańska czy etnolekt śląski; przygotowano także napisy do nagrań (NCK 2022).

<sup>9</sup>Przykładowo: wybrane utwory zespołu LemON w języku łemkowskim czy wspólna płyta Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” i Miuosha wydana w 2021 roku.

## BIBLIOGRAFIA

- Ambroch M. i in., 2018, *100 lat Polski w liczbach. 1918–2018*, Warszawa.
- Czerkies T., 2014, *Polonocentryzm jako niezbywalny element tożsamości (o etnocentryzmie, etnorelatywności, akulturacji oraz kulturach centrum i peryferii)*, w: A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 37–49.
- Dorocki S., 2008, *Kultura w aspekcie badań geograficznych*, w: *Tożsamość kulturoznawstwa*, red. A. Pankowicz, J. Rokicki, P. Plichta, Kraków, s. 283–287.
- Dz.U. 2017 poz. 823, Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 kwietnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.
- Dziadzia B., 2014, *Naznaczeni popkulturą. Media elektroniczne i przemiany prowincji*, Gdańsk.
- Garncarek P., 2013, *Jak korzystać z badań nad geografią kulturową w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur, M. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, T. 1, Lublin, s. 139–144.
- Giza A. i in., 2012, *Mieszkańcy Polski*, w: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, Warszawa, s. 17–59.
- GUS, 2012, *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa.
- GUS, 2021, *Harmonogram publikacji wyników NSP*, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/nsp-2021/harmonogram-publikacji-wynikow-nsp-2021/> [13.03.2022].
- Janowska I. i in., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jasiewicz Z., 2004, *Rodzina, społeczność lokalna i grupa etniczna w Polsce i Azji Środkowej: studia i szkice etnologiczne zebrane i wydane z okazji siedemdziesiątej rocznicy urodzin autora*, Poznań.
- Kłoskowska A., 2012, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- NCK, 2022, *Przejrzysty ojczysty*, <https://www.youtube.com/hashtag/przejrzystyojczysty> [04.04.2022].
- Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Piwońska Z. (red.), 2001, *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli szkoły podstawowej*, Rzeszów.
- Po prostu Grzymkowski, 2021, *Kurpie – pierwsi snajperzy, którzy znają się na palmach*, <https://www.youtube.com/watch?v=77csGrsAKoo> [04.04.2022].
- Rokita Z., 2020, *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*, Wołowiec.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.02>
- Siuciak M., 2010, *Język śląski – problem terminologiczny czy społeczny?*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 10, s. 267–277.
- Wordwall, b.r.w., *Spoločności etniczne w Polsce*, <https://wordwall.net/pl/resource/471928/geografia/spo%C5%82eczno%C5%9Bci-etniczne-w-polsce> [03.04.2022].
- ZPE, b.r.w., *Mniejszości narodowe II RP i konflikty na tle narodowościowym*, <https://zpe.gov.pl/a/mniejszosci-narodowe-ii-rp-i-konflikty-na-tle-narodowosciowym/DRP76tecc> [07.03.2022].



## ANEKS

### ANKIETA

Tematyka mniejszości etnicznych w Polsce na lekcjach języka polskiego jako obcego

*Mniejszość etniczna*<sup>10</sup> to grupa obywateli danego państwa, która odróżnia się od pozostałych językiem, kulturą lub tradycją. Nie ma i nigdy nie miała własnego państwa. Jest świadoma własnej wspólnoty etnicznej, chce ją otwarcie wyrażać i chronić.

Badanie jest anonimowe.

Ankieta składa się z dwóch części, a jej wypełnienie zajmie co najwyżej 5 minut. Bardzo proszę o samodzielne odpowiadanie na pytania.

Wyniki zostaną wykorzystane w publikacjach naukowych dotyczących tematyki mniejszości etnicznych na lekcjach języka polskiego jako obcego.

#### **CZĘŚĆ I. Proszę podać lub zaznaczyć odpowiedź.**

1. Mam ..... lat(a).  
proszę podać swój wiek, np. 18 lat, 32 lata.
3. Jestem z .....  
proszę podać nazwę kraju, np. Ukraina, USA.
5. Obecnie uczestniczę w kursie języka polskiego na poziomie B2 / C1 / C2
6. Obecnie uczestniczę w kursie języka polskiego organizowanym w: .....  
.....  
proszę podać nazwę instytucji, np. Uniwersytet Warszawski, Szkoła Języków Obcych EMPIK.  
w mieście .....  
proszę podać nazwę miasta, np. Warszawa, Wrocław.

#### **CZĘŚĆ II. Proszę zaznaczyć cyfrę symbolizującą Pani/Pana odpowiedź.**

1 – nie

2 – raczej nie

3 – raczej tak

4 – tak

- a) Potrafię wymienić nazwy co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w moim kraju.

1            2            3            4

- b) Potrafię wymienić nazwy co najmniej dwóch mniejszości etnicznych w Polsce.

1            2            3            4

*Jeśli w punkcie b) zaznaczyła Pani / zaznaczył Pan odpowiedź 3 lub 4, proszę podać nazwy dwóch mniejszości etnicznych w Polsce:*

.....

<sup>10</sup>Zob. przypis nr 2.

- c) Znam podstawowe fakty o co najmniej dwóch mniejszościach etnicznych w moim kraju.

1            2            3            4

- d) Znam podstawowe fakty o co najmniej dwóch mniejszościach etnicznych w Polsce.

1            2            3            4

- e) Interesują mnie tradycje i zwyczaje mniejszości etnicznych w Polsce.

1            2            3            4

- f) Interesują mnie zabytki i atrakcje turystyczne związane z kulturą mniejszości etnicznych w Polsce.

1            2            3            4

- g) Interesują mnie różnice między językiem ogólnopolskim a językami mniejszości etnicznych w Polsce.

1            2            3            4

- h) Chciał(a)bym poszerzać swoją wiedzę o mniejszościach etnicznych podczas lekcji języka polskiego.


1            2            3            4

- i) Chciał(a)bym, żeby temat mniejszości etnicznych był obecny w podręcznikach do nauki języka polskiego.

1            2            3            4



Beata Terka\*, Rafał Młyński\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

 <https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

## PO CO AMERYKAŃSKIEMU LOGOPEDZIE JĘZYK I KULTURA POLSKA? KILKA REFLEKSJI NA MARGINESIE PROJEKTU *POLSKA BRZMI ZNAJOMO*

**Streszczenie:** Artykuł zbiera i porządkuje wnioski oraz refleksje płynące z realizacji projektu *Polska brzmi znajomo*. Projekt stanowi interesujący przykład wykorzystania wiedzy i umiejętności w zakresie glottodydaktyki polonistycznej i logopedii w celu zaproponowania kreatywnej i skutecznej odpowiedzi na wyzwania współczesnego, wielokulturowego i wielojęzycznego, świata. Opisane działania projektowe prowadzone w Northern Illinois University w Stanach Zjednoczonych, wzbogacające proces kształcenia przyszłych amerykańskich logopedów w stanie Illinois o wiedzę na temat języka polskiego i polskiej kultury oraz umiejętność podstawowej komunikacji w języku polskim, stanowią punkt wyjścia do rozważań na temat roli nauczyciela-glottodydaktyka, nauczania w grupie heterogenicznej ze względu na pozycję zajmowaną przez uczących się w danej społeczności oraz stopień ich specjalizacji w określonej dziedzinie, niejednoznaczności odmiany nauczanego języka, a także problemów związanych z doбором przekazywanych treści kulturowych. Omówienie rezultatów projektu oraz stopnia jego efektywności – w oparciu o pre- i post-ankietę oraz pogłębione wywiady z uczestnikami – pozwala na zarysowanie perspektyw wykorzystania analogicznych rozwiązań w przyszłości.

**Słowa kluczowe:** logopedia, wielojęzyczność, różnojęzyczność, grupa heterogeniczna, promocja języka polskiego

### WHY USE POLISH PHONETICS AND CULTURE IN AMERICAN SPEECH THERAPY? A FEW SIDE REMARKS ON THE PROJECT POLAND SOUNDS FAMILIAR

**Abstract:** The article collects and summarizes conclusions and reflections from the implementation of the project Poland Sounds Familiar. The project is an interesting example of the use of knowledge and skills in the field of Polish language teaching and speech therapy in order to offer

\*beata\_terka@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. R. Ingardena 3, 30-060 Kraków.

\*\*rafal.mlynski@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Zakład Logopedii, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. R. Ingardena 3, 30-060 Kraków.

a creative and effective response to the challenges of the contemporary multicultural and multilingual world. The project-related activities carried out at Northern Illinois University in the United States, enriching educational process of the future American speech therapists in the state of Illinois with knowledge of the Polish language and culture as well as basic communicational skills in Polish, constitute the starting point for considering the role of the teacher of Polish as a foreign language, teaching in a group that is heterogeneous due to the position of learners in a given community and the degree of their specialization in a specific field, ambiguity of the type of language taught, as well as problems related to the selection of cultural content conveyed. Discussion of the project results and the degree of its effectiveness – based on a pre- and post-questionnaires as well as in-depth interviews with participants – allows for outlining the prospects for using similar solutions in the future.

**Keywords:** speech therapy, multilingualism, plurilingualism, heterogeneous group, promotion of Polish language

## 1. WSTĘP

Glottodydaktyka polonistyczna we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, zyskuje na popularności i prężnie się rozwija. W wielokulturowej i wielojęzycznej rzeczywistości dostarcza narzędzi do doskonalenia kompetencji językowych poszczególnych jednostek (wpisując się w założenia edukacji różnorodnej i międzykulturowej), oddziałuje na określone grupy społeczne i zawodowe, wspierając procesy asymilacyjne, a także zwiększając szanse na rynku pracy lub podnosząc kwalifikacje specjalistów w danej dziedzinie. Nauczanie języka polskiego jako obcego jest również sposobem na popularyzację polskiej kultury w świecie, budzenie zainteresowania Polską i jej dziedzictwem oraz kształtowania i/lub utrwalania pozytywnych postaw wobec polskości. Coraz częściej pojawiające się oferty programów i grantów skierowane głównie (lub między innymi) do glottodydaktyków polonistycznych pozwalają na realizację ciekawych i wartościowych projektów, zmuszając jednocześnie nauczycieli języka polskiego jako obcego (oraz przedstawicieli dziedzin pokrewnych) do nieustannych poszukiwań nowych wyzwań, które często wymagają niestandardowych rozwiązań.

Interesujące rezultaty przynosi widoczne w ostatnich latach wzajemne przenikanie się, na różnych płaszczyznach, glottodydaktyki polonistycznej i logopedii. Oferowane są kierunki studiów takie jak np. logopedia z językiem polskim jako obcym<sup>1</sup> oraz kursy logopedyczne dedykowane glottodydaktykom<sup>2</sup>. Logopedzi i glottodydaktycy podejmują również współpracę na polu badawczym, czego owocem są liczne publikacje, np. poradnik logopedyczny skierowany do nauczycieli polonijnych (Siudzińska, Stępień 2015). Powstają też teksty dotyczące metod i technik terapii logopedycznych bazujących na programach nauczania języka

<sup>1</sup> Uniwersytet Opolski i Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

<sup>2</sup> Np. kurs *Zaburzenia mowy i języka dzieci wielojęzycznych* w Uniwersytecie Jagiellońskim.

polskiego jako obcego (Cieszyńska 2016; Orłowska-Popek 2017), nauczania języka polskiego jako odziedziczonego dzieci z zaburzeniami czytania (Błasiak-Tytuła, Słezak 2018) czy implementacji postępowania logopedycznego w procesie dydaktycznym (Czempka-Wewióra, Graboń 2017; Siudak 2018).

Celem niniejszego artykułu jest zebranie refleksji związanych z realizacją projektu *Polska brzmi znajomo* finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej<sup>3</sup>, a będącego efektem współpracy glottodydaktyka polonistycznego oraz logopedy – praktyka i teoretyka – z amerykańskim ośrodkiem akademickim kształcącym przyszłych terapeutów mowy, którzy w stanie Illinois, ze względu na liczbę mieszkających tam osób polskiego pochodzenia, będą w swojej zawodowej praktyce pracować m.in. z dziećmi polonijnymi oraz ich rodzicami.

W pierwszej części tekstu przedstawiony zostanie pokrótce powód oraz proces nawiązania współpracy z uczelnią partnerską w Stanach Zjednoczonych – Northern Illinois University (NIU) oraz cele działań projektowych. Następnie przywołane zostaną najważniejsze refleksje autorów i jednocześnie wykonawców projektu związane z samym procesem dydaktycznym, specyfiką grupy docelowej, doбором treści nauczania oraz wielością ról nauczyciela. W kolejnej części znajdzie się omówienie rezultatów projektu – z uwzględnieniem wyników badań ankietowych oraz pogłębionych wywiadów z uczestnikami. Artykuł zamknie próba sformułowania wniosków oraz zarysowania perspektyw wykorzystania podobnych rozwiązań w przyszłości.

Decyzji zespołu projektowego o zebraniu uwag i przemyśleń w formie artykułu towarzyszy głębokie przekonanie o wadze i zasadności dzielenia się tzw. „dobrymi praktykami” oraz dużym potencjale wzajemnego inspirowania się w środowisku glottodydaktyki polonistycznej.

## 2. WYBÓR PARTNERA PROJEKTOWEGO

### 2.1. POLONIA W ILLINOIS

Na terenie Stanów Zjednoczonych przebywa blisko 9 mln osób deklarujących polskie pochodzenie – to około 3% społeczeństwa amerykańskiego<sup>4</sup>. W stanie Illinois, liczącym 12 mln mieszkańców, 980 000 stanowią Polacy. W samym mieście Chicago jest ich ponad 210 000. W ostatnich latach utrzymuje się trend

<sup>3</sup> Projekt otrzymał dofinansowanie z NAWA w ramach Programu Promocja Języka Polskiego w 2020 roku.

<sup>4</sup> <https://data.census.gov/cedsci/table?q=ancestry&tid=ACSDT5Y2018.B04006&t=Ancestry&vintage=2018&hidePreview=true> [7.05.2022].

wyprowadzania się mieszkańców miasta na przedmieścia. Obecnie szacuje się, iż na tzw. suburbiach Chicago mieszka ponad 610 000 osób polskiego pochodzenia. Najnowsi imigranci różnią się od tych sprzed kilku dekad. Przyjeżdżają na ogół z dobrą znajomością języka angielskiego. Prawie 70% legitymuje się wykształceniem średnim, a co czwarty – wyższym. Te czynniki powodują, że podejmują pracę na poziomie eksperckim i kierowniczym, w usługach, sprzedaży i w biurach oraz w rolnictwie i przemyśle. Duża grupa imigrantów zawiera legalne umowy o pracę jako wykwalifikowani pracownicy. Polonia charakteryzuje się dobrym poziomem życia (Kulpińska 2013; Kasprzyk 2013; Pastusiak 2011; Fiń 2014).

Według danych zebranych na potrzeby spisu ludności US Census 2020 w polskiej diasporze nieznacznie przeważają kobiety (51,3%). Wśród dzieci najwięcej jest tych w wieku od 5 do 17 roku życia (13,2%). Dominują małżeństwa (65,5%) oraz małżeństwa z dzieckiem (26%). O statusie materialnym w amerykańskim społeczeństwie świadczy posiadanie własnego domu, a polskich właścicieli takiej nieruchomości jest około 4 mln. Są to przede wszystkim małżeństwa z dzieckiem w wieku szkolnym. W zakresie wykształcenia widać dominację osób posiadających dyplom college'u, szkoły średniej i tytuł licencjata. Wśród Polonii najwięcej jest osób urodzonych już na terenie USA, natomiast tych urodzonych poza granicami kraju – ponad 440 000. Zdecydowana większość na co dzień posługuje się językiem angielskim.

600 000 Polaków mieszkających w Stanach Zjednoczonych deklaruje używanie języka polskiego. Dane dla stanu Illinois wskazują, iż polszczyzna zajmuje trzecie miejsce (po angielskim i hiszpańskim)<sup>5</sup> wśród najczęściej używanych języków. Dla drugiego pokolenia imigrantów bywa jeszcze językiem odziedziczonym. Dla kolejnych generacji (trzecie pokolenie i następne) przyjmuje status języka obcego, którego opanowanie wymaga na przykład uczestnictwa w odpowiednich kursach językowych (Wolski-Moskoff 2017).

Istotne dane o kondycji języka polskiego w amerykańskiej diasporze polonijnej przynosi projekt Fundacji Dobrej Szkoły oraz Think, a także Rady Języka Polskiego przy prezydium PAN z 2016 roku, w ramach którego, między innymi, poddano badaniu ankietowemu ponad 1200 osób. Warto przytoczyć kilka płynących z niego wniosków. Większości badanych przedstawicieli Polonii zależy na tym, żeby dobrze posługiwać się polskim i aby znajomość tego języka wśród ich dzieci również była na wysokim poziomie. 76% uznaje mówienie po polsku przez dzieci za bardzo ważne, a 19% za ważne. Rozumienie ze słuchu jest bardzo ważne dla 75% respondentów, zaś czytanie i pisanie po polsku – dla 50%. 70% do komunikacji z dzieckiem i partnerem używa tylko języka polskiego. Ponad 60% ankietowanych przyznaje się do mieszania polskiego i angielskiego w trakcie rozmów z dziećmi. Polonia w USA chce być blisko Polski i mieć kontakt z językiem. Do tego celu wykorzystuje, na przykład, nowe technologie oraz media. Czytanie

<sup>5</sup> <https://statisticalatlas.com/state/Illinois/Languages> [7.05.2022].



książek również stanowi jedną ze strategii utrzymania znajomości języka polskiego, ale jest to strategia stopniowo zanikająca wśród członków Polonii – 44% robi to raz w tygodniu, 35% rzadko, a tylko 21% codziennie. Obok obcowania z polską literaturą, oglądania polskich programów i filmów oraz słuchania polskich stacji radiowych bardzo często praktykowaną metodą na podtrzymywanie znajomości języka polskiego są spotkania z polskimi przyjaciółmi. Wskazuje na nią prawie 80% badanych. Kolejnym wymienianym przez ankietowanych sposobem są wyjazdy do Polski (54%). Motywacją utrzymania języka może być uzyskanie Pieczęci Dwujęzyczności (The Seal of Biliteracy) – wyróżnienia uprawniającego do dodatkowych punktów przy składaniu aplikacji na studia lub podczas poszukiwania pracy (Owińska 2017).

## 2.2. LOGOPEDIA W NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY (NIU)

Northern Illinois University to stanowy ośrodek akademicki. Jedną z jego jednostek jest School of Allied Health and Communicative Disorders (SAHCD), która prowadzi studia licencjackie i magisterskie. Program licencjacki – Communicative Disorders zawiera szerokie spektrum kursów do wyboru, które przy odpowiedniej konfiguracji mogą być wstępnym przygotowaniem do zawodu np. fizjoterapeuty, audiologa, logopedy, lingwisty czy psychologa. Misją kształcenia w ramach programu magisterskiego Specialization in Speech-Language Pathology jest natomiast wyposażenie studentów w wiedzę na temat komunikacji i jej zaburzeń oraz przyczynianie się do postępów w logopedii poprzez uczestnictwo w badaniach naukowych i praktyce klinicznej. Cel programu stanowi wielostronne przygotowanie adeptów logopedii do świadczenia w przyszłości wysokiej jakości usług i wspierania rozwoju swojego najbliższego otoczenia. Studia posiadają akredytację najważniejszej logopedycznej organizacji w USA – American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Po ich ukończeniu absolwenci są przygotowani do wzięcia udziału w egzaminie certyfikатовym Certificate of Clinical Competence – SLP, dającym uprawnienia do wykonywania zawodu logopedy. W programie studiów magisterskich widnieje przedmiot *Multicultural aspects of speech-language pathology*. Celem tego kursu jest przygotowanie studentów do przeprowadzenia postępowania logopedycznego wśród dwujęzycznych osób w ramach praktyki opartej na dowodach naukowych (evidence-based practise). Szczegółowa tematyka dotyczy wprowadzenia terminologii przydatnej do zbudowania kompetencji międzykulturowej, wpływu sytuacji społecznej na rozwój językowy, cech charakterystycznych dla symultanicznego i sekwencyjnego nabywania języków przez osoby bilingwalne, identyfikacji zmiennych kluczowych dla odróżnienia zaburzenia komunikacji od kontaktów międzyjęzycznych,

przeglądu materiałów i narzędzi diagnostyczno-terapeutycznych dostosowanych do dwujęzycznego pacjenta oraz integracji informacji teoretycznych z praktyką logopedyczną.

W momencie tworzenia niniejszej publikacji na studiach licencjackich naukę pobierało 127 studentów. Na studiach magisterskich było 39 studentów.

### 2.3. PROJEKT *POLSKA BRZMI ZNAJOMO (POLAND SOUNDS FAMILIAR)*

W 2019 oraz 2020 roku jeden z autorów artykułu przebywał na stażu naukowym i dydaktycznym w SAHCD. W wyniku rozmów z dyrektorem jednostki wypracowano stanowisko, iż amerykańskim studentom logopedii przydatna byłaby wiedza o języku polskim i polskiej kulturze, ponieważ – jak wspomniano wcześniej – Illinois jest jednym z najliczniej zamieszkałych przez Polaków stanów. Implikuje to potencjalną sytuację, w której logopeda wykształcony w NIU spotyka się w swojej praktyce zawodowej z dwujęzycznym, polonijnym dzieckiem i jego rodzicem. Prawidłowa diagnoza logopedyczna osoby bilingwalnej powinna zaś odbywać w obu znanych jej językach i uwzględniać kontekst kulturowy. Zasadne jest zatem przekonanie, iż amerykański logopeda w stanie Illinois powinien mieć chociaż elementarną wiedzę o języku polskim i polskiej kulturze. Dzięki temu mógłby np. lepiej ocenić podsystemy fonetyczno-fonologiczne dziecka oraz mieć pozytywne nastawienie do jego dziedzictwa kulturowego. Działania w ramach projektu *Polska brzmi znajomo* miały zatem w założeniu wzbogacić treści programowe przekazywane amerykańskim studentom logopedii.

W 2020 roku złożono wniosek projektowy do Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej i otrzymano dofinansowanie. W skład zespołu projektowego wchodziły 2 osoby z Polski, glottodydaktyk polonistyczny i logopeda – także posiadający uprawnienia do nauczania języka polskiego jako obcego. Dodatkowo prace projektowe wspierała jedna osoba z ramienia reprezentowanej przez zespół uczelni, odpowiadająca za stronę finansową przedsięwzięcia. Nadrzędnym celem zaplanowanych działań dydaktycznych była promocja języka i kultury polskiej wśród społeczności akademickiej NIU. Celami szczegółowymi były: przeprowadzenie trzech modułów warsztatów (poświęconych: 1. kształceniu kompetencji fonologicznej, 2. przekazaniu wiedzy o polskich realiach kulturowo-społecznych, 3. zrealizowaniu tzw. survivalu językowego, czyli nauki podstawowej leksyki oraz zwrotów przydatnych amerykańskiemu logopedzie w komunikacji z polonijnym dzieckiem i rodzicem) oraz wykładu otwartego pod tytułem „Poznajmy się po polsku” na temat polskiej historii oraz języka polskiego jako jednego z kluczy do zrozumienia mentalności Polaków. Zespół projektowy wspólnie opracował pre-

i post-ankietę, a także szczegółowy program wykładu i warsztatów. Logopeda odpowiadała za komponenty fonetyczne oraz dobór wyrażen niezbędnych przyszłym amerykańskim specjalistom w kontakcie z dwujęzycznym pacjentem i jego rodziną, praktykujący glottodydaktyk – za inne treści językowe i kulturowe. Warto zaznaczyć, że w ramach warsztatów fonetycznych uwzględniono zarówno ćwiczenia słuchu fonematycznego (głównie w oparciu o pary minimalne), jak również – następujące po nich – próby artykulacji pojedynczych słów/wyrażen, a później całych zdań. Warsztat fonetyczny stanowił także niezbędne przygotowanie uczestników do kolejnych modułów prowadzonych w ramach działań projektowych.

Ze względu na pandemię COVID-19 zespół projektowy pojechał do NIU dopiero we wrześniu 2021 roku (kilka miesięcy później niż początkowo zakładano). Przeprowadził wszystkie zaplanowane czynności. W warsztatach i wykładzie wzięło udział ogółem 30 osób – 27 studentów oraz 3 wykładowców. Zdecydowana większość uczestników nie deklarowała biegłości w języku innym niż angielski. 4 osoby znały hiszpański (w różnym stopniu) – w tym wykładowczyni tego języka. Tylko dwie uczestniczki miały polskie korzenie, jedna z nich nie mówiła jednak po polsku, poziom biegłości językowej drugiej zaś można było ocenić jako A1. Inna uczestniczka знаła podstawy rosyjskiego, co pozytywnie wpływało na tempo jej pracy i stopień przyswajania nowego materiału.

Po zakończeniu działań projektowych na terenie amerykańskiej uczelni partnerskiej uczestnicy projektu zostali poproszeni o próbę podjęcia wyzwania związanego z zadaniem dodatkowym *Polskość wokół mnie*, w ramach którego mieli dokumentować ślady polskości w swoim bezpośrednim otoczeniu – takie jak np. pomniki, sklepy, potrawy itp.

### 3. WIELOŚĆ PERSPEKTYW

Działania projektowe prowadzone na Uniwersytecie Północnego Illinois stanowią interesujący przykład kreatywnego wykorzystania elementów glottodydaktyki polonistycznej w odpowiedzi na konkretne wyzwania współczesnego świata. Dzisiejsza rzeczywistość jest bowiem przestrzenią – w wymiarze zarówno fizycznym, jak i mentalnym – przenikania się kultur, języków i odmiennych często sposobów postrzegania otaczających człowieka zjawisk. Międzykulturowe wpływy i konflikty mają nie tylko wymiar globalny, lecz także lokalny – związany z konkretnym, dającym się określić geograficznie i/lub politycznie miejscem na mapie, rodzimym, a nawet jednostkowym, intrapersonalnym. Społeczność akademicka Uniwersytetu Północnego Illinois doświadcza zarówno bogactwa możliwości, jak i – z drugiej strony – licznych problemów związanych z wielo- i międzykulturowością na co dzień, nie tylko w kontekście życia uczelni. Język polski i kultura

polska stanowią istotny składnik owego lingwistyczno-kulturowego tygla. Zarówno wykładowcy, jak i studenci spotykają osoby polskiego pochodzenia na uniwersytecie, mają polskich kolegów, współpracowników, ale też sąsiadów kultuwujących rodzime tradycje i robiących świąteczne zakupy w polskim sklepie. Adeptci logopedii w NIU w swojej przyszłej praktyce gabinetowej niewątpliwie spotkają również małych dwujęzycznych pacjentów oraz ich rodziców deklarujących polskie pochodzenie. Włączenie się zespołu projektowego w proces kształcenia amerykańskich logopedów w oparciu o glottodydaktykę polonistyczną było zatem przedsięwzięciem nie tylko nowatorskim, lecz także niezwykle potrzebnym. Potwierdziły to zresztą przeprowadzone badania ankietowe oraz pogłębione wywiady z uczestnikami programu, o czym więcej w dalszej części artykułu. Wspomniane nowatorstwo prowadzonych działań postawiło jednak realizujących projekt przed szeregiem wyzwań i problemów oraz skłoniło do wnikliwej analizy określonych aspektów procesu dydaktycznego. Pogłębionej refleksji oraz spojrzenia z innej perspektywy wymagały zwłaszcza następujące kwestie: rola nauczyciela-glottodydaktyka, specyfika potrzeb uczących się i charakter nauczanego języka oraz dobór treści i metod nauczania.

### 3.1. NAUCZYCIEL W DWÓCH OSOBACH I KILKU ROLACH

Ogromne znaczenie kompetencji merytorycznych i dydaktycznych nauczyciela pracującego z obcokrajowcami nie budzi wątpliwości. Praca w nauczycielskim tandemie glottodydaktyczno-logopedycznym, choć nie zwalniała żadnej ze stron z obowiązku wykazywania obu owych kompetencji, pozwoliła na zróżnicowanie ich zakresu w odniesieniu do każdego z wykonawców projektu. Wspólne pole kompetencji merytorycznych obejmowało oczywiście posługiwanie się językiem polskim (jako nauczonym) w sposób płynny i poprawny, dużą wiedzę na temat polskiej kultury oraz świadomość charakteru mentalności polskiego społeczeństwa, stanowiącej istotne tło używania i rozwoju polszczyzny. Praktykujący logopeda – ze względu na wykształcenie i wykonywany zawód – przejawiał bardzo dobrą znajomość zasad polskiej wymowy, klasyfikacji głosek, etapów rozwoju mowy, a także trudności związanych z artykulacją poszczególnych dźwięków oraz sposobów radzenia sobie z owymi problemami. Jako badacz zajmujący się dwujęzycznością w ujęciu logopedycznym doskonale zdawał sobie również sprawę ze wzajemnego wpływu znanych przez jednostkę języków na siebie, potencjalnych zagrożeń, ale też możliwości drzemających w dwujęzyczności pacjentów przyszłych amerykańskich logopedów. Oboje wykonawcy projektu posiadali także niezbędne kompetencje dydaktyczne, które umożliwiły umiejętną organizację i przeprowadzenie procesu kształcenia. Praktykująca lektorka języka polskiego

jako obcego, z uwagi na swoje doświadczenie i zainteresowania, mogła przejąć większość obowiązków związanych z odpowiednim doбором tematów czy układaniem dostosowanych do poziomu uczących się tekstów i ćwiczeń językowych<sup>6</sup>. Realizowanie projektu przez dwoje dydaktyków pozwoliło na poszerzenie zakresu kompetencji szczegółowych, z których czerpać mogli uczestnicy wykładu i warsztatów na partnerskiej uczelni amerykańskiej.

W ramach odnośnych działań projektowych nauczyciele byli jednak nie tylko dobrze przygotowanymi specjalistami, lecz także modelami – nośnikami polskiej kultury, języka, typów zachowań, mentalności. To również nie wyczerpuje repertuaru ról, jakie przyszło im pełnić. Z perspektywy uczących się nauczyciel języka i kultury polskiej to przecież też – jak zauważa I. Janowska – wzór na poziomie językowym, interkulturowym (w odniesieniu do prezentowanych postaw), organizacyjnym i wykonawczym (w kontekście planowanych i realizowanych działań) oraz strategii uczenia się (2019, s. 342). W zrealizowanym projekcie szczególnie wyraźnie zaznaczyła się tak często wspominana obecnie funkcja nauczyciela-glottodydaktyka jako mediatora w dziedzinach języka i kultury, promującego – zgodnie z zaleceniami ESOKJ – międzykulturowość i różnorodność, mającego przy tym na uwadze kompetencje nie tylko językowe, ale i ogólne uczących się<sup>7</sup>. Studenci logopedii NIU mieli bowiem okazję nie tylko poznać podstawy języka polskiego, ale także zdobyć konkretną wiedzę dotyczącą podsystemu fonicznego polszczyzny, polskiej kultury i historii, rozwinąć umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej. Kształcili, modyfikowali lub utrwalali określone postawy względem polskości, rozwijali strategię uczenia się oraz zdolności podejmowania określonych działań zarówno w życiu prywatnym (w kontakcie z osobami polskiego pochodzenia lub przejawami polskości dostrzeganymi w otoczeniu), jak i akademickim (wykorzystanie potencjału wielokulturowości społeczności akademickiej amerykańskiej uczelni partnerskiej oraz różnorodności i różnokulturowości jej kadry oraz studentów), a także w przyszłej praktyce zawodowej (w kontakcie z dzieckiem dwujęzycznym w gabinecie logopedycznym).

### 3.2. MIĘDZY ADEPTEM A SPECJALISTĄ, MIĘDZY JĘZYKIEM OGÓLNYM A FACHOWYM

Realizacja omawianego projektu stanowi także ciekawy przypadek nauczania w grupie homogenicznej językowo (skupiając się na języku pierwszym) oraz narodowościowo, ale heterogenicznej pod względem wieku uczących się,

<sup>6</sup> Przejawy poszczególnych kompetencji omówione zostały w oparciu o pacę A. Seretny i B. Sałęgi-Bielowicz (2019, s. 112–113).

<sup>7</sup> Na temat kompetencji językowych i ogólnych uczących się języków obcych zob. Janowska 2019.

pełnionych przez nich ról/zajmowanych pozycji w społeczności akademickiej NIU oraz stopnia specjalizacji w dziedzinie logopedii. Zdecydowaną większość uczestników działań projektowych stanowili młodzi studenci logopedii. W zajęciach brali jednak także udział doświadczeni wykładowcy i badacze, z długim stażem, najczęściej pracujący na co dzień z owymi adeptami sztuki logopedycznej. Wiek okazał się aspektem w znikomym stopniu wpływającym na przebieg procesu dydaktycznego. Choć różnica wieku między najmłodszym a najstarszym uczestnikiem zajęć wynosiła ponad 30 lat, wszystkie osoby biorące udział w projekcie były dorosłe, intelektualnie aktywne, a w przypadku starszych uczestników – z racji wykonywanego zawodu – przyzwyczajone do intensywnego wysiłku umysłowego. Zadania projektowe stanowiły zresztą wyzwanie na tyle krótkie, że zmienne takie jak zdolność koncentracji przez dłuższy czas, skłonność do zapomnienia wcześniej zdobytych informacji czy potrzeba odpoczynku nie wpłynęły na przebieg zajęć w istotny sposób. Nie zaobserwowano również znaczących różnic między uczącymi się w zakresie tempa przyswajania wiedzy przedmiotowej, nowych słów czy wyrażeń. Ze względów kulturowych aspekt wieku nie miał też wpływu na atmosferę w grupie i swobodę komunikacji między poszczególnymi jej członkami. Tym, co wspomnianą swobodę do pewnego stopnia ograniczało, była relacja mistrz-uczeń zachodząca między wykładowcami a studentami biorącymi udział w działaniach projektowych. Co ciekawe, dotyczyła ona wyłącznie rzeczywistości pozaprojektowej, gdyż w ramach zajęć prowadzonych przez wykonawców projektu granica między adeptami logopedii a specjalistami uległa rozmyciu. Dla obu grup bowiem przekazywana w czasie warsztatów i wykładu wiedza oraz nabywane umiejętności były czymś w równym stopniu nowym, wymagającym podobnego skupienia i nakładu pracy, a także odpowiadającym na ich zasadniczo zbieżne oczekiwania.

W zarysowanym powyżej kontekście charakteru grupy docelowej interesujące wydaje się także rozważenie odmiany nauczanego języka. Odpowiedź na pytanie, czy przedmiotem nauczania w czasie zajęć projektowych był język ogólny czy specjalistyczny, a może język jakiegoś jeszcze innego typu, wcale nie jest oczywista i wydaje się zależeć od przyjęcia określonej perspektywy. Gdyby bowiem rozpatrywać wprowadzane słownictwo, zwroty i struktury niejako w izolacji – w oderwaniu od celu, jakiemu ich znajomość ma służyć – można dojść do wniosku, iż mieliśmy do czynienia po prostu z językiem ogólnym. Nawet bowiem użyteczne z perspektywy logopedów zdania typu *Będę robić test diagnostyczny*, czy *Mowa jest zaburzona*, nie zawierają leksyki uznawanej za specjalistyczną. Trudniejsze słowa są tu w dodatku wplecione w odpowiednio uproszczone i dostosowane do możliwości uczących się struktury gramatyczne. Z punktu widzenia przyszłego amerykańskiego logopedy mającego pracować z dwujęzycznym dziecięcym pacjentem i jego rodzicami sytuacja wygląda jednak zgoła inaczej. Poznane podstawy języka polskiego, określone słowa i wyrażenia w tym języku



wraz z umiejętnością ich poprawnej wymowy stanowią potencjalne narzędzie do wykorzystania w przyszłej pracy zawodowej w dwojakim celu: nawiązania lepszej komunikacji z pacjentem i jego rodziną oraz – poprzez wyrażenie uznania dla ich dziedzictwa językowo-kulturowego – wywołania u korzystających z logopedycznej pomocy osób polskiego pochodzenia pożądaných w procesie terapeutycznym pozytywnych odczuć i postaw. W podanym zakresie skuteczność nauczanych podstawowych zwrotów, struktur oraz poprawnej wymowy jest niezależna od polszczyzny przyszłych pacjentów – zróżnicowanej ze względu na społeczne i kulturowe warunki panujące w określonych częściach Polski, będących miejscami pochodzenia ich rodziców<sup>8</sup>.

Choć zatem trudno mówić tu o nauczaniu języka prawdziwie specjalistycznego, który – zdaniem S. Gruczy – służyć powinien „komunikacji profesjonalnej odpowiednich wspólnot specjalistów” (2008, s. 66), to aspekty takie jak: określona grupa używająca tego języka, konkretny obszar jego wykorzystania, a przede wszystkim cel i rezultat sięgania po ten język pokrywają się z wyróżnionymi przez B. Kubiaka elementami umożliwiającymi identyfikację języka fachowego (2002, s. 7). Fakt, iż działania projektowe i realizowany podczas nich program były „szyte na miarę”, jak to często ma miejsce w przypadku uczenia języków specjalistycznych<sup>9</sup>, dodatkowo potwierdza zasadność poruszanych w niniejszym podrozdziale wątpliwości. Próbuując zatem znaleźć termin pozwalający uniknąć skojarzeń z wysoką specjalizacją, a jednocześnie uwzględniający specyfikę przeznaczenia języka-przedmiotu nauczania w ramach omawianych działań projektowych, wydaje się, że można go nazwać językiem do celów zawodowych.

### 3.3. CO KOSZTEM CZEGO I DLACZEGO?

Badacze zajmujący się informacją wizualną, w szczególności zaś ci, którzy analizują mapy, już dawno temu sformułowni oczywistą, ale nie zawsze uświadomianą sobie przez autorów (a także odbiorców/użytkowników) owych map, zasadę, którą w kilku słowach można byłoby streścić następująco: to, co mapa zawiera jest równie ważne jak to, czego na niej nie ma<sup>10</sup>. Podobnie rzecz się ma z doбором treści kulturowych, którego dokonać musieli autorzy projektu *Polska brzmi znajomo*. Wielowątkowość oraz obszerność tego tematu uniemożliwiają jego pełne rozwinięcie w ramach niniejszego artykułu, dlatego też zostanie on

<sup>8</sup> O zróżnicowaniu polszczyzny w skupiskach polonijnych piszą m.in. E. Lipińska i A. Seretny (2014).

<sup>9</sup> Więcej ten temat piszą m.in. A. Seretny i B. Sałęga-Bielowicz (2019, s. 113).

<sup>10</sup> Obszernie na temat kontrowersji związanych z tworzeniem i czytaniem map pisał m.in. A. MacEachren (1995).



jedynie zasygnalizowany. Realizujący projekt mieli świadomość, że każdorazowe podjęcie decyzji o przedstawieniu tego a nie innego wycinka polskiego dziedzictwa kulturowego wpłynie na obraz Polski i Polaków, jaki mieć będą uczestniczący w zajęciach Amerykanie. Omówienie określonych tradycji, ważnych postaci ze świata nauki, sztuki czy polityki, pokazanie wybranych miejsc i atrakcji – wszystko to niosło konsekwencje dla rodzaju i jakości skojarzeń z polskością, tworzących się w umysłach uczestników projektu. Wskutek koniecznych (ze względów czasowych i kognitywnych) uproszczeń przekazywane informacje kulturowe nieuchronnie odwoływały się do stereotypów (w neutralnym, słownikowym znaczeniu tego terminu), niejako je utrwalając. W czasie planowania i realizowania projektu nierzadko można było odnieść wrażenie, iż klucz doboru treści kulturowych leżał gdzieś pomiędzy sposobem postrzegania kultury polskiej przez nauczających a wyobrażeniami czy oczekiwaniami na temat odnośnych treści, jakie mogli mieć uczestnicy zajęć – mogli, ponieważ owe potencjalne wyobrażenia zostały zebrane jedynie z wcześniejszych doświadczeń i kontaktów wykonawców projektu z przedstawicielami amerykańskiego społeczeństwa. Wątpliwością wymagającą rozważenia byłoby zatem pytanie o współczesność/aktualność wizji polskiej kultury prezentowanej przedstawicielom innych kultur. Należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy zadaniem projektów typu *Polska brzmi znajomo* – w założeniu mających promować kulturę i język naszego kraju – jest przekazywanie pewnej wiedzy na temat tradycji (bez względu na to, w jakim stopniu są one kultywowane obecnie) i ważnych postaci (niezależnie od kontrowersji, jakie zaczęły budzić na przestrzeni czasu), utrwalanie stereotypowych wyobrażeń i skojarzeń (z ewentualnym uzupełnieniem funkcjonujących już w świadomości obrazów o pewne ożywcze detale) czy może jednak konfrontowanie mentalnych projekcji i skojarzeń słuchaczy z rzeczywistością współczesnego stanu polskiej kultury.

#### 4. REZULTATY DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH

Przed rozpoczęciem projektu na terenie amerykańskiej uczelni partnerskiej przeprowadzono wśród uczestników wykładu i warsztatów pre-ankietę dotyczącą Polski, jej języka i kultury. Kwestionariusz składał się z dwunastu pytań różnego typu w języku angielskim (por. Tab.1), po trzy pytania o następujące zagadnienia: informacje ogólne na temat Polski (lokalizacja, kolory flagi, kraje sąsiadujące), język polski (przynależność do określonej grupy języków, liczba samogłosek, spółgłoska drżąca), znajomość podstawowych słów i wyrażeń (podstawowe liczebniki, rozpoznawanie najważniejszych zwrotów, rozróżnianie powitań i pożegnań) oraz polska kultura (znane postaci, miasta i tradycje). Ankietę wypełniło 25 osób. Wyniki pokazały, iż przed rozpoczęciem projektu świadomość jęgo uczestników

w kwestiach związanych z Polską, jej językiem i kulturą była niewielka. Na lokalizację Polski w centralnej Europie wskazało tylko 7 badanych, 6 uznało, że Polska leży bądź w zachodniej Europie, bądź południowej, inni nie udzielili odpowiedzi. Dostęp do Morza Bałtyckiego był faktem znanym tylko jednemu ankietowanemu, zdecydowana większość pozostawiła to pytanie bez odpowiedzi, a kilka osób wpisało odpowiedź błędną (*Morze Martwe, Morze Czarne, Ocean Atlantycki*). Właściwe kolory polskiej flagi podano tylko 5 razy, wśród pozostałych odpowiedzi przeważały następujące zestawienia kolorystyczne: niebiesko-biały i czerwono-zielony. 7 badanych znało po jednym kraju sąsiadującym z Polską, przy czym najczęściej były to Niemcy. Przynależność języka polskiego do języków słowiańskich poprawnie rozpoznało 12 ankietowanych. Liczba samogłosek znana była jednej osobie, a dwie miały świadomość istnienia drżącego *r*. Odpowiedni liczebnik (*dwa*) wskazało 3 ankietowanych, a pożegnać się po polsku (w dowolnej formie – oficjalnej lub nieoficjalnej) umiał jeden uczestnik działań projektowych. Co ciekawe, z tłumaczeniem wszystkich polskich zwrotów na język angielski świetnie poradziły sobie 2 osoby (jedna miała polskie korzenie), 6 innych podjęło częściowo udaną próbę podania angielskich ekwiwalentów tłumaczeniowych. Spośród znanych Polaków najbardziej rozpoznawalni okazali się Fryderyk Chopin (7 poprawnych odpowiedzi) i Roman Polański (3 poprawne odpowiedzi). Każdą z pozostałych postaci połączono z reprezentowaną przez nią dziedziną tylko jeden raz. Rozpoznanie nazw trzech polskich miast udało się 5 ankietowanym. Dodatkowo 7 razy wskazano Kraków i 5 razy Warszawę. W ostatnim zadaniu, jeśli w ogóle udzielano odpowiedzi, to tylko na dwa pierwsze pytania. Tradycja 12 potraw na wigilijnym stole znana była 2 badanym, a tylko jedna osoba poprawnie określiła zawartość koszyka wielkanocnego. Inni podejmowali wprawdzie próby udzielenia odpowiedzi, ale wymieniali: *słodycze, czekolady, kwiaty, ziemniaki* lub *zabawki*.

Tabela 1. Arkusz ankiety przeprowadzonej przed rozpoczęciem działań projektowych oraz po ich zakończeniu (w polskiej wersji językowej)

| ANKIETA |  |
|---------|--|
| 1.      | Polska znajduje się w<br>a) centralnej Europie.<br>b) zachodniej Europie.<br>c) południowej Europie. |
| 2.      | Polska ma dostęp do Morza .....<br>Kolory polskiej flagi to: .....                                   |
| 3.      | Kraje sąsiadujące z Polską to (proszę wymienić 3): .....   |
| 4.      | Język polski jest językiem<br>a) słowiańskim.<br>b) germańskim.<br>c) romańskim.                     |

Tabela 1 (cd.)

|     |   |
|-----|---|
| 5.  | W języku polskim występuje ..... samogłosek.  |
| 6.  | Spółgłoską drżącą w języku polskim jest .....   |
| 7.  | <i>Jeden, ....., trzy.</i> Którego z poniższych liczebników brakuje?<br>a) cztery<br>b) osiem<br>c) dwa   |
| 8.  | Proszę przetłumaczyć na język angielski:<br>a) przepraszam – ..... b) dziękuję – .....<br>c) dzień dobry – ..... d) dobrze – .....<br>e) tak – ..... f) dziecko – .....   |
| 9.  | Proszę podać dwa polskie ekwiwalenty tłumaczeniowe wyrażen: good bye / bye.<br>a) .....<br>b) .....   |
| 10. | Z czego znane są poniższe postaci? Proszę napisać: M – muzyka, N – nauka, L – literatura, W – wojna, F – film i P – polityka.<br>a) Wisława Szymborska – ..... b) Fryderyk Chopin – .....<br>c) Lech Wałęsa – ..... d) Tadeusz Kościuszko – .....<br>e) Roman Polański – ..... f) Mikołaj Kopernik – .....                                    |
| 11. | Które z poniższych słów są nazwami polskich miast? Proszę podkreślić.<br>a) Gdańsk b) Bigos c) Gra d) Warszawa e) Smok f) Kraków g) Tron  |
| 12. | Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania.<br>a) Ile dań tradycyjnie znajduje się na polskim wigilijnym stole?<br>.....<br>.....<br>b) Co znajduje się w tradycyjnym polskim koszyku wielkanocnym? Proszę wymienić 3 rzeczy.<br>.....<br>.....<br>c) Jakie inne polskie tradycje (poza Bożym Narodzeniem i Wielkanocą) znasz?<br>.....<br>..... |

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzenie tego samego badania ankietowego po zakończeniu działań projektowych na amerykańskiej uczelni partnerskiej wyraźnie potwierdziło ich skuteczność rozumianą jako wyraźny wzrost wiedzy i umiejętności uczestników w zakresie przewidzianym programem warsztatów i wykładu. W związku z tym, że nie wszyscy poddani pre-ankiecie wzięli udział we wszystkich mo-

dużach projektu, wyniki post-ankiety przeanalizowane zostały indywidualnie. W stosunku do możliwego do uzyskania maksimum poprawnych odpowiedzi (związanego z liczbą zajęć, w których dana osoba uczestniczyła) każdy z podanych badaniu osiągnął wynik wyższy lub równy 90%. Jeszcze ważniejsze, być może, są refleksje uczestników zebrane podczas pogłębionych wywiadów z tymi, którzy wzięli udział we wszystkich przewidzianych w projekcie działaniach. Przede wszystkim z wypowiedzi uczących się wyłania się obraz Polski jako pięknego kraju o fascynującej kulturze oraz dzielnych i pełnych empatii obywatelach. Jedna z uczestniczek zdecydowała się nawet polecić nasz kraj córce jako potencjalne miejsce jej przyszłych studiów. Z wywiadów wynika także, iż projekt przyczynił się do rozbudzenia zainteresowania polską kulturą i językiem (łącznie z pomysłem podjęcia kursu polskiego), chęci odbycia podróży do Polski oraz motywacji do poszukiwań dalszych informacji na temat różnych aspektów polskości. Szczególnie interesujące są przemyślenia uczestników działań projektowych dotyczące użyteczności zdobytej wiedzy oraz potencjału, jaki dają nabyte w czasie zajęć językowych umiejętności. Rozmówcy podkreślają, iż projekt *Polska brzmi znajomo* otwiera przed nimi nowe możliwości zarówno na polu prywatnym (kontakt z polskimi sąsiadami; nawiązanie lepszego kontaktu ze znajomymi ze studiów, którzy mają polskie korzenie itp.), jak i zawodowym w przyszłości (w pracy z dwujęzycznym pacjentem i jego rodziną).

## 5. WNIOSKI I PERSPEKTYWY

Projekt *Polska brzmi znajomo* okazał się cennym doświadczeniem zarówno dla jego autorów, jak i uczestników. Współpraca specjalistów (logopedy i glotodydaktyka) oraz otwartość władz amerykańskiej uczelni partnerskiej na propozycje zespołu projektowego zaowocowały wypracowaniem i zrealizowaniem programu, który pozwolił włączyć w proces kształcenia przyszłych logopedów w stanie Illinois elementy wiedzy o polskim systemie fonetycznym, polskiej kulturze, a także praktyczną naukę podstaw języka polskiego (obejmującą trening fonetyczny, najczęściej używane słowa i wyrażenia, a także kilka uproszczonych zwrotów do pacjenta do wykorzystania w praktyce logopedycznej w przyszłości). Pod koniec projektu obie strony procesu dydaktycznego deklarowały wysokie poczucie satysfakcji. Uczestnicy zajęć wyrazili zainteresowanie Polską oraz polskim dziedzictwem w Stanach Zjednoczonych, twierdzili, iż zyskali motywację do poszukiwania śladów polskości w swoim bezpośrednim otoczeniu<sup>11</sup>, a także że

<sup>11</sup> Świadczy o tym zaangażowanie niektórych uczestników zajęć w realizację zadania dodatkowego *Polskość wokół mnie* już po zakończeniu działań projektowych.

dostrzegli wymierne korzyści dla siebie jako przyszłych logopedów, płynące ze znajomości zasad polskiej wymowy oraz podstaw komunikacji w języku polskim. Broszura zbierająca najważniejsze z przekazanych podczas warsztatów i wykładu informacji, wzbogacona o starannie dobrane, ładne fotografie – jako jeden z produktów projektu i wartościowa po nim pamiątka – w formie elektronicznej trafiła do wszystkich uczestników zajęć, a w wersji drukowanej (w kilkudziesięciu egzemplarzach) do biblioteki w uczelni partnerskiej. Zostanie ona wykorzystana w pracy z przyszłymi rocznikami studentów logopedii.

Niewątpliwie przeprowadzone działania projektowe wpisują się w cele kształcenia językowego w świecie wielo- i różnojęzycznym oraz wielo- i różnokulturowym, takie jak rozwijanie funkcjonalnej różnojęzyczności czy wspieranie postaw wzajemnego zrozumienia, tolerancji i szacunku wobec przedstawicieli różnych kręgów kulturowych<sup>12</sup>. Dla wykładowców amerykańskiej uczelni – co wynika z przeprowadzonych z nimi przez zespół projektowy rozmów – warsztaty i wykład w ramach *Polska brzmi znajomo* stanowiły inspirujący przykład tego, jak można wykorzystać potencjał wielojęzyczności i wielokulturowości społeczności akademickiej NIU oraz otoczenia społecznego w stanie Illinois, a także dowód na konieczność wprowadzania rozwiązań promujących edukację różnojęzyczną i międzykulturową. Dla kadry nauczającej przyszłych logopedów w NIU udział w zajęciach w ramach omawianego projektu był także, co niejednokrotnie podkreślali, okazją do obserwowania stylu pracy wykonawców projektu, organizacji procesu dydaktycznego i doboru działań aktywizujących studentów. Projekt pozwolił zatem na zdecydowanie więcej niż jego pierwotne założenie – mające przede wszystkim na celu promocję języka i kultury polskiej wśród społeczności akademickiej Uniwersytetu Północnego Illinois.

Wydaje się, że płynące z omawianego przedsięwzięcia doświadczenia i wnioski można spróbować w przyszłości wykorzystywać w innych miejscach na świecie i w różnych grupach odbiorców, którzy mają lub będą mieli – z racji wykonywanego zawodu – kontakt z osobami polskiego pochodzenia. Warto także rozważyć możliwość uczynienia odnośnego projektu punktem wyjścia do przygotowania analogicznych (choć językowo „odwróconych”) działań na rodzimym terenie – w ramach procesu kształcenia przyszłych polskich logopedów, którzy w gabinetach także będą coraz częściej spotykali dzieci dwujęzyczne (oraz ich rodziców), szczególnie pochodzenia ukraińskiego.

Nauczyciele również mogą czerpać ogromną satysfakcję z tego rodzaju inicjatyw. Realizacja takich projektów wymaga bowiem kreatywnej i skutecznej odpowiedzi na potrzeby współczesnego świata. Konieczne jest racjonalne dostosowania działań i materiału do możliwości czasowych oraz kognitywnych odbiorców, a także poradzenie sobie z wątpliwościami dotyczącymi doboru przekazywanych treści, odmiany nauczanego języka

<sup>12</sup> Więcej na ten temat m.in. w pracach W. Martyniuka (2006) oraz I. Janowskiej (2011).

czy wreszcie zróżnicowaniem odbiorców pod względem ich wieku, specjalizacji oraz pozycji w danej społeczności. To zadanie godne nauczyciela nowej generacji, którego tak opisuje I. Janowska: „(...) to nauczyciel fachowiec, zdolny do mobilizacji całokształtu zasobów, którymi dysponuje, w celu rozwiązania problemu lub stawienia czoła trudnościom” (2019, s. 351).

## BIBLIOGRAFIA

- Błasiak-Tytuła M., Ślęzak A., 2018, *Nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego dzieci zagrożonych dysleksją*, w: M. Błasiak-Tytuła, Z. Orłowska-Popek, A. Siudak (red.), *Neurologopedia. Glottodydaktyka i logopedia z perspektywy neurobiologicznej*, Kraków, s. 103–120.
- Cieszyńska J., 2016, *Glottodydaktyka i logopedia (metoda krakowska)*, w: I. Janowska, P. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 87–101.
- Czempka-Wewióra M., Graboń K., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (19), s. 147–161.
- Fiń A., 2014, *Współczesna polska emigracja w Stanach Zjednoczonych: skala, rozmieszczenie przestrzenne, przyczyny wyjazdów*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 40, 2(152), s. 105–130.
- Gruca S., 2008, *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*, Warszawa, s. 61–83.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 339–353.
- Kasprzyk K., 2013, *Diaspora polska w USA wczoraj i dziś*, w: I. Głuszyńska, K. Lankosz (red.), *Państwo polskie wobec Polaków w diasporze*, Bielsko-Biała, s. 11–16.
- Kubiak B., 2002: *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Kulpińska J., 2012, *Polacy we współczesnym społeczeństwie amerykańskim-studium przypadku podkarpackiej wsi Babica*, w: A. Małek, P. Napierała (red.), *Stany Zjednoczone wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia społeczno-polityczne*, (red.), Kraków, s. 87–107.
- Lipińska E., Seretny A., 2014, *Nauczanie polszczyzny w skupiskach polonijnych – doświadczenia, wnioski, propozycje*, w: D. Prasałowicz, J. Kulpińska, *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, Kraków, s. 161–172.
- MacEachren A., 1995, *How maps work: Representation, Visualization & Design*, New York.
- Martyniuk W., 2006, *System wspólnych europejskich poziomów biegłości jako element polityki językowej*, w: J. Tambor, D. Rytel-Kuc (red.), *Polityka językowa a certyfikacja*, Katowice–Leipzig, s. 3–24.
- Orłowska-Popek Z., 2017, *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków.
- Owińska M., 2017, *Pieczęć Dwujęzyczności*, w: K. Zechenter (red.), *Dwujęzyczni i dwukulturowi*, Londyn–Nowy Jork, s. 135–141.
- Pastusiak L., 2011, *Chicago wczoraj i dziś*, Bielsko-Biała–Warszawa.

- Seretny A., Sałęga-Bielowicz B., 2019, *Profesjonaliści i adepci – grupy o niejednakowym poziomie wiedzy zawodowej: uczący się zróżnicowani ze względu na stopień znajomości języka specjalistycznego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 103–127.
- Siudzińska N., Stępień M., 2015, *Poradnik logopedyczny dla nauczycieli polonijnych pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa.
- Wolski-Moskoff I., 2017, *Nauczanie języka polskiego w Stanach Zjednoczonych*, w: K., Zechenter (red.), *Dwujęzyczni i dwukulturowi*, Londyn–Nowy Jork, s. 149–167.
- Ziółkowska-Weiss K., 2018, *Przestrzenne rozmieszczenie Polonii w Wielkiej Metropolii Chicagowskiej*, „Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny”, nr 1 (168), s. 49–68.

### **Netografia**

- <https://data.census.gov/cedsci/table?q=ancestry&tid=ACSDT5Y2018.B04006&t=Ancestry&vintage=2018&hidePreview=true> [7.05.2022].
- <https://statisticalatlas.com/state/Illinois/Languages> [7.05.2022].



## ARTYKUŁY RECENZYJNE

Edyta Pałuszynska\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3036-0827>

**Stereotypy etniczne we współczesnej kulturze. Uwagi po lekturze książki „O Polakach i Słowenach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów” autorstwa Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej (Lublana 2022)**

**Streszczenie.** Celem artykułu recenzyjnego jest krytyczna analiza i ocena monografii naukowej autorstwa Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej pt.: *O Polakach i Słowenach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*, wydanej w Słowenii w 2022 roku. W ocenie pracy wzięto pod uwagę podstawy teoretyczne, zakres i trafność doboru literatury przedmiotu oraz jej aktualność, funkcjonalność narzędzi badawczych w ramach zastosowanej metodologii, podstawę materiałową i rzetelność badań. Elementem oceny była również struktura pracy, podział na rozdziały, wnikliwość zgłębiania podejmowanych wątków, spójność syntetycznych podsumowań. Biorąc pod uwagę powyższe kryteria należy stwierdzić, że monografia wypełnia lukę badawczą na mapie stereotypów narodowych, buduje istotny kontekst kulturowy dla nauczania języka polskiego i słoweńskiego jako obcych. Oprócz wartości glottodydaktycznej książka jest przykładem pracy językoznawczej opartej na bogatym materiale i rzetelnym warsztacie metodologicznym.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, dwujęzyczność, dwukulturowość, język słoweński, stereotyp

**Ethnic stereotypes in contemporary culture. Remarks after reading the book „about Poles and Slovenes – in the circle of language and cultural stereotypes” by Maria Waclawek and Maria Wtorkowska (Lublana 2022)**

**Abstract.** The aim of the review article is to critically analyze and evaluate the scientific monograph by Maria Waclawek and Maria Wtorkowska entitled: *About Poles and Slovenes – in the circle of linguistic and cultural stereotypes*, published in Slovenia in 2022. In the evaluation of the work, theoretical foundations, the scope and accuracy of the selection of literature on the subject

\* [edyta.paluszynska@uni.lodz.pl](mailto:edyta.paluszynska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

and its topicality, functionality of research tools within the applied methodology, material basis and research reliability were taken into account. An element of the evaluation was also the structure of the work, division into chapters, insight into the topics taken, and the consistency of synthetic summaries. Taking into account the above criteria, it should be stated that the monograph fills a research gap on the map of national stereotypes and builds a significant cultural context for teaching Polish and Slovenian as foreign languages. Apart from the didactic value, the book is an example of linguistic work based on rich material and reliable methodological workshop.

**Keywords:** foreign language teaching, bilingualism, biculturalism, Slovenian language, stereotype

Kontrast między kategoriami potoczności i naukowości uwidacznia się doskonale w pojęciu stereotypu. Jego trwałość i powszechność jako narzędzia konceptualizacji i werbalizacji rzeczywistości pozajęzykowej sprawia, że, mimo uproszczeń, a nawet przekłamań, staje się on ciekawym materiałem dla badaczy wielu obszarów nauk humanistycznych, na przykład dyskursu publicznego (Marczewska 2018; Błuszkowski 2003), reklamy (Sieklucka 2011; Grabowska 2000), literatury (Łaszkiwicz 2021). Również w socjologii i glottodydaktyce temat stereotypów etnicznych, narodowościowych jest stale obecny (Fyłypec 2020; Niewiara 2020; Gawarkiewicz 2012; Abramowicz i in. 2009; Kowalski 2009; Cała 1995). Rzecz jasna w pierwszej kolejności badane były te stereotypy, którym bliskie i intensywne kontakty międzynarodowe gwarantowały gromadzenie bogatych doświadczeń i informacji, przyjmujących najczęściej niestety kształt uprzedzeń. Wraz z większą mobilnością ludności zaczęły się kształtować wyobrażenia o mniej znanych do niedawna grupach etnicznych, odległych geograficznie, ale nawiązujących kontakty gospodarcze, edukacyjne, a przez to i z czasem kulturalne. Właśnie w tej relatywnie nowej sferze kształtowania się dwudziestowiecznych stereotypów sytuuje się praca polskich znawczyń języka i kultury słoweńskiej – Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej (Waclawek, Wtorkowska 2022).

Książka, licząca 254 strony, składa się z wprowadzenia, rozdziału teoretyczno-metodologicznego, sześciu rozdziałów analitycznych, podsumowania oraz bibliografii, wykazu tabel i kwestionariusza ankiety (w języku polskim i słoweńskim). Została wydana w Słowenii po polsku, dobrze więc, że na końcu zamieszczono słoweńskie streszczenie, a dzięki streszczeniu w języku angielskim książka zaistnieje w międzynarodowym dyskursie naukowym.

Trudno nie zgodzić się z Autorkami, powołującymi się na Annę Wierzbicką, że języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe i nośniki etnicznej tożsamości. Z tej różnicy biorą swój początek studia etnolingwistyczne, które uznają, że każda wspólnota, tworząc własną kulturę, porządkuje swe doświadczenia za pomocą takich kategorii językowych, które są dla niej właściwe, a spośród nośników kultury język jest najważniejszy. To on wytwarza, interpretuje i utrwała poprzez siatki kategoryzacyjne, pojęcia, nazwy i ich konotacje językowy obraz świata.

Autorki jako kompetentne znawczynie dwóch kultur i języków postawiły sobie za cel analizę „sposobu postrzegania, nazywania i interpretowania wybranego wycinka rzeczywistości pozajęzykowej – językowo-kulturowego stereotypowego obrazu (konceptu) Polaka i Słoweńca” (str. 5). Monografia, koncentrująca się na wzajemnych wyobrażeniach o reprezentantach dwu narodów, ma charakter leksykocentryczny, gdyż „podkreśla naddatek konotacyjny, intencję nadawczą, warunkującą

odpowiedni punkt widzenia. Ukazuje rekonstrukcję językowo-kulturowego stereotypowego wyobrażenia Polaka (Polaków) i Słoweńca (Słoweńców), obejmującego odpowiednio wartościowane cechy obligatoryjne i relewantne oraz elementy ujawniające się kontekstowo” (str. 7). Choć praca ma charakter językoznawczy o nachyleniu glottodydaktycznym, to rozdział metodologiczny (rozdział I, str. 9–37) przynosi rzetelne, interdyscyplinarne rozważania na temat stereotypu, włącznie z etymologią terminu. Pozwala to lepiej zrozumieć zjawisko grupowych wyobrażeń, mechanizmów postrzegania, kształtowania się konotacji wyrazów wraz z wartościowaniem i emocjonalizacją. Autorki wykazały się rozległą wiedzą i znajomością literatury przedmiotu, zarówno prac najstarszych (Lippmann 1922; Schaff 1981), jak i najnowszych (Tokarz 2017; Karwatowska, Tymiakin 2020). Zastosowały najkorzystniejszy układ prezentacji terminów: od tych o szerszym zakresie do tych o węższym zakresie. Zgodnie z tym założeniem po ogólnych rozważaniach na temat stereotypu przeszły do charakteryzowania stereotypów etnicznych, w tym narodowych. Za główne ich znaczniki uznały zbiorowe przekonania o typowych cechach, postawach i ocenach względem własnego etnosu i wspólnot obcych, a najważniejsze funkcje dostrzegły między innymi w: dostarczaniu gotowych układów odniesienia w celu konstruowania obrazu świata i ludzi, wzmacnianiu wewnątrzgrupowej więzi, wyrażaniu wspólnych wartości dzięki opozycji „nasze – obce”, pozytywnym podkreśleniu odmienności własnej zbiorowości, odrzucaniu jednostek zagrażających „własnym” wartościom (dyskryminacja) oraz możliwości eksponowania lojalności wobec własnej grupy.

W podrozdziale dotyczącym ujęcia lingwistycznego Autorki jasno wykazują związek stereotypu, stanowiącego centralny punkt językowego obrazu świata, z glottodydaktyką. Można by dodać do tego wyjaśnienie z perspektywy komunikacyjnej, które uzasadnia trudność dotarcia do stereotypów przez obcokrajowca. Otóż rodzimy użytkownik języka nabywa tego rodzaju wiedzę w procesie socjalizacji, jest ona oczywista, a więc zakładana jako wspólna baza doświadczeniowa. W procesie komunikacji nie mówi się o tym, co oczywiste dla wszystkich, zatem uczącemu się języka nie jest łatwo dotrzeć do zbiorowych, utrwalonych i znaturalizowanych przekonań. Dodatkowo w przypadku negatywnych przeświadczeń, czyli uprzedzeń, w grę wchodzi blokada w postaci poprawności politycznej lub choćby etykietalnej dyplomacji. Wszystko to sprawia, że rodzimi użytkownicy języka w kontakcie z obcokrajowcami często nie ujawniają prawdziwych poglądów. Tym bardziej więc konieczne są badania naukowe, gdyż, jak można przypuszczać, w sytuacji zdepersonalizowanej łatwiej jest uzyskać szczerą odpowiedź, czyli – jak określają to trafnie Autorki – eksplikację stereotypów, które w języku istnieją *implicite*.

Stereotyp jest terminem z podstawowego poziomu kategoryzacji, ale dla precyzyjnej analizy konieczne są bardziej szczegółowe jego podziały, co też zrobiły Autorki, wyodrębniając wyraziste, skontrastowane pojęcia autostereotypu i heterostereotypu. Tym samym oddzieliły samoidentyfikację i autoocenę od oceny „Innego”, „Obcego”. Pewnym paradoksem jest to, że oceniając Innego, stosujemy własne normy, które w tej aktywności często nieświadomie ujawniamy: „opisując „Innego” – *de facto* opisujemy siebie: w sposobie postrzegania i oceniania „Obcego” kryje się informacja nie tylko o konceptualizacji obiektu, ale też o konceptualizacji wypowiadającego się podmiotu” (str. 16). Wyciągając wnioski z prezentowanych w pracy teorii, można tu dodać, że świadomość skomplikowanych mechanizmów poznawczych skłania do ostrożności w posługiwaniu się pojęciami prawdy, fałszu, subiektywizmu, obiektywizmu. Badając stereotypy, poruszamy się w sferze opinii

i przeświadczeń, a nie realnych obiektów, co nie znaczy, że można je ignorować. W komunikacji publicznej prawdziwość jednych sądów często bowiem musi ustąpić powszechności innych nieprawdziwych sądów. Jeśli już o powszechności mowa, to należy zauważyć, że stereotypy etniczne różnią się wyrazistością i rzecz jasna są bogatsze w przypadku intensywnych kontaktów międzynarodowych. Kontakty polsko-słoweńskie nie należą do szczególnie intensywnych, ale Autorkom udało się mimo wszystko znaleźć reprezentatywną grupę osób mających doświadczenie w tym zakresie i to one dostarczyły danych językowych.

Wysoko oceniam dobór i prezentację narzędzi badawczych, takich jak: wartość i wartościowanie, kategoryzacja, podmiot, punkt widzenia, perspektywa oglądu, konceptualizacja, konkretyzacja, definicja kognitywna, profil i profilowanie. Wszystkie te narzędzia zostały scharakteryzowane w przystępny sposób i okazały się rzeczywiście przydatne w dalszej analizie. Kluczowe jest wśród nich pojęcie kategoryzacji, które za psychologami Autorki określiły jako grupowanie w ludzkim umyśle podobnych bodźców, doświadczeń w jedną kategorię i korelacyjne ich postrzeganie (jako wzajemnie powiązanych elementów współtworzących złożoną rzeczywistość pozajęzykową). Właśnie wyjaśnienie mechanizmu kategoryzacji tłumaczy moim zdaniem relatywizm i nieobiektywność porządkowania świata przez człowieka w procesie percepcji, które to porządkowanie jest antropocentryczne, dostosowane do poziomu wiedzy w danej epoce, służy redukcji wysiłku, a nie rzadko również perswazji.

Odnosząc się do dwu przeciwstawnych podejść metodologicznych: jakościowego i ilościowego, Autorki opowiedziały się za połączeniem obu dróg. W doborze badanych, co oczywiste, kierowały się wystarczającym doświadczeniem w kontaktach z drugą nacją. W sumie udało się pozyskać dane od 100 Polaków i 100 Słoweńców, co stanowiło wystarczającą podstawę materiałową. Ankieta została przygotowana w dwu językach, tak, aby każdy z respondentów mógł wypełnić ją w swoim rodzimym kodzie. Pytania miały charakter otwarty, co dawało badanym możliwość swobodnej wypowiedzi, a to z kolei sprzyjało eksplikacji stereotypów. W ich obrębie autorki wyodrębniły takie kategorie tematyczne, jak: definicja (eksplikacja), wygląd, charakter i zachowanie, stosunek do pieniędzy, czas wolny. Kategorie te zostały jednocześnie przyjęte jako kryteria uporządkowania całej pracy, gdyż stały się tytułami rozdziałów. W ten sposób podział materiału znalazł bezpośrednią korelację ze strukturą pracy, co dobrze wpłynęło na logiczność i spójność całościowego wywodu. Newralgicznym punktem każdego postępowania naukowego jest przejście od zróżnicowanych i rozdrobnionych danych jednostkowych (tu: dane z ankiet, konkretne wypowiedzi) do syntetycznych wniosków. Również w tym punkcie Autorki zadbały o klarowność procedur: segmenty tekstu, czyli wyimki (określane też jako ekscerpty, werbalizacje, egzemplifikacje, wskazania, poświadczenia, cytaty, przykłady), łączyły w zespoły o znaczeniu bliskoznacznym współtworzące deskryptory (inaczej: cechy deskryptywne), które następnie sprowadzały do większych wspólnych wiązek cech – syndromów, by ostatecznie dojść do ogólnych klas tematycznych (zespołów syndromów). Kilkupoziomowa skala kategoryzacji jest w mojej opinii dobrym narzędziem obiektywizacji danych, gdyż przez widoczność operacji logicznego grupowania i sumowania, maksymalnie eliminuje arbitralność i subiektywizm.

Rozdział drugi został poświęcony eksplikacjom badanych stereotypów. Dobór klas tematycznych w celu odpowiedzi na pytanie, kim jest Polka i Polak oraz Słoweńiec i Słowenka, zasadniczo wykazuje regularność i symetryczność werbalizacji: jako kryteria zarówno polskości, jak i słoweń-

skości respondenci wskazali przynależność państwową, obywatelstwo, miejsce zamieszkania, pochodzenie i poczucie tożsamości. W stereotypie Polaka pojawiły się dodatkowe pojęcia nadrzędne: patriota i katolik, co jest akurat zbieżne z heterostereotypem Polaka w oczach innych narodów, np. Niemców, Austriaków (Nijakowski 2014).

Wyniki badań zaprezentowane w rozdziale trzecim potwierdzają potoczne obserwacje dotyczące braku wyraźnych różnic w obrębie cech fizycznych Polaków i Słoweńców. Dostrzegane są za to podobieństwa w ramach wspólnoty Europejczyków czy Słowian. W uwagach dotyczących ubioru, mody, dbałości o wygląd, makijażu w większym stopniu ujawniają się różnice pomiędzy stereotypami Polaka i Polki oraz Słoweńca i Słowenki.

Bardzo wnikliwie pochyliły się Autorki nad cechami charakteru (rozdział IV), wyodrębniając klasy tematyczne w kilku sferach: emocji, intelektu/ uzdolnień, interakcji, aspiracji/ działania, patriotyzmu i religijności. Klasa opisana jako „inne” dałaby się włączyć, moim zdaniem, do sfery interakcji, gdyż zawarte tam cechy, takie jak: *indywidualizm* czy *normalność* dotyczą społeczeństwa, są kształtowane w interakcji właśnie, tyle że w dłuższej perspektywie historycznej. Rozumiem jednak, że w tej konkretnej pracy taki a nie inny podział został uznany za najbardziej funkcjonalny, a jest to niezbywalne prawo autora do własnej typologii materiału. W tymże rozdziale czwartym, poświęconym charakterowi, mam wrażenie, że mocniej rysują się różnice związane z płcią obu nacji niż cechy ogólne. Tak naprawdę cechy pozytywne są często równoważone przez negatywne, co powoduje, że stereotyp nie jest zbyt wyraźny (por. „Polak bywa postrzegany zarówno jako człowiek uśmiechnięty, wesoły, energiczny i temperamentny, jak i jako niedoceniający się wybitnie narzekający pesymista” str. 141; lub: „W heterostereotypie mimo wskazanej pozytywnie ocenianej otwartości, bardzo wyraźnie zarysował się model opozycyjny – Polak częściej odbierany jest jako ktoś zamknięty, w tym będący nietolerancyjnym ksenofobem, nacjonalistą i osobą uprzedzoną do mniejszości seksualnych” str. 142). Za to obraz Polki i Słowenki wykazuje różnice w stereotypie, gdyż polska kobieta jest postrzegana jako mniej wyemancypowana niż słoweńska. Według ankiet Polka to tradycjonalistka, a więc kochająca żona, dobra gospodyni, troskliwa matka i opiekunka ogniska domowego. Zaciekawic może negatywny stereotyp starszej Słowenki jako władczą matrony, która jest nadmiernie zazdrosna i posesywna względem swoich mężczyzn, szczególnie syna.

Badania nastawienia do pieniędzy (rozdział V) ujawniły znaczny autokrytycyzm badanych: „Słoweńcy krytyczniej osądzili samych siebie niż Polaków. Polski osąd nad sobą również wypuklił mocniej negatywną ocenę – okazał się przy tym zdecydowanie bardziej surowy niż słoweński autostereotypowy. Polacy dostrzegli w swojej postawie względem pieniędzy w znacznie większym stopniu cechy negatywne niż pozytywne” (str. 166). Interpretacja tych badań przekierowuje uwagę z obiektu (Inni) na podmiot oceniający. Pozostawia otwarte pytanie, czy tak duża dysproporcja między krytyczną postawą wobec swoich i dobrą oceną Innych, jeśli chodzi o stosunek do pieniędzy, to wynik rzeczywistych przekonań czy może grzeczności (nie wypada mówić źle o innych), poprawności politycznej (nie wypada mówić źle o innych narodach) i dyplomacji (powstrzymaj się od negatywnych uwag o innych). Nie bez znaczenia chyba jest fakt, że większość badanych miała wykształcenie średnie lub wyższe, co być może tłumaczy taką a nie inną konfigurację ocen z uwagi na ich statystycznie wyższe kompetencje społeczne. Z drugiej strony pieniądze są tematem tabu, a więc owiane są dużą dozą hipokryzji (por. powiedzenie: „Jak nie wiadomo, o co chodzi,

to chodzi o pieniądze”). Biorąc pod uwagę powyższe utrudnienia, należy docenić bardzo bogaty i różnorodny repertuar postaw i zachowań wobec pieniędzy, jakie udało się Autorkom pozyskać od tak wielu respondentów.

Nie budzi już takich kontrowersji temat spędzania wolnego czasu (rozdział VI), a o trafności wyboru tego kręgu tematycznego świadczą wyraźne różnice w wyłaniających się z badań stereotypach Polaka i Słoweńca. Warto by było powtórzyć te badania za kilkanaście lat, aby sprawdzić, jak na sposoby spędzania wolnego czasu wpływa poziom zamożności społeczeństw i wzrost świadomości zdrowotnej (zakładany jako skutek postępującej medykalizacji życia społecznego).

Dopełnienie stereotypu Polaka i Słoweńca stanowi rozdział VII, w którym Autorki przybliżyły badania świadczące o wyobrażeniach na temat „prawdziwych” reprezentantów obu narodów. W założeniu dodanie tego rodzaju operatora ma wydobyć najbardziej wyraziste, intersubiektywne cechy obu wzorców. Spójność otrzymanych w tym rozdziale wyników z wynikami cząstkowych analiz w rozdziałach II – VI potwierdza krystalizowanie się językowo-kulturowego stereotypu „prawdziwego” Polaka i takiegoż Słoweńca. Ujmowanie, jako cech typowych, wskazań o przeciwnych wartościach (np. dobrze wychowany – egocentryczny bufon, otwarty – nietolerancyjny) wynika z doświadczeniowej podstawy procesu stereotypizacji, zależy więc od różnorodnych, siłą rzeczy, doświadczeń jednostkowych. W sumie stereotyp Polaka w oczach Słoweńca jest podobny do opinii o nim innych nacji, które doceniają chociażby polską gościnność, odbierają go jako patriotę i katolika. Z kolei Słoweńcy postrzegani są jako bałkańscy Słowianie, przejmujący najlepsze cechy germańskie czy włoskie. Bardzo krzepiąca jest ogólnie dobra opinia o sobie nawzajem obu nacji (lepsza niż o sobie samych), co bardzo dobrze wróży dalszym obopólnym kontaktom i współpracy międzynarodowej.

Monografia naukowa autorstwa Marii Waclawek i Marii Wtorkowskiej zasługuje na wysoką ocenę z uwagi na rygorystyczny i konsekwentny metodologiczny, bogatą podstawę materiałową i rzetelność badań. Jest również cenna dla glottodydaktyki, gdyż wypełnia lukę badawczą na mapie stereotypów narodowych, budując istotny kontekst kulturowy dla nauczania języków polskiego i słoweńskiego jako obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M., Bartmiński J., Chlebda W., 2009, *Językowo-kulturowy obraz świata Słowian na tle porównawczym. Założenia programu „A”*, „Etnolingwistyka”, t. 21, s. 341–342.
- Błuszkowski J., 2003, *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Warszawa.
- Cała A., 1995, *Stereotyp Żyda i kultury żydowskiej*, w: E. Lewczuk (red.), *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*, t. 2, Warszawa, s. 89–102.
- Fyłypec O., 2020, *Współczesny stereotyp Polaka i Ukrainca w opinii studentów filologii Uniwersytetu Łódzkiego (na podstawie badań ankietowych)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, Łódź, s. 111–131.
- Gawarkiewicz R., 2012, *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy. Polacy – Niemcy – Rosjanie*, Szczecin.
- Grabowska M., 2000, *Stereotypy płci w reklamie w percepcji kobiet*, „Forum Psychologiczne”, t. 5, s. 68–79.
- Karwatowska M., Tymiak L., 2020, *Wśród stereotypów i tekstów kultury. Studia lingwistyczne*, Lublin.

- Kowalski P., 2009, *Obraz Słowenii i Słoweńców w oczach Chorwatów (w oparciu o media)*, w: M. Skowronek (red.), *Stereotypy a słowiańszczyzna*, Łódź, s. 183–188.
- Lippmann W., 1922, *Public Opinion*, New York.
- Łaskiewicz M., 2021, *Stereotypy etniczne w polskiej kulturze ludowej*, Lublin.
- Marczewska M., 2018, *Stereotypy etniczne we współczesnym polskim dyskursie publicznym*, „Res Historica”, t. 46, s. 283–300, DOI: 10.17951/rh.2018.46.283-300
- Niewiara A., 2020: *My i Inni – ewolucja wyobrażeń. Polski dyskurs prasowy w świetle imagologii i pamięci zbiorowej*, Katowice.
- Nijakowski L., 2014, *Polak – katolicki poganin*, „Znak”, nr 714.
- Schaff A., 1981, *Stereotyp a działanie ludzkie*, Warszawa.
- Sieklucka, M., 2011, *Stereotyp Rosjanina w polskiej reklamie audiowizualnej*, „Acta Polono-Ruthenica”, t. 16, s. 415–431.
- Tokarz B., 2017, *Stereotyp tożsamości*, w: K. Majdzik, J. Zarek (red.), *Tożsamość Słowian zachodnich i południowych w świetle XX-wiecznych dyskusji i polemik*, t. 1: *Konteksty filologiczne i kulturoznawcze*, s. 27–41.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2022, *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*, Lublana.





Iwona Dembowska-Wosik\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5787-4185>

**Gramatyka w praktyce i teorii. O serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego**  
*Gramatyka dla praktyka. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*

**Streszczenie.** Celem recenzji jest krytyczne omówienie serii trzech podręczników do nauki gramatyki polskiej jako obcej *Gramatyka dla praktyka* autorstwa Kamili Dembińskiej, Karoliny Fastyn-Pleger, Agnieszki Małyski i Marty Ułańskiej. Omówiono sposób realizacji zamysłu metodycznego, który stanowi podstawę organizacji materiału w podręcznikach, zawartość poszczególnych części serii, tematykę i stosowane formy ćwiczeń, metajęzyk, obecne w podręcznikach gatunki tekstów oraz warstwę stylistyczną, socjokulturową i realizowawczą.

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, gramatyka funkcjonalna, gramatyka pedagogiczna

**Grammar in practice and theory. On the Polish as a foreign language textbook series**  
*Gramatyka dla praktyka. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*

**Summary.** The aim of the review is the critical analysis of a series of grammar textbooks *Gramatyka dla praktyka* by Kamila Dembińska, Karolina Fastyn-Pleger, Agnieszka Małyska and Marta Ułańska. The author discusses the methodological assumptions which govern material organization in the textbooks, the content of each part of the series, topics and forms of the proposed exercises, the metalanguage and texts genres used in the textbooks, as well as the stylistic, sociocultural and cultural information provided in the series.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, functional grammar, pedagogical grammar, textbook

Rola gramatyki w dydaktyce języków obcych podlegała na przestrzeni lat licznym przeobrażeniom. Część z nich wynikała z nowych danych empirycznych, część – z przesłanek teoretycznych, a powstające w ten sposób podejścia niejednokrotnie miały charakter skrajny. Najnowsze ustalenia nauki mówią o potrzebie równowagi pomiędzy koncentracją na komunikacji, a koncentracją na

\* iwona.dembowska-wosik@uni.lodz.pl, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

poprawności językowej (Nassaji i Fotos 2011, Janowska 2020, Izdebska-Długosz 2016). W nauce języków fleksyjnych (obfitujących w zróżnicowane formy gramatyczne), szczególnie na wstępnych poziomach zaawansowania, komponent poprawnościowy jest zwykle znaczny. Dlatego istotna jest sprawna organizacja materiału gramatycznego przez nauczyciela, tak aby nie tracił on z oczu komunikacyjnego celu nauczania. Ponieważ, jak zauważa S. P. Kaczmarek (2002, s. 15), każdy podręcznik do gramatyki „z konieczności koncentruje się na pewnych aspektach języka, zarażem odsuwając na bok inne”, możliwość skorzystania z opracowania konsekwentnie realizującego komunikacyjne cele nauczania jest wielką pomocą dla lektorów.

Przedmiotem niniejszej recenzji jest publikacja o takim właśnie charakterze – powstała w ostatnich kilku latach seria zbiorów ćwiczeń *Gramatyka dla praktyka. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1* stworzona przez zespół autorski w składzie: Kamila Dembińska, Karolina Fastyn-Pleger, Agnieszka Małyska, Marta Ułańska. Seria składa się z trzech części, które łączą metodologia prezentacji zagadnień gramatycznych, struktura wewnętrzna oraz rozwiązania edytorskie. Najstarszy podręcznik poświęcony jest fleksji imiennej i słowotwórstwu, drugi – czasownikowi, a najnowszy – składni.

Wolumin pierwszy składa się z dwóch części: większa, podzielona na 7 rozdziałów odpowiadających siedmiu przypadkom, obejmuje zagadnienia odmiany. Mniejsza – sześcirozdziałowa – poświęcona jest słowotwórstwu: rzeczownikom i przymiotnikom utworzonym od nazw krajów i kontynentów, przysłówkom odprzymiotnikowym, stopniowaniu przymiotników, stopniowaniu przysłówków, nazwom żeńskim utworzonym od nazw męskich, rzeczownikom odczasownikowym.

Podręcznik otwiera tekst „Od wydawcy”, po którym krótko zostają omówione podstawowe pojęcia i mechanizmy związane z odmianą. Zaprezentowane są również tabele deklinacji rzeczowników we wszystkich rodzajach. Następnie każdy z rozdziałów rozpoczyna część teoretyczna, po której zamieszczono ćwiczenia podzielone według poziomów zaawansowania językowego, a w ich obrębie uporządkowanie według funkcji komunikacyjnych. Te wyodrębnione są przy użyciu rozmaitych kryteriów: tematycznego (np. zakupy, s. 121), sytuacyjnego (np. wizyta u lekarza, s. 148), składniowego (np. dopełnienie, s. 71), aktu mowy (np. prośba o pomoc, s. 98), kryterium roli semantycznej (np. wykonawca czynności, s. 31). Ta pozorna niekonsekwencja jest odzwierciedleniem mnogości kryteriów doboru treści nauczania w nurcie komunikacyjnym. Jakkolwiek bowiem istnieją w polszczyźnie formy deklinacyjne silnie skorelowane z funkcjami komunikacyjnymi (takie jak np. narzędnikowa rekcja czasowników z pola semantycznego używania/posługiwania się czymś), tak wiele form występuje w różnych kontekstach, często trudnych do połączenia w obrębie jednego typu wypowiedzi.

Część teoretyczna rozpoczynająca każdy rozdział zawiera prezentację reguł rządzących tworzeniem omawianych form dla rzeczowników, zaimków, liczebników; wykaz najważniejszych funkcji składniowych i sytuacji komunikacyjnych, w których dany przypadek jest używany; wykaz występujących alternacji; informacje o wyjątkach oraz różnorodne informacje dodatkowe i uwagi. Całość stanowi wyczerpujące źródło wiedzy na temat danej formy, przedstawione w sposób, który nauczyciele niewątpliwie uznają za przystępny. Zgodnie z deklaracją Auterek to oni właśnie są głównymi odbiorcami tej części podręcznika (s. 6), dlatego język opisu gramatyki – choć jest prostszy niż w opracowaniach naukowych, jednak z perspektywy cudzoziemca znającego język polski

na poziomach od A1 do B1 – zbyt trudny. W opisie pojawiają się bowiem – obok terminologii gramatycznej, której indeks z tłumaczeniem na kilka języków zamyka wstęp – m.in. zdania wielokrotnie złożone o skomplikowanej składni oraz imiesłowy. Jest to związane z naturą metajęzyka opisu gramatycznego (por. Grochala 2016), który jako dyskurs specjalistyczny, wysoce abstrakcyjny, pozostaje w dużej mierze powyżej poziomu B1. Odzwierciedla to również fakt, że nauczanie polskiej gramatyki na początkowych poziomach zaawansowania wymaga albo pomocy nauczyciela, albo posłużenia się językiem medium.

Wolumin drugi skoncentrowany jest na odmianie czasownika. Rozpoczyna go tekst od wydawcy oraz podrozdział „Informacje ogólne” wprowadzający odbiorcę w podstawy fleksji werbalnej. Omówiono tu charakterystykę języka polskiego jako języka fleksyjnego, scharakteryzowano krótko bezokolicznik jako formę podstawową czasownika, wprowadzono zagadnienie dwóch tematów czasownika. Następnie skrótowo zarysowano podział na koniugacje, naturę aspektu i jego powiązanie z czasami gramatycznymi, występowanie kategorii rodzaju w odmianie czasownika oraz istnienie alternacji w odmianie. Podobnie jak w części pierwszej wstęp zamyka indeks terminów gramatycznych w tłumaczeniu na – tym razem – pięć języków: angielski, niemiecki, rosyjski, ukraiński i chiński.

Ponownie każdy z rozdziałów otwiera część teoretyczna, a po niej znajdują się ćwiczenia na poszczególnych poziomach zaawansowania, uszeregowane najczęściej według tematu (np. czas wolny, s. 17); sytuacji komunikacyjnej (np. na wakacjach, s. 233) lub – rzadziej – aktu mowy (propozycje i prośby, s. 100) lub szeroko rozumianego kryterium formalnego (np. idiomy, s. 224 czy modlitwy, s. 173).

W części teoretycznej zwraca uwagę rzetelność opisu objawiająca się uwzględnianiem nie jednego („ulubionego” przez Autorki), ale różnych sposobów tworzenia form gramatycznych (por. tryb rozkazujący, s. 155). Wykorzystany zostaje w ten sposób potencjał opracowania skupionego na jednym podsystemie języka – w przeciwieństwie do gatunku tzw. podręcznika kursowego daje ono możliwość ukazania niuansów w prezentowanym materiale.

Podręcznik zawiera także rozdziały powtórzeniowe, podsumowujące większe zagadnienia gramatyczne, takie jak: odmiana czasownika w czasie teraźniejszym (tryb oznajmujący), czas przeszły, przyszły i aspekt, tryb przypuszczający i rozkazujący. Oprócz wymienionych zagadnień w książce omówiono także odmianę i użycie czasowników modalnych, czasowników ruchu oraz czasowników niewłaściwych.

Najnowsza (i ostatnia) część podręcznika koncentruje się na zagadnieniach składniowych. Tradycyjnie po słowie od wydawcy zawiera omówienia podstawowych zjawisk z zakresu składni: rozróżnienia między wypowiedzeniem, zdaniem, równoważnikiem zdania a wykrzyknieniem, podziału na części zdania, wyróżnianiu grupy podmiotu i grupy orzeczenia. Przedstawione są związki wyrazowe w obrębie zdania pojedynczego, różnica między zdaniami rozwiniętymi i nierozwiniętymi. Pokazana jest rola fleksji w budowaniu polskich wypowiedzeń, przypomina się rodzaje gramatyczne. Następnie pokrótce opisany jest szyk zdania pojedynczego, istnienie zdań pojedynczych, złożonych i wielokrotnie złożonych, różnica między zdaniami współrzędnie złożonymi a złożonymi podrzędnie oraz wykres zdania wielokrotnie złożonego. Ponownie pojawia się indeks terminów gramatycznych w tłumaczeniu na pięć języków.

W tej części książki struktura wewnętrzna oparta jest na początku na systematycznym omówieniu poszczególnych części zdania, począwszy od podmiotu, poprzez orzeczenie (lub jego brak w równoważniku zdania), po dopełniacz i okolicznik (ujęte w jednym rozdziale jako określenia orzeczenia), których opis uzupełniony jest o teorię związaną ze zjawiskiem rekcji. Tę część zamyka rozdział poświęcony przydawce i następujący po nim rozdział powtórzeniowy. Następnie Autorki przechodzą do omówienia zdań pytających, negacji, funkcji zaimka *się* oraz zdań złożonych i spójników.

Zgodnie z zapowiedzią wyrażoną we wprowadzeniu podręczniki są przede wszystkim zbiorami ćwiczeń, a zawarta w nich prezentacja zagadnień gramatycznych nie jest „celem samym w sobie” (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 6). Nie zmienia to jednak faktu, że seria przedstawia w sposób gruntowny, rzetelny, dobrze zorganizowany i przystępny wiedzę na temat gramatyki dla poziomów od A1 do B1, co stanowi jej niewątpliwą atut wśród publikacji dotyczących tego podsystemu polszczyzny. Można nawet powiedzieć, że seria jest pełnoprawnym opracowaniem gramatyki polskiej w ujęciu funkcjonalnym dla tych poziomów. Połączenie teorii z praktyką pozwala na uniknięcie rozziwienia, który pojawia się często wtedy, gdy korzysta się równoległe z niezależnych od siebie opracowań teoretycznych i zbiorów ćwiczeń. Jednocześnie jest to pedagogiczne ujęcie polskiej gramatyki, co wiąże się ze specyficznym – uproszczonym, odbiegającym niejednokrotnie od naukowego – sposobem opisu zagadnień językowych (o czym ostrzega wydawca; por. *Czasownik*, s. 6).

Komponent ćwiczeniowy wszystkich trzech części charakteryzuje logiczne i konsekwentne uporządkowanie materiału według przyjętych założeń metodologicznych. Autorki stosują szeroką gamę technik nauczania gramatyki, w tym wiele ćwiczeń opartych na tekstach ciągłych, a także łączących w sobie użycie nowych struktur gramatycznych z działaniami językowymi (głównie z czytaniem). Ćwiczenia uporządkowane są poziomami, które wyróżniono kolorystycznie na marginesie, co ułatwia korzystanie z podręczników.

Choć w centrum zainteresowań Auterek jest gramatyka, książki cechuje także różnorodność gatunków tekstów (mówionych i pisanych), na których oparte są ćwiczenia. Znajdziemy wśród nich m.in. reklamy (*Składnia*, s. 172), rozmowę telefoniczną z pracownikiem infolinii (*Czasownik*, s. 172), ogłoszenie o zaginięciu (*Składnia*, s. 97), a nawet laudację (*Składnia*, s. 27), wiersz (*Składnia*, s. 69), modlitwy (*Czasownik*, s. 173) i donos. Świadomość genologiczna odbiorców podręcznika wzmocniana jest także przez ćwiczenia nazywania rozmaitych gatunków tekstów (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 230)

Atutem serii jest jej wrażliwość na zjawiska stylistyczne. Uwidacznia się ona zarówno w części teoretycznej (zawierającej wskazówki typu „potocznie mówimy”), jak i w części ćwiczeniowej, w której – obok konstrukcji nienacechowanych – odnaleźć można komunikaty oficjalne i formalne (por. *Czasownik*, s. 19), nieformalne, nacechowane emocjonalnie (np. pytania retoryczne, *Składnia*, s. 106) i potoczne (np. formy trybu rozkazującego z czasownikiem *wziąć*, *Czasownik*, s. 169).

Jak deklaruje wydawca, także warstwa socjokulturowa serii była istotna dla Auterek. Podręczniki przekazują liczne treści realio- i kulturoznawcze, m.in. o sławnych Polakach (np. *Fleksja i słowotwórstwo*, s. 180), ważnych miejscach w Polsce (np. *Fleksja i słowotwórstwo*, s. 26), osiągnięciach polskich sportowców (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 221), świętach (*Składnia*, s. 173), kuchni (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 155), geografii (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 198), ważnych wydarzeniach z najnowszej historii Polski (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 202), polskich legendach (*Czasownik*, s. 77) czy systemie edukacyjnym (*Składnia*, s. 75). Troskę o tę warstwę podręcznika

widać w ćwiczeniach charakteryzujących się dużą aktualnością realioznawczą – znajdziemy w nich odniesienia do dyskutowanych obecnie kontrowersyjnych tematów (por. *Fleksja i słowotwórstwo*, s. 110), zjawisk kulturowych (jak minimalizm (*Składnia*, s. 35), czy aplikacja randkowa Tinder (*Składnia*, s. 95), najnowszych wydarzeń (epidemia koronawirusa, *Czasownik*, s. 77). Liczne zadania osadzone są w realiach komunikacji w pracy, co wpisuje się w nurt zainteresowania glottodydaktyków nauczaniem języka dla potrzeb zawodowych.

Autorki zadbały nawet o językowy obraz świata przedstawionego w treści ćwiczeń gramatycznych. Warto zwrócić uwagę, że w zawartych w podręcznikach tekstach znajdziemy treści odbiegające od ujęć stereotypowych: pojawia się np. blog młodej matki, która bez skrępowania mówi o tym, że nie lubi być w domu z dziećmi (*Czasownik*, s. 17), e-mail babci do wnuczka, w którym ceduje ona na niego obowiązki domowe, ponieważ sama wyjeżdża na zagraniczne wakacje (*Czasownik*, s. 140) czy rozmowa z psychologiem kobiety, której partner zdradził ją ze swoim najlepszym przyjacielem (*Składnia*, s. 127).

Przy realizacji tak dużego i rozciągniętego w czasie przedsięwzięcia wydawniczego mogą pojawić się niedopatrzienia i błędy, których nie udało się uniknąć także w *Gramatyce dla praktyka*. W części pierwszej znajduje się np. wyodrębnienie rzeczowników rodzaju żeńskiego z tematem zakończonym na spółgłoskę twardą, jednak brak informacji o zerowej końcówce fleksyjnej (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 8). Wydaje się też, że sposób przedstawienia podziału spółgłosek na twarde, miękkie, zmiękczone i funkcjonalnie miękkie jest dość mylący, co wynika z równoczesnego użycia dwóch klasyfikacji głosek: fonetycznej i morfologicznej (*Fleksja i słowotwórstwo*, s. 7, *Czasownik*, s. 8). Warto byłoby rozważyć, czy mieszanie w ćwiczeniach na koniugacje odmiany czasowników dokonanych i niedokonanych oraz form czasu teraźniejszego użytych do mówienia o przyszłości (*Czasownik*, s. 37 i 38) sprzyja rozumieniu zależności pomiędzy formą a znaczeniem tych konstrukcji gramatycznych. Także przyjęta przez Autorki konwencja rezygnacji ze stosowania poleceń skutkuje (choć w rzadkich przypadkach) niejasnością co do treści zadania (*Składnia*, s. 31, zadanie 5).

Nieodciążenia te nie powinny przysłaniać jednak faktu, że serię *Gramatyka dla praktyka* cechuje najwyższy poziom. Jej osią jest konsekwentnie realizowany zamysł dydaktyczny osadzony w nurcie nauczania komunikacyjnego. Nauczanie języków o tak rozbudowanym systemie odmiany jak polszczyzna wymaga poświęcenia wiele uwagi poprawności gramatycznej, także w formie ćwiczeń wprowadzających i automatyzujących, których bogactwo stworzyły Autorki. Dzięki połączeniu praktyki ze skrupulatnym komentarzem teoretycznym *Gramatyka dla praktyka* stanowi nieocenione źródło wiedzy i materiałów dydaktycznych dla lektorów uczących na poziomach od A1 do B1 i ma szansę stać się publikacją kanoniczną dla glottodydaktyki polonistycznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małyska A., Ułańska M., 2017, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małyska A., Ułańska M., 2021, *Gramatyka dla praktyka. Czasownik*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małyska A., Ułańska M., 2022, *Gramatyka dla praktyka. Składnia*, Potsdam.

- Grochala B., 2016, *Metajęzyk w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 23, s. 73–82.
- Izdebska-Długosz D., 2016, *Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*, „Acta Humana”, nr 7, s. 93–103.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, 505–526.
- Kaczmarek S. P., 2002, *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–19.
- Nassaji H., Fotos S., 2011, *Teaching Grammar in Second Language Classroom*, Nowy Jork i Londyn.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.





REDAKTOR INICJUJĄCY  
Sylvia Mosińska

KOREKTA TECHNICZNA  
Wojciech Grzegorzczak

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2022  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.10889.22.0.Z

Ark. druk. 24,0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. 42 635 55 77