

A c t a  
Universitatis  
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**24  
2017**



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**24  
2017**

*Odmiany stylistyczne  
i specjalistyczne języka,  
kształcenie dzieci i młodzieży*

pod redakcją  
**Grażyny Zarzyckiej  
i Magdaleny Karasek**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2017

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA  
„KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

RECENZENCI

*Aleksandra Achtelik* (Uniwersytet Śląski), *Michalina Biernacka* (Uniwersytet Łódzki), *Hanna Burkhardt*  
(Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *Iwona Dembowska-Wosik* (Uniwersytet Łódzki)  
*Anna Dumin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *Piotr Garncarek* (Uniwersytet  
Warszawski), *Przemysław E. Gębal* (Uniwersytet Warszawski), *Beata Grochala* (Uniwersytet Łódzki)  
*Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński), *Radosław Kaleta* (Uniwersytet Warszawski), *Magdalena  
Karasek* (Uniwersytet Łódzki), *Edyta Paluszyńska* (Uniwersytet Łódzki), *Agnieszka Rabiej* (Uniwersytet  
Jagielloński), *Grzegorz Rudziński* (Uniwersytet Łódzki), *Malgorzata Rzeszutko-Iwan* (Uniwersytet Curie-  
-Skłodowskiej), *Anna Seretny* (Uniwersytet Jagielloński), *Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet  
Jagielloński), *Kamil Szafraniec* (Uniwersytet Justusa Liebiga w Giessen), *Jolanta Tambor* (Uniwersytet  
Śląski), *Anna Trębska-Kerntopf* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *Maria Wtorkowska* (Uniwersytet  
w Lublanie), *Grażyna Zarzycka* (Uniwersytet Łódzki)

KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE EDYCJI TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Iwona Dembowska-Wosik*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Rafał Maćkowiak*

PROJEKT OKŁADKI

*Stämpfli Polska Sp. z o.o.*

ISSN: 0860-6587

e-ISSN: 2449-6839

<http://repozytorium.uni.lodz.pl>

Adres Redakcji: Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej  
Wydział Filologiczny UŁ

90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: [glotto@uni.lodz.pl](mailto:glotto@uni.lodz.pl);  
e-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: [kpc.uni.lodz@gmail.com](mailto:kpc.uni.lodz@gmail.com)

# SPIS TREŚCI

## WSTĘP

- Magdalena Karasek**, Nowe wymiary glottodydaktyki: problemy nauczania stylistycznych i specjalistycznych odmian polszczyzny i innych języków oraz kształcenia dzieci i młodzieży . . . . . 9

## NAUCZANIE STYLÓW FUNKCJONALNYCH POLSZCZYZNY

- Edyta Pałuszyńska**, Charakterystyka stylu naukowego i terminów na tle wariantowości języka w kraju i za granicą . . . . . 17
- Maria Czempka-Wewióra**, Rola stylu naukowego i urzędowo-kancelaryjnego na kursie przygotowującym kandydatów do podjęcia studiów w Polsce . . . . . 27
- Samanta Busilo**, Cudzoziemiec w urzędzie. Elementy języka prawa i administracji publicznej w programach nauczania języka polskiego jako obcego . . . . . 45
- Konrad Kazimierz Szamryk**, Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Polski, krok po kroku* (poziom A1) – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym . . . . . 61
- Rafał Maćkowiak**, Czy konstrukcje pytające w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego rejestrują najnowszy uzus polszczyzny potocznej? . . . . . 77
- Justyna Sochacka**, O nauczaniu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym . . . . . 97
- Anna Rabczuk**, Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego . . . . . 109
- Radosław Kaleta**, O leksyce nacechowanej stylistycznie w nauczaniu Białorusinów języka polskiego . . . . . 127

## KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE, ZAWODOWE I BIZNESOWE

- Grażyna Zarzycka**, Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce . . . . . 135
- Anna Seretny**, Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe. . . . . 149
- Ewa Komorowska**, Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby. . . . . 167
- Steliana Aleksandrova**, Z problematyki tłumaczenia dokumentacji firmowej w nauczaniu języka bułgarskiego i polskiego jako obcego . . . . . 183
- Anna Borowska**, Nauczanie angielskiej frazeologii lotniczej . . . . . 191
- Katarzyna Bednarska**, Słownictwo specjalistyczne w nauczaniu języka słoweńskiego jako obcego na kierunku lingwistyka dla biznesu . . . . . 205
- Grzegorz Rudziński**, Polszczyzna jako środowisko nauczania matematyki w świetle doświadczeń z pracy nad podręcznikiem dla cudzoziemców . . . . . 213
- Urszula Swoboda-Rydz**, Move beyond the text . . . . . 229

## KSZTAŁCENIE DZIECI I MŁODZIEŻY

- Urszula Majcher-Legawiec**, Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym . . . . . 243
- Agnieszka Rabiej**, Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treść u dzieci dwujęzycznych . . . . . 261

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA

- Grażyna Zarzycka**, Seria podręczników do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego pod red. Urszuli Sajkowskiej pt.: *Edukacja – Praca – Integracja*: 1. *Chcę pracować w Polsce*; 2. *Wybieram gastronomię*; 3. *Opiekuję się osobą starszą* . . . . . 275
- Iwona Janowska**, Tamara Czerkies, *Bliżej tekstów*. . . . . 281

---

<b>Beata Grochala</b> , Michalina Biernacka, <i>Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i> . . . . .	285
<b>Iwona Dembowska-Wosik</b> , Sprawozdanie z przebiegu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego organizowanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego . . . . .	291





## WSTĘP

Magdalena Karasek\*

### NOWE WYMIARY GLOTTODYDAKTYKI: PROBLEMY NAUCZANIA STYLISTYCZNYCH I SPECJALISTYCZNYCH ODMIAN POLSZCZYZNY I INNYCH JĘZYKÓW ORAZ KSZTAŁCENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, nauczanie język polskiego jako obcego, odmiany specjalistyczne, badania, style, gatunki, glottodydaktyka polonistyczna

**Streszczenie.** W artykule przedstawione zostały główne tezy i koncepcje prac zamieszczonych w 24. tomie czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” zatytułowanego *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*. Autorzy omawianych tekstów koncentrują się na takich kwestiach jak: nauczanie stylów funkcjonalnych polszczyzny, kształcenie biznesowe i zawodowe, miejsce polszczyzny potocznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, specyfika nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży, metody i praktyki stosowane podczas lekcji języka obcego, użyteczność podręczników i materiałów dydaktycznych, programy nauczania, zależność między systemem kształcenia a procesem migracyjnym.

Tom 24. *Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców* zatytułowany *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży* stanowi kontynuację zainicjowanej w tomie 23. czasopisma dyskusji na temat zagadnień nauczania obcokrajowców specjalistycznych odmian języka polskiego<sup>1</sup>. Podjęte roz-

---

\* magda\_karasek@wp.pl; Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

<sup>1</sup> Artykuły prezentowane w pierwszych trzech częściach niniejszego tomu są owocem rozważań i dyskusji naukowych prowadzonych podczas konferencji *Odmiany specjalistyczne i stylistyczne w nauczaniu języków obcych i języka polskiego jako obcego/drugiego* zorganizowanej przez Katedrę Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego w dniach 13–14 maja 2016 r.

ważania skupiają się teraz wokół trzech zasadniczych obszarów: nauczania stylów funkcjonalnych polszczyzny (przede wszystkim, choć nie tylko) ze szczególnym uwzględnieniem stylu naukowego, urzędowo-kancelaryjnego i potocznego, akademickiej odmiany języka polskiego, kształcenia biznesowego i zawodowego oraz problematyki nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Zawartość tomu dowodzi tego, że glottodydaktyka polonistyczna, podobnie jak nauczanie innych języków, specjalizuje się – otwierając się na kształcenie określonych grup uczących się, a badacze uważnie obserwują te nowe zjawiska edukacyjne.

Część pierwszą tomu otwiera artykuł Edyty Pałuszyńskiej pt. *Charakterystyka stylu naukowego i terminów na tle wariantywności języka w kraju i za granicą*. Autorka, zwracając uwagę na fakt, że język polski nie jest tworem homogenicznym lecz funkcjonuje jako zbiór licznych odmian, prowadzi wywód na temat wyznaczników stylu naukowego oraz cech *terminu* – najważniejszego leksykalnego kwalifikatora stylu naukowego. E. Pałuszyńska zauważyła, że *termin* jest tym, co nazywa pojęcie, nie, jak to jest w przypadku jednostki leksykalnej należącej do języka ogólnego, pojęcie oznacza. Mimo ograniczonej sfery występowania i użycia terminów specjalistycznych nie można zapominać o nich w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, często ograniczonego do ogólnej odmiany polszczyzny. Język potoczny i ogólny, choć stanowią punkt wyjścia dla pozostałych odmian (środowiskowych i profesjonalnych), nie są w stanie przejąć funkcji właściwych dla języka specjalistycznego. „Naukowych twierdzeń i wiedzy nie da się przekazać bez terminów specjalistycznych. Z tego powodu są one nieprzekładalne na język potoczny bez utraty istotnych treści, a nawet przekłamań” przekonuje E. Pałuszyńska.

Nauczanie odmian specjalistycznych jest odpowiedzią na potrzeby uczących się, którzy, nabywając umiejętności socjolingwistyczne, stają się kompetentnymi uczestnikami komunikacji prywatnej, publicznej, edukacyjnej i zawodowej. Nauczanie różnego rodzaju odmian specjalistycznych stanowi wyzwanie dla glottodydaktyki polonistycznej. Pamiętanie w procesie kształcenia o złożoności polszczyzny jest istotne także dla uczących się należących do polskiej polonii. Język zbiorowości polonijnych często zredukowany jest bowiem do jednego wariantu polszczyzny, niejednokrotnie wykazuje cechy kodu ograniczonego. Kompetencja komunikacyjna to dziś także znajomość odmian specjalistycznych języka polskiego. Zwraca na to uwagę także Maria Czempka-Wewióra, która opisuje sposoby przybliżania cudzoziemcom stylu naukowego i urzędowo-kancelaryjnego na dwusemestralnym kursie prowadzonym w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego przygotowującym obcokrajowców do podjęcia studiów w Polsce. Autorka omawia m. in. stosowane podczas kursu przygotowawczego ćwiczenia obejmujące poszczególne sprawności językowe. Opanowanie oficjalnych odmian polszczyzny ma ułatwić studentom funkcjonowanie w życiu akademickim – czynne uczestniczenie w działaniach naukowych (udział w wy-

kładach, seminariach, dyskusjach, konsultacjach, rozumienie i przetwarzanie tekstów naukowych, przygotowywanie prac zaliczeniowych) oraz radzenie sobie w sytuacjach administracyjno-prawnych (komunikacja w urzędach, bibliotekach). Zarówno styl naukowy, jak i urzędowo-kancelaryjny wymaga od słuchaczy opanowania określonej leksyki, struktur gramatycznych i składniowych, a także form gatunkowych, takich jak: artykuł, referat, bibliografia, dyskusja, e-mail, list motywacyjny, umowa, reklamacje, odwołania.

Refleksji na temat uzupełnienia programów nauczania o słownictwo specjalistyczne z zakresu prawa i administracji podjęła się Samanta Busiło. Autorka przeanalizowała *Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców* opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* pod kątem ich przydatności w przygotowywaniu treści programowych dla cudzoziemców imigrantów i uchodźców – uczestników szkoleń języka polskiego jako obcego. Badaczka przedstawia autorską propozycję rozszerzenia i uszczegółowienia takich obszarów, jak: terminy z zakresu języka prawa i administracji oraz słownictwa typowego dla stylu urzędowo-kancelaryjnego, role komunikacyjne oraz zadania językowe wymagające znajomości elementów języka prawa i administracji, teksty użytkowe z poszczególnych poziomów językowych. Sugerowane zmiany i uzupełnienia mają stanowić wsparcie w kształceniu kompetencji komunikacyjnej cudzoziemca-imigranta na co dzień obcującego z tekstami i słownictwem z kręgów języków specjalistycznych w kontaktach z polskimi urzędnikami czy pracownikami placówek edukacyjnych.

Kolejne 4 teksty w pierwszej części 24. tomu „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” stanowią rozważania nad stylem potocznym w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Konrad Szamryk, opierając się na precyzyjnych wyliczeniach statystycznych, dokonuje opisu oraz omawia funkcje leksyki potocznej obecnej w podręczniku *Polski, krok po kroku. Poziom A1*. Analizy autora prowadzą do konkluzji, zgodnie z którą potoczność w badanych tekstach i ćwiczeniach ma wartość przede wszystkim stylizacji stosowanej w funkcji urozmaicenia treści. Przeprowadzone przez K. Szamryka obliczenia częstości użycia wyrazów dowodzą, że leksyka potoczna nie może sama w sobie stanowić przedmiotu nauczania. Przedstawione parametry dotyczące potocyzmów w omawianym skrypcie nie służą utrwalaniu i zapamiętywaniu materiału. Proces ten utrudnia także struktura części mowy wyrazów potocznych w której przeważają wykrzykniki.

Elementem potocznym obecnym w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przygląda się także Rafał Maćkowiak. Analizując trzy opracowania: *Hurra!!! Po polsku 1*, *Polski, krok po kroku 1* i *Polski jest cool*, sprawdza, czy zawarte w nich konstrukcje pytające odpowiadają tym, które rejestruje powszechny zwyczaj językowy. Treści w podręcznikach zestawione są z wynikami ankiety przeprowadzonej wśród młodych rodzimych użytkowników języka

polskiego, którzy oceniali struktury pod względem ich aktualności i naturalności oraz zgłaszali własne propozycje konstrukcji, których używają w codziennych rozmowach. Wnioski, które wyciąga autor to jednocześnie cenne wskazówki dla nauczycieli. Język podręczników nie nadąża bowiem za dynamicznymi zmianami w uzusie. Ciągłe przeobrażenia potocznej odmiany polszczyzny sprawiają, że – jak zauważa R. Maćkowiak – niektóre zawarte w podręcznikach teksty wydają się nienaturalne, nie odpowiadają powszechnie używanym zwrotom i wyrażeniom.

O statusie polszczyzny potocznej w glottodydaktyce pisze także Justyna Sochacka. Punktem wyjścia w rozważaniach badaczki stała się ankieta sprawdzająca wiedzę na temat potocznej odmiany języka polskiego, w tym znajomości wyrażen potocznych, przeprowadzona wśród cudzoziemców – uczestników zajęć z języka polskiego na poziomie podstawowym. Wyniki ankiety, a także prośby samych uczących się przekonały lektorkę, że zagadnienie jest dla obcokrajowców interesujące, a jego podejmowanie na lekcjach potrzebne i celowe. Drugą część artykułu stanowi opis lekcji poświęconej nauczaniu elementów stylu potocznego. Obserwacje prowadzone podczas zajęć potwierdziły tezę o zasadności nauczania języka potocznego już na najniższych poziomach zaawansowania językowego.

Anna Rabczuk zwraca uwagę na jedną z odmian języka potocznego – gwara młodzieżową, która, jak przekonuje, rzadko pojawia się w programach kursów języka polskiego jako obcego. Poznanie slangu jest istotne przede wszystkim z punktu widzenia młodych obcokrajowców, którzy chcą odkrywać polszczyznę taką, jaką na co dzień posługują się ich polscy rówieśnicy. Umiejętność identyfikacji i posługiwania się wyrażeniami slangowymi przez cudzoziemców pozwala zatrzeć granicę między rodzimymi użytkownikami języka polskiego a tymi, którzy polszczyznę dopiero poznają. Wspólny kod umożliwia więc kulturowe zbliżenie, zapobiega etykietkowaniu. Trudność nauczania slangu wynika głównie z jego nietrwałości (wiele z leksemów slangowych pozostaje okazjonalizmami), dynamiczności i silnego uzależnienia od czynników sytuacyjnych, takich jak wiedza o relacjach między uczestnikami sytuacji komunikacyjnej. A. Rabczuk podaje przykłady ćwiczeń, które mogą być pomocne w nauczaniu gwary młodzieżowej. Badaczka podkreśla jednak, że elementy slangowe, charakterystyczne dla stosunkowo niewielkiego grona użytkowników polszczyzny, nie powinny stanowić pierwszego etapu w nauczania języka polskiego jako obcego.

Część pierwszą tomu zamyka komparatystyczny artykuł Radosława Kalety dotyczący różnic stylistycznych pomiędzy polskimi i białoruskimi leksemami. Autor zestawia słownikowe przykłady wyrazów, które w języku białoruskim są neutralne, w polszczyźnie zaś mają wyraźne nacechowanie stylistyczne. Różnice rejestrów stają się przyczyną błędów popełnianych przez Białorusinów uczących się języka polskiego. R. Kaleta zauważa potrzebę przygotowania odpowiedniego opracowania słownikowego będącego pomocą zarówno dla uczniów, jak i lektorów języka polskiego.

Wprowadzeniem do drugiej części tomu jest artykuł Grażyny Zarzyckiej *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*. Badaczka wnikliwie porównuje angielskie i polskie koncepcje glottodydaktyczne poświęcone metodom przygotowywania zagranicznych studentów do studiów wyższych w Polsce. G. Zarzycka podkreśla specyfikę języka polskiego w odmianie akademickiej, zwracając uwagę, że jest to polszczyzna, za pomocą której studenci podejmują różnorodne działania komunikacyjne związane ze studiowaniem w Polsce. Niezależnie od wybranego kierunku studiów program kursu musi koncentrować się na wykształceniu kompetencji umożliwiających słuchaczom pełne uczestniczenie w sytuacjach komunikacyjnych charakterystycznych dla środowiska akademickiego. Obok przygotowania językowego oraz poznania niezbędnej leksyki umożliwiającej sprawną analizę tekstów naukowych, program powinien uwzględniać także kształcenie socjokulturowe oraz umożliwić uczącym się zdobycie lub uaktywnienie umiejętności studiowania. W artykule znajdujemy autorską koncepcję programową uwzględniającą wszystkie te postulaty.

Anna Seretny koncentruje swoje dociekania na temat kształcenia specjalistycznego na zagadnieniu nauczania leksyki – na tej warstwie, w której różnice pomiędzy językiem ogólnym a językami specjalistycznymi są najbardziej widoczne. Badaczka wskazuje na konieczność przemyślanej ekscerpcji i uporządkowania materiału słownikowego na potrzeby glottodydaktyki specjalistycznej oraz dostosowanie go do profilu uczących się. Inne bowiem są oczekiwania tych, którzy dopiero zamierzają uczyć się zawodu, inne zawodowo czynnych profesjonalistów. Rozróżnienie to prowadzi do wydzielenia dwóch rodzajów kształcenia: dydaktyki języka specjalistycznego na potrzeby akademickie oraz nauczania języka specjalistycznego dla celów zawodowych. Celem każdego z wariantów nauczania pozostaje osiągnięcie przez uczących się zawodowej kompetencji komunikacyjnej.

Tematem rozważań Ewy Komorowskiej jest sylwetka uczącego się. Autorka analizuje profil studenta–biznesmena i specyfikę nauczania języka polskiego w kontekście biznesowym. Na podstawie przeprowadzonego przez siebie badania E. Komorowska kreśli charakterystykę uczących się ze względu na ich potrzeby, problemy, motywacje i role przyjmowane w procesie nauczania. Z obserwacji badaczki wynika m.in., że opisywani cudzoziemcy są niezwykle autonomiczni, silnie zmotywowani, świadomi swoich potrzeb, mają jasno sprecyzowany cel uczenia się, oczekują szybkich rezultatów kształcenia, chcą współdecydować o tym, czego będą nauczani. Niejednorodność studentów biznesowych wymusza na nauczycielu wykonanie szczegółowej analizy potrzeb uczniów, weryfikowanej na kolejnych etapach kursu.

Języki specjalistyczne to także wyzwanie dla wykładowców kształcących przyszłych nauczycieli i tłumaczy. Trudności związane z tłumaczeniem doku-

mentacji i korespondencji firmowej z języka polskiego na bułgarski i z bułgarskiego na polski omawia Steliana Aleksandrova. Autorka wskazuje na rozbieżności w procesie przygotowywania do zawodu tłumacza na studiach w Bułgarii i w Polsce, które wynikają między innymi z różnic pomiędzy systemami gramatycznymi języka bułgarskiego i polskiego. Zajęcia mają na celu zapoznanie słuchaczy ze strategiami i technikami tłumaczeniowymi oraz poszerzenie zasobu leksykalnego studentów. W przypadku polsko-bułgarskich i bułgarsko-polskich tłumaczeń dokumentacji firmowej proces nauczania powinien, zdaniem autorki artykułu, uwzględnić interferencje, które wyjątkowo często stają się przyczyną błędów w przekładach.

Oryginalny temat rozważań proponuje Anna Borowska. W swoim artykule badaczka przybliży odbiorcy strukturę międzynarodowej komunikacji lotniczej, która odbywa się za pomocą specjalistycznego angielskiego języka lotniczego. Nauczaniem tej odmiany języka zajmują się wyłącznie wyspecjalizowani instruktorzy, znający specyfikę zawodu i posiadający doświadczenie operacyjne. Są to między innymi piloci i kontrolerzy ruchu, którzy sami są poddawani egzaminom sprawdzającym znajomość uproszczonego języka angielskiego i angielskiej frazeologii lotniczej. A. Borowska charakteryzuje również tzw. *aviation standard phraseology*, zwracając uwagę na specyfikę i uwarunkowania funkcjonowania tej nazwy w języku polskim.

Zmaganiom dydaktyków języka poświęca swój tekst Katarzyna Bednarska, która prowadzi na Uniwersytecie Łódzkim ćwiczenia lektoratowe z języka słoweńskiego ze studentami studiów lingwistyczno-biznesowych. W ramach zajęć słuchacze uczą się języka specjalistycznego finansów, logistyki i informatyki. K. Bednarska prezentuje sposoby nauczania i opisuje wykorzystywane na lekcjach materiały dydaktyczne, które, z powodu braku odpowiednich gotowych podręczników, muszą być przygotowywane przez lektora. Autorka wskazuje na przydatne w tworzeniu pomocy dydaktycznych źródła, takie jak: słoweńskie gazety i czasopisma, strony internetowe, podręczniki do szkół zawodowych.

O konieczności współpracy interdyscyplinarnej w przygotowywaniu dydaktycznego tekstu specjalistycznego przekonuje Grzegorz Rudziński. Lingwista i glottodydaktyk, odwołując się do opracowanego wspólnie z matematykami polskiego podręcznika do nauczania cudzoziemców matematyki, wymienia problemy, jakie towarzyszą tworzeniu materiałów dydaktycznych oraz kształceniu matematyki obcokrajowców w środowisku polskim. Opiswane trudności wynikają z faktu, że język polski staje się zarówno narzędziem, jak i przedmiotem nauczania. Istotne są także uwarunkowania lingwakulturowe, które są czynnikami determinującymi identyfikowanie pojęć i terminów. Dobry podręcznik musi z jednej strony być narzędziem do nauczania matematyki, z drugiej winien brać pod uwagę uwarunkowania językowe wpływające na stopień trudności omawianych zagadnień.



O trudnej umiejętności czytania tekstów specjalistycznych pisze Urszula Swoboda-Rydz w anglojęzycznym artykule pt. *Move beyond the text*. Czytanie tekstów specjalistycznych wiąże się z koniecznością skonfrontowania treści lektury z wiedzą i doświadczeniem czytelnika. Tylko wtedy spotkanie odbiorcy z tekstem będzie krytyczne. Autorka udowadnia powyższą tezę, analizując przebieg warsztatów przeprowadzonych w maju 2016 r. podczas łódzkiej konferencji poświęconej odmianom specjalistycznym i stylistycznym w nauczaniu języków obcych i języka polskiego jako obcego/drugiego. Wnioski z przeprowadzonego eksperymentu stanowią jednocześnie wskazówki dydaktyczne dla nauczycieli pracujących z tekstami specjalistycznymi podczas zajęć.

Trzecia część niniejszego tomu poświęcona jest nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Pierwszy artykuł w tej sekcji tematycznej stanowi omówienie technik pracy z uczniem z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w szkole polskiej. Podjęty przez badaczkę temat jest odpowiedzią na przeobrażenia w polityce Unii Europejskiej dotyczącej systemów szkolenia i kształcenia w związku z dynamiką procesów migracyjnych. U. Majcher-Legawiec dokładnie opisuje regulacje prawne dotyczące edukacji obywateli polskich i niepolskich w polskiej szkole, w kontekście których omawia takie zagadnienia jak: zadania szkoły wielokulturowej, indywidualizacja procesu nauczania, diagnoza pedagogiczna, praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym.

Opanowaniu języka przez dzieci imigranckie i rozwojowi dzieci dwujęzycznych poświęca swój artykuł także Agnieszka Rabiej. Autorka omawia ideę zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego oraz podejście polegające na nauce języka poprzez treść, którego podstawowym założeniem jest rozwijanie umiejętności czytania. A. Rabiej podkreśla, że sprawne posługiwanie się edukacyjną odmianą języka, w opanowaniu której decydujące znaczenie ma biegłość w zakresie operowania tekstem, wspomaga rozwój kompetencji akademickich, a w rezultacie zapewnia sukces edukacyjny. Czytanie łączy wiedzę przedmiotową i językową, przyczyniając się do poznawania przez dziecko różnorodnych, także specjalistycznych, odmian języka.

W sekcji tomu zawierającej recenzje omówionych zostało pięć opracowań glottodydaktycznych. Wysoko oceniona przez Grażynę Zarzycką seria podręczników do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego pod red. Urszuli Sajkowskiej *Edukacja – Praca – Integracja* przeznaczona jest dla cudzoziemców, którzy chcą podjąć pracę w Polsce. Recenzentka podkreśla pragmatyczny charakter publikacji, wykorzystanie bogatego materiału ikonograficznego oraz różnorodnych tekstów autentycznych.

Iwona Janowska dokonuje charakterystyki międzykulturowego podręcznika autorstwa Tamary Czerkies *Bliżej tekstów* adresowanego do studentów koreańskich uczących się języka polskiego na poziomach B1+–B2+. Recenzentka podkreśla wartość tej pomocy dydaktycznej, zwracając uwagę na właściwy dobór

autentycznych materiałów literackich i konstrukcję zadań rozwijających kompetencję językową i kulturową uczniów.

Ostatnia recenzja stanowi prezentację książki Michaliny Biernackiej *Znajdź z polskim wspólny język* adresowaną do nauczycieli języka polskiego jako obcego/ drugiego oraz studentów specjalizacji lub studiów glottodydaktycznych. W opracowaniu szczegółowo omówiono wiele zagadnień dotyczących fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Recenzentka Beata Grochala zwraca uwagę, że pracę tę powinien przeczytać każdy, kto zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Tom zamyka *Sprawozdanie z przebiegu państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego organizowanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego* sporządzone przez Iwonę Dembowską-Wosik. Autorka pełniła funkcję przewodniczącej komisji egzaminacyjnej podczas pierwszego egzaminu we wrześniu 2016 r. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego był jedną z pierwszych instytucji, które uzyskały uprawnienia do organizacji egzaminów na nowych zasadach wynikających ze znowelizowanej Ustawy o języku polskim z 12 czerwca 2015 roku. Wykwalifikowana kadra specjalistów w zakresie filologii polskiej i glottodydaktyki może przeprowadzać egzaminy na wszystkich poziomach zaawansowania językowego w obu grupach – zarówno dla osób dorosłych jak i dla dzieci i młodzieży. W pierwszej sesji wzięło udział 68 cudzoziemców, którzy zdawali egzaminy na 3 poziomach zaawansowania: progowym (B1), średnim ogólnym (B2) oraz efektywnej biegłości użytkowej (C1) w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych.

Magdalena Karasek

#### NEW DIMENSIONS OF GLOTTODIDACTICS: THE PROBLEMS OF TEACHING STYLISTIC AND SPECIALIZED VARIANTS OF POLISH AND OTHER LANGUAGES AND EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Keywords:** didactics, specialist variants, research, style, genres, teaching Polish as a foreign and second language

**Summary.** The article presents the main theses and concepts of the texts published in the 24th volume of the journal “Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców (“Studies in the Teaching of Polish to Foreigners”) entitled *Stylistic and Specialized Variants of Language, Education of Children and Adolescents*. The authors of the discussed texts focus on issues such as teaching functional styles of Polish, business and professional education, the place of colloquial Polish in teaching Polish as a foreign language, the specific character of teaching the Polish language to children and young people, methods and practices used in foreign language lessons, usefulness of textbooks and teaching materials, curricula, the relationship between educational system and migration process.



## NAUCZANIE STYLÓW FUNKCJONALNYCH POLSZCZYZNY

*Edyta Pałuszyńska\**

### CHARAKTERYSTYKA STYLU NAUKOWEGO I TERMINÓW NA TLE WARIANTYWOŚCI JĘZYKA W KRAJU I ZA GRANICĄ

**Słowa kluczowe:** system odmian języka, język naukowy, termin naukowy

**Streszczenie.** W dobie globalizacji i umiędzynarodowienia nauki i techniki rodzi się potrzeba nauczania nie tylko języka ogólnego, ale również odmian specjalistycznych. Podstawą edukacji w językach obcych jest przyswojenie języka akademickiego, co stawia nowe wyzwania przed glottodydaktyką. Dzięki nabyciu kompetencji socjolingwistycznej użytkownicy języka mogą komunikować się nie tylko w sferze prywatnej, ale również w sferze publicznej, edukacyjnej i przede wszystkim zawodowej. Celem artykułu jest charakterystyka stylu naukowego i terminów na tle odmian języka polskiego. Autorka wyjaśnia różnicę między wariantywnością języka w kraju a sytuacją językową pokolenia emigracyjnego i pokoleń polonijnych za granicą.

Twierdzenie, że glottodydaktyka zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego jest pewnym uogólnieniem, które powstaje na skutek spojrzenia na język polski z perspektywy języków obcych. Uogólnienie to z jednej strony pomija ważny fakt, że polszczyzna „istnieje i funkcjonuje w postaci rozwiniętego zespołu odmian (podjęzyków)” (Gajda 2001a, s. 207), a z drugiej strony opiera się na założeniu, że w większości kursów uczący koncentrują się na języku ogólnym. Założenie to dotyczy zwłaszcza niższych poziomów nauczania (poziomy A1 i A2) i grup o na tyle różnorodnych celach komunikacyjnych, że nie stosuje się w nich nauczania odmian specjalistycznych. W myśl podejścia komunikacyjnego, a tym bardziej podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych, potrzeby osób uczących się

---

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

powinny znaleźć się w centrum procesu nauczania i determinować metody oraz sposób nauczania (Janowska 2011, s. 23). Tak więc na wyższych poziomach kursów, a zwłaszcza w grupach dla dorosłych, owe potrzeby narzucają poszerzenie bazowego materiału z języka ogólnego o nauczanie różnego rodzaju odmian specjalistycznych. Pozwala to zrealizować jeden z modułów kompetencji komunikacyjnej, jaką jest kompetencja socjolingwistyczna, czyli umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych, obowiązujących w danej społeczności. Różnorodność sytuacji obejmuje, poza sferą prywatną, również sferę publiczną, zawodową i edukacyjną (ESOKJ 2003: 54–55).

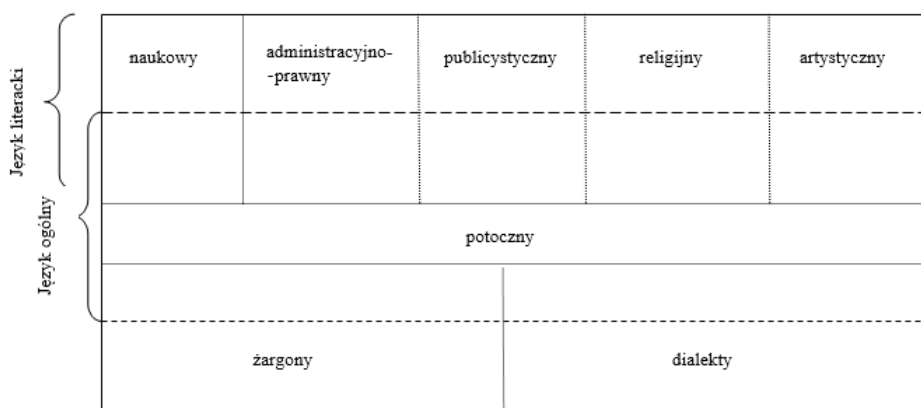
Wariantywność polszczyzny jest śladem i efektem jej rozwoju historycznego i funkcjonalnego, świadczy o potencjale twórczym i żywotności naszego języka. Dotyczy nie tylko sytuacji językowej w kraju, ale również za granicą. Wówczas ma jednak inny charakter i dynamikę, co determinuje odmienny status języka polskiego poza granicami kraju (Dubisz 2001, s. 495). Zbiorowości polonijne, które zawiązują się jako efekt emigracji o podłożu politycznym bądź ekonomicznym z ziem polskich, w różnych okresach, są wewnątrznie zróżnicowane pod względem statusu społeczno-zawodowego i intelektualnego, pokoleniowego oddalenia od momentu przesiedlenia (monolingwalne pokolenie emigracyjne a bilingwalne pokolenia polonijne), poziomu świadomości językowej, w tym normatywnej. Większość emigrantów posługuje się wariantem językowym, który jest zbliżony do kodu ograniczonego, gdyż kod ten funkcjonuje głównie w sferze prywatnej. W sferze publicznej i zawodowej musi ustąpić przed językiem otoczenia. Nierzadko warianty języka Polonii powstają na podłożu regionalno-gwarowym, są niewolne od interferencji i wpływów obcojęzycznych (Dubisz 2001, s. 497). Niezależnie od zredukowanej i ograniczonej postaci, etnolekt członków polonocentrycznych zbiorowości stanowi dla nich synonim polszczyzny w ogóle, gdyż jest to funkcjonalnie często jedyny rodzaj języka, jaki znają i jakiego używają wśród rodaków.

Tak więc rozpatrywanie odmiany polonijnej jako wariantu języka polskiego jest możliwe tylko z perspektywy wielopostaciowej, bogatej polszczyzny w kraju. To jej dynamizm i potencjał rozwojowy zasila polszczyznę za granicą, dzięki kontaktom bezpośrednim i mediom. Pozbawienie Polonii kontaktów z rodakami w kraju czyni jej język skansenem, swoistą skamieliną tej postaci języka, jaka została zakodowana w momencie wyjazdu użytkownika lub jego przodków. Na przykład dzieci z pokolenia polonijnego, które mają za wzór językowy jedynie rodziców, nie poznają socjolektu młodzieżowego. Może to wywołać u nich nieprawdziwy obraz polszczyzny jako języka poważnego, ubogiego w elementy ekspresywne. Młodzież, która kończy studia wyższe za granicą z kolei nie kojarzy polszczyzny z kodem obsługującym naukę, czyli językiem akademickim, gdyż kształci się w języku większości. Na tego typu redukcje nie są narażeni cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego w Polsce. Nawet jeśli na kursie nie stykają się z różnymi odmianami, to doświadczają różnorodności języka

w kontaktach naturalnych z rodzimymi użytkownikami, a w razie ich braku choćby dzięki mediom. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania na temat wariantowości języka w kraju i za granicą, należy stwierdzić, że glottodydaktyka wykazuje istotne powiązania z socjolingwistyką.

Wariantywność polszczyzny jest opisywana na podstawie różnych kryteriów. Historycznie najważniejsza opozycja między językiem literackim a gwarami ludowymi współcześnie nie wydaje się już tak istotna, ze względu na postępujący zanik gwar, spowodowany procesami migracji, edukacji i demokratyzacji. Miejsce języka literackiego, stanowiącego niegdyś centrum polszczyzny kulturalnej, zajmuje język ogólny i wyodrębnia z siebie drogą różnicowania funkcjonalnego odmiany, takie jak: styl naukowy, styl administracyjno-prawny, publicystyczny, religijny, artystyczny. Zyskuje na znaczeniu opozycja odmian substancjalnych pomiędzy językiem mówionym a pisanym. Zmienia się status i nastawienie do języka potocznego, który jest językiem pierwszej socjalizacji dziecka, rezerwuarem językowego obrazu świata i narzędziem myślenia zdroworoządkowego. Język potoczny jest tą odmianą każdego języka, która w największym stopniu decyduje o różnicach kulturowych pomiędzy językami, dlatego jest szczególnie ważny dla glottodydaktyki. Na bazie języka ogólnego i potocznego powstaje dynamicznie rozwijający się system odmian środowiskowych i profesjonalnych. Obejmuje on socjolekty (żargony, argot, slangi) i profesjolekty, które wyróżniają się leksyką kodującą specyficzny świat zawodów, mniej lub bardziej formalnych grup społecznych oraz subkultur. Dla osób dwujęzycznych, a nawet dla niewtajemniczonych osób jednojęzycznych, obszary te mogą zostać tylko częściowo poznane, głównie w tych zakresach, które dotyczą aktywności zawodowej i społecznej konkretnego użytkownika języka. Główne elementy przeobrażeń sytuacji językowej w Polsce ujmuje schemat autorstwa Stanisława Gajdy.

Rys. 1. Schemat systemu odmian współczesnej polszczyzny



Schemat ten jest jedną z nowszych propozycji typologii, ale wariantywność języka polskiego interesowała już wcześniej wielu badaczy. O zróżnicowaniu języka narodowego pisali Z. Klemensiewicz (1953), S. Urbańczyk (1956), H. Kurkowska i S. Skorupka (1959), A. Furdal (1973), T. Skubalanka (1976), D. Buttler (1982), A. Wilkoń (1987), A. Markowski (1992). Większość z nich wyodrębnia odmianę języka narodowego, która „obsługuje” naukę. Pierwsi typolodzy odmian współczesnej polszczyzny nazwali tę odmianę *językiem naukowym* (m.in. Z. Klemensiewicz, A. Furdal). T. Skubalanka wprowadziła pojęcie *stylu* na określenie konkretyzacji języka (= *langue*), którą determinują trzy zasadnicze funkcje: konotacyjna (semantyczna), denotacyjna (funkcja zasięgu, zakresu), substancjalna (determinacja substancji graficznej lub fonicznej) (Skubalanka 1976, s. 261). Obie nazwy *język naukowy* i *styl naukowy* są uzasadnione pod warunkiem, że uściśli się i zdefiniuje pojęcia:

1) *język* nie w znaczeniu *langue* (abstrakcyjny system znaków), ale w znaczeniu szerszym, jako ‘zespół elementów systemowych i niesystemowych, realizujących się przez konkretne odmiany społeczne i jednostkowe mowy’ (Wilkoń 1987, s. 13);

2) *styl* nie jako ‘sposób wyrażania myśli w mowie i piśmie’, ale jako ‘teksty o tej samej funkcji społecznej (style funkcjonalne)’ (EJP 1992, s. 340).

W niniejszym artykule pozostają przy terminie *styl naukowy* i przyjmuję za S. Gajdą następującą definicję: styl naukowy jest to społecznie uświadomiona odmiana funkcyjna języka, która wiąże się z naukową sferą działalności ludzkiej, posiada swoiste cechy stylowe (np. abstrakcyjność, logiczność) stworzone przez osobliwości funkcjonowania środków językowych oraz uwarunkowaną przez zadania komunikacji w tej sferze strukturą, mającą swoje normy wyboru i łączenia jednostek języka (Gajda 1976, s. 15).

Za najważniejszy wyznacznik stylu naukowego uchodzą terminy. Równie ważne, choć w niedostatecznym stopniu zbadane, są wyznaczniki gramatyczne i tekstowe. Wyznaczniki gramatyczne to: nasycenie tekstu naukowego środkami więzi spajającymi tekst, środkami wyrażającymi postawę nadawcy wobec przekazywanych treści, tendencja do ograniczenia zasobu używanych środków językowych (duży udział rzeczowników i przymiotników, mały udział czasowników), przewaga zdań złożonych podrzędnie. Tekst naukowy charakteryzuje się swoistą strukturą. Cechuje go rozczłonkowanie poziome (akapity, paragrafy, podrozdziały, rozdziały) i pionowe (przypisy, odsyłacze, cytaty, uwagi metatekstowe) (Gajda 2001b, s. 183–200). Styl naukowy posiada zatem ogólne cechy-wyznaczniki różniące go od innych stylów polszczyzny, ale sam też jest wewnętrznie niejednorodny. S. Gajda wyodrębnia w stylu naukowym cztery jego warianty: teoretyczny, praktyczny, dydaktyczny i popularnonaukowy. Pierwszy z nich wiąże się z funkcją światopoglądową nauki, z jej rolą w kształtowaniu obrazu świata zgodnie z osiągnięciami nauki. Służy porozumiewaniu się specjalistów w sferze

działalności poznawczej (Gajda 1990 b, s. 37). Odmiana praktyczna stylu naukowego obsługuje dziedzinę produkcji i zastosowań nauki. Kolejny wariant stosowany jest w kontakcie z adeptami określonej specjalności, w sferze edukacyjnej. Ten wariant, jak i wariant popularnonaukowy, cechuje uproszczona forma przekazu z uwagi na konieczność dostosowania tekstu naukowego do percepcyjnych możliwości odbiorcy. Jak wynika z powyższych ustaleń, charakter komunikacji naukowej wpływa na ilość, zakres i strukturę przekazywanej wiedzy, a przez to również na poziom trudności tekstów. Niewątpliwie wpływ na ten poziom ma stopień nasycenia tekstów terminami, które należą do najważniejszych leksykalnych wyznaczników stylu naukowego.

Mimo iż leksyka specjalna stanowi pokaźną część zasobu słownictwa, nie wypracowano jednolitej teorii terminu. Głównie z tego powodu, że termin jest strukturą wieloaspektową. Z jednej strony jest narzędziem i rezultatem procesu poznania, z drugiej zaś, jako jednostka leksykalna tkwi w procesie językowym (Gajda 1976, s. 2). W dotychczasowych próbach opisanie terminu pojawiają się następujące zagadnienia: 1) powstanie terminu (adekwatność do systemu pojęć, definiowanie, nominacja), 2) sfera użycia terminu, 3) funkcje terminu, 4) właściwości semantyczne (jednoznaczność, systemowość, znaczenie syntagmatyczne i paradygmatyczne, motywacja terminów). W związku z interdyscyplinarnym charakterem terminologii możliwy jest różnoraki opis terminu, od strony: gramatycznej, leksykalnej, semantycznej i logiczno-pojęciowej. W niniejszym artykule egzemplifikuję cechy terminu, odwołując się do terminologii biologicznej<sup>1</sup>.

Dziedziną pierwotną leksyki specjalnej jest system pojęć. Tworzy się on w procesie myślenia abstrakcyjnego, którego istotą jest wyodrębnianie spośród ogółu możliwych cech przedmiotu jednej lub więcej cech, które podmiot uznaje za charakterystyczne dla danej klasy przedmiotów, a pomijanie innych cech, które uznaje za nieistotne w ogóle lub w danej sytuacji (Nowicki 1986, s. 24). Abstrahowanie jest podstawową czynnością myślową w jakiegokolwiek poznawczej działalności człowieka. Pozwala oderwać się od konkretności, obiektu, znaleźć cechy wspólne, wyodrębniające. W słownictwie biologicznym nawet terminy na pozór konkretne, realne, jak np. *kość*, *gameta*, *komórka nerwowa* są terminami powstałymi na drodze indukcji, gdyż zostały wyodrębnione na mocy funkcji i właściwości fizjologicznych. Terminy te mogą mieć egzemplifikację, np. *kość ramieniowa ssaka X*, *gameta wyplawka białego*, *gameta stulbi płowej*, *komórka nerwowa układu obwodowego ptaka Y*.

Zasady tworzenia spójnego systemu pojęć opracowała od strony formalnej logika. Poprawnie wykonany podział logiczny pojęcia powinien spełniać dwa wa-

---

<sup>1</sup> Wiele kursów języka polskiego jest prowadzonych dla osób chcących studiować kierunki przyrodnicze lub medyczne. Wówczas nauczanie języka ogólnego jest połączone z nauczaniem odmiany specjalistycznej, której głównymi eksponentami są terminy biologiczne. Obcokrajowcy powinni przyswoić zakres terminów ze szkoły średniej, aby kontynuować naukę w szkole wyższej. Przykłady podane w niniejszym artykule pochodzą z podręczników (Biologia 1983; Biologia 1975).

runki: zupełności i rozłączności. Warunek zupełności polega na tym, że jeżeli podzielimy pojęcie  $A$  na pojęcia podrzędne  $A_1, A_2, A_3, A_n$ , to nie istnieje podpojęcie  $A_x$ , które nie jest jednocześnie ani którymś z pojęć podrzędnych  $A_1, A_2, A_n$ , ani podpojęciem któregoś z tych pojęć podrzędnych (Nowicki 1986, s. 64).  $A > A_1 + A_2$  to sytuacja nie spełniająca warunku zupełności. W słownictwie biologicznym pojęcie *rozmnażanie* zostało podzielone na *plciowe* i *bezpłciowe*. W świecie zwierzęcym nie istnieje forma rozmnażania, której nie można byłoby zaklasyfikować do jednego z dwóch podpojęć, zatem podział ten spełnia warunek logicznej zupełności.

Warunek rozłączności polega na tym, że nie istnieje podpojęcie  $A$ , które jednocześnie jest podpojęciem więcej niż jednego z pojęć  $A_1, A_2, A_n$ . Inaczej mówiąc, obszary pojęciowe pojęć  $A_1, A_2, A_n$  nie mogą mieć wspólnych podpojęć (Nowicki 1986, s. 65).  $A < A_1 + A_2$  to sytuacja nie spełniająca warunku rozłączności. Biologiczne rozróżnienie organizmów na *samożywne* i *cudzożywne* nie spełnia wymogu rozłączności, gdyż istnieją *organizmy półpasazyty* (np. huba), które mają cechy obu pojęć nadrzędnych. Logika dostarcza wiedzy do analizy pojęciowo-formalnej terminów. Jest to przydatne zwłaszcza przy wyszukiwaniu nazw dla nowo powstałego systemu pojęć: postępowanie takie ma charakter onomazjologiczny i jest działalnością typowo praktyczną.

Z punktu widzenia ontologicznego każdy obiekt ma nieskończoną ilość cech, a pojęcie – nieskończoną ilość aspektów. Proces definiowania polega na wyborze elementów najistotniejszych. Jest swoistą konwencją, która może być poddana ocenie z punktu widzenia jej adekwatności i/lub przydatności (Lukszyn 1991, s. 82). W terminologii najkorzystniejsze okazało się budowanie definicji w oparciu o łacińską zasadę: *per genus proximum et differentiam specificam*, co w dowolnym przekładzie brzmi: podając najbliższe pojęcie nadrzędne i wskazując, czym pojęcie definiowane różni się od innych pojęć podrzędnych względem tegoż pojęcia nadrzędnego. Tak zbudowana definicja równościowa nosi nazwę klasycznej (Nowicki 1986, s. 75). Terminy biologiczne mogą również mieć definicję ostensywną (przez pokazanie obiektu, np. na rysunku) oraz definicję kontekstową (np. *przegroda nosowa* dzieli jamę nosową na dwie połowy). Oprócz podziału definicji opracowanego przez logików celowe wydaje się przytoczenie typologii definicji słownikowych dokonanych przez W. Doroszewskiego (1958, s. XXX–XXXVI). Jako definicje terminów biologicznych pojawiają się następujące ich rodzaje: definicja realnoznaczeniowa (*wodniczka pokarmowa* to pęcherzyk otoczony błoną komórkową), definicja strukturalno-znaczeniowa (*tkankowce* to zwierzęta mające budowę tkankową), definicja synonimiczna (*komórki totipotencjalne*, dosłownie: wszystkomożliwościami). Nie spotyka się definicji zakresowych, strukturalnych i gramatycznych, gdyż w tekście naukowym nie są ważne relacje między terminami jako jednostkami leksykalnymi, ale z racji reprezentowanych przez nie pojęć.

Kolejnym etapem po wyodrębnieniu i zdefiniowaniu pojęcia jest nadanie mu nazwy, czyli nominacja, z którą wiąże się ważna funkcja terminu – funkcja nomi-



nacyjna. Jednak termin nie oznacza pojęcia tak, jak jednostka leksykalna języka ogólnego, ale nazywa pojęcie w granicach zakreślonych przez definicję, jest więc narzędziem logicznego określania (Biniewicz 1992, s. 17). Wymóg definicyjności terminu ma charakter postulatywny. W tekstach spotyka się terminy spełniające ten wymóg w różnym stopniu. J. Lukszyn wprowadza pojęcie quasi-terminu na określenie wyrazu lub połączenia wyrazowego, którego definicję fachową w istocie rzeczy wyprowadza się z ogólnego znaczenia językowego (Lukszyn 1991, s. 83). Przykładem quasi-terminów w tekstach biologicznych są wyrazy *zwierzę*, *roślina*, *woda*, *przód*, *tył*, *budowa*, *pokarm*. Zjawisko quasi-terminów jest interesujące, gdyż z jednej strony ma wpływ na zrozumiałość tekstu nawet dla niefachowca, ale z drugiej strony tekst traci na precyzyjności. Skądinąd wiadomo, że tak zwane znaczenie ogólne nie jest tak ścisłe, jak definicja naukowa. J. Lukszyn stwierdza, że quasi-terminy są naturalnym etapem w procesie tworzenia (się) terminów: wyraz ogólny – quasi-termin – termin. Obserwacje tekstów biologicznych prowadzą do podobnych wniosków, gdyż język naukowy dąży do ścisłości. Quasi-terminy są zastępowane często konstrukcjami analitycznymi bądź wyrazami obcymi, aby sprecyzować znaczenie: *organizm zwierzęcy*, *środowisko wodne*, *funkcjonalny przód*, *morfologia* (zamiast *budowa*), *substancje odżywcze* (zamiast *pokarm*).

Drugą cechą terminu podawaną najczęściej obok definicyjności jest ograniczona sfera użycia, gdyż za terminy uważane są te jednostki leksykalne, których obszar występowania ograniczony jest zasięgiem danej dyscypliny nauki, techniki (Biniewicz 1992, s. 15; Jadacka 1976, s. 27; Jurkowski 1991, s. 55; Starzec 1984, s. 11). Z profesjonalną sferą użycia łączą się funkcje terminu. W badaniach F. Gruczy pojawił się pogląd, że prymarną funkcją terminu jest funkcja kognitywna. Wprawdzie te specyficzne jednostki leksykalne pełnią też funkcje właściwe słownictwu ogólnemu (funkcja komunikacyjna), ale najważniejszym zadaniem terminu jest modelowanie rzeczywistości. Jest on nie tylko etykietą pojęcia, ale również instrumentem ludzkiej aktywności poznawczej. Jego rola polega na mentalnym przetwarzaniu świata (Grucza 1991, s. 82). Naukowych twierdzeń i wiedzy nie da się przekazać bez terminów specjalistycznych. Z tego powodu są one nieprzekładalne na język potoczny bez utraty istotnych treści, a nawet przekłamań.

Badając właściwości terminologii, głównie na płaszczyźnie semantycznej, bierze się pod uwagę takie aspekty, jak: jednoznaczność, jednomianowość, systemowość, konwencjonalność, znaczenie paradygmatyczne i syntagmatyczne. Znaczenie paradygmatyczne wyłania się na linii termin – pojęcie. Jest częścią znaczenia, które powstaje w oparciu o relacje wewnątrz systemu terminów (Biniewicz 1992, s. 17). Niektórzy badacze uważają, że jest to jedyny rodzaj budowania znaczenia terminu, ponieważ jego cechą rodzajową jest całkowita niezależność od kontekstu (Jadacka 1976, s. 18). Nie można się z tym zgodzić, jeśli weźmie się pod uwagę fakt istnienia quasi-terminów oraz terminów, które mają

tw. znaczenie kontekstowe. Trafniejsze wydaje się stwierdzenie, że prawdziwe życie terminów rozgrywa się w tekstach (Gajda 1988, s. 226). To zbiór tekstów naukowych z danej dziedziny jest podstawą opracowania słowników, a nie odwrotnie. Zatem równie ważne jak znaczenie paradygmatyczne jest znaczenie syntagmatyczne, które wynika z kontekstu. Oba rodzaje znaczenia należy połączyć nie na zasadzie koniunkcji, lecz implikacji, gdyż dopiero inwentarz możliwych znaczeń syntagmatycznych tworzy znaczenie paradygmatyczne.

Ze struktury znaczenia paradygmatycznego wynika kolejna cecha gatunkowa terminu – systemowość. Polega na tym, że wyrażone pojęcie fachowe stanowi element szerszej wiedzy, wchodzi w stosunki zależności, podrzędności, wynikania. Systemowość tworzy się przez klasyfikację (Gajda 1990a, s. 39). Korzystniejsze są zbiory leksyki specjalnej odznaczające się wysokim stopniem systemowości, ale jest to tylko postulat, do którego dążą poszczególne dziedziny wiedzy.

Oprócz systemowości równie ważna dla semantyki terminu jest jego jednoznaczność w opozycji do wieloznaczności. H. Jadacka rozróżnia trzy stopnie wieloznaczności: 1) pierwszego stopnia – jeśli termin ma różne znaczenia w różnych dziedzinach wiedzy, właściwie są to wtedy różne terminy tylko o jednakowo brzmiących nazwach, np. *przysawka*, *haki* (u tasiemca uzbrojonego i w technice); 2) drugiego stopnia – jeden termin ma różne elementy definicji w różnych dziedzinach, które się wzajemnie uzupełniają i wzbogacają (biologia ma takie uzupełnienia w fizyce i chemii, np. *białka*, *cukry* inaczej są definiowane w biologii i inaczej w chemii); 3) trzeciego stopnia – termin ma różne znaczenia w tej samej dziedzinie wiedzy, np. *pączkowanie* (sposób rozmnażania jamochłonów i proces tworzenia zawiązków liści u drzew) (Jadacka 1976, s. 12–14). Dopiero ten trzeci rodzaj wieloznaczności jest polisemią właściwą i może stanowić zakłócenie komunikacji, jeśli kontekst nie wskazuje jednoznacznie, o które znaczenie chodziło autorowi. Jest zatem zjawiskiem niepożądanym.

Na mocy specjalnych relacji, jakie łączą desygnat, pojęcie, termin i użytkownika terminu, wyodrębnia się cechę terminu, jaką jest konwencjonalność. Jest to nieco inna konwencjonalność, niż u wyrazów języka ogólnego. S. Gajda (Gajda 1976, s. 21) nazywa ją naddaną. Oznacza to, że pojęcie i termin nie tylko nie są do siebie podobne, ale dodatkowo powstają w procesie świadomego tworzenia, nominacji. Jest to niewątpliwie cecha różniąca termin od nieterminu, ale na podstawie budowy jednostki leksykalnej nie można ustalić, czy została ona utworzona na mocy świadomej decyzji czy jest dziedzictwem tradycji językowej.

Jednomianowość terminów ma równie postulatywny charakter jak jednoznaczność i systemowość. Polega na liniowej relacji: jedno pojęcie – jedna nazwa (Jadacka 1976, s. 15). Nieprzestrzeganie tej cechy terminologii w danej dziedzinie powoduje chaos i naraża naukowców na nieporozumienia. Natomiast nie powoduje zakłóceń, a nawet ułatwia międzynarodową wymianę wiedzy podwójną nomenklaturą z drugim członem łacińskim. Przestrzega się tej zasady w medycynie



(np. *oskrzela – bronchi*) oraz w specjalnym rodzaju terminów, jakimi są nomeny. W biologii są to głównie nazwy taksonomiczne (np. mysz domowa – *mus musculus*). Nomen jest w ogóle specjalnym przypadkiem terminu, gdyż przeważa w nim znaczenie denotacyjne nad sygnifikacyjnym, oznacza ono obiekt jako jednostkę (Gajda 1982, s. 313). Ostatnią omawianą cechą terminu jest neutralność ekspresywna, która wynika z charakteru nauki, dążącej do obiektywizmu. Najbardziej jaskrawym przykładem neutralności jest deekspresywizacja formacji słowotwórczych, prymarnych zdrobnień, np. *łopatka, jęczyzek, oskrzelka*. Leksemy te jako terminy biologiczne tracą wyjściowe strukturalne znaczenie zdrobnienia (derywat modyfikacyjny) i stają się neutralnymi jednostkami o ścisłej definicji.

Ze względu na złożony charakter terminu można przyjąć następującą jego definicję: termin jest to jednostka leksykalna w specjalnej funkcji, spełniająca rolę znaku profesjonalnego pojęcia w granicach zakreślonych przez definicję. Równocześnie stopień, w jakim owa jednostka leksykalna jest jednoznaczna, systemowa, jednomianowa, konwencjonalna i neutralna określa stopień jej terminologiczności. Kształcąc kompetencję uczniów w zakresie stylu naukowego i nauczając terminologii specjalistycznej, warto zdać sobie sprawę z jej odmiennego od leksyki ogólnej statusu. Nauczanie języków specjalistycznych obecnie wkracza w nową fazę (Cholewa 2013, s. 77). Teraz celem nauczania nie jest jedynie, tak jak to miało miejsce w poprzednich dziesięcioleciach, osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej, ale rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej, w połączeniu z treściami językowymi i specjalistycznymi, przy włączeniu treści interkulturowych. Najważniejsze jest osiągnięcie porozumienia między partnerami uczestniczącymi w komunikacji specjalistycznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Biniewicz J., 1992, *Rozwój polskiej terminologii chemii nieorganicznej*, Opole.  
*Biologia. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, 1983, red. Z. Podbielkowski i inni, Warszawa.
- Biologia. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, 1975, red. A. Jasiński i inni, Warszawa.
- Buttler D., 1982, *Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnego języka polskiego*, w: S. Urbańczyk (red.) *Język literacki i jego warianty*, Wrocław, s. 17–28.
- Cholewa J., 2013, *Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś*, *Języki Obce w Szkole*, nr 04, s. 75–80.
- Dubisz S., 2001, *Język polski poza granicami kraju*, w: S. Gajda (red.) *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole, s. 492–514.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1992, red. S. Urbańczyk, Wrocław, skrót: EJP.
- Furdal A., 1973, *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Gajda S., 1976, *Rozwój polskiej terminologii górniczej*, Opole.
- Gajda S., 1982, *Zawartość treściowa terminu a nauka o terminach*, *Poradnik Językowy*, z. 5, s. 307–316.

- Gajda S., 1988, *Termin w tekście naukowym*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio FF, Lublin, s. 223–231.
- Gajda S., 1990a, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole.
- Gajda S., 1990b, *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?*, Opole.
- Gajda S., 2001a, *Funkcjonowanie współczesnej polszczyzny. System odmian i jego dynamika rozwojowa*, w: S. Gajda (red.) *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole, s. 207–220.
- Gajda S., 2001b, *Styl naukowy*, w: J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*, Lublin, s. 183–200.
- Grucza F., 1991, *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, w: F. Grucza (red.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 11–44.
- Jadacka H., 1976, *Termin techniczny: pojęcie, budowa, poprawność*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Jurkowski M., 1991, *Metajęzyk terminologii*, w: F. Grucza (red.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 45–59.
- Klemensiewicz Z., 1953, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Kurkowska H., Skorupka S., 1959, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa.
- Lukszyn J., 1991, *Lingwistyczne problemy badań terminologicznych*, w: F. Grucza (red.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 79–91.
- Markowski A., 1992, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa.
- Nowicki W., 1986, *Podstawy terminologii*, Wrocław.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, skrót: ESOKJ.
- Skubalanka T., 1976, *Założenia analizy stylistycznej*, w: H. Markiewicz, J. Sławiński (red.) *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków, s. 250–273.
- Słownik języka polskiego*, 1958–1969, red. W. Doroszewski, t. 1–11, Warszawa.
- Starzec A., 1984, *Rozwój polskiej terminologii motoryzacyjnej*, Opole.
- Urbańczyk S., 1956, *Rozwój języka narodowego. Pojęcia i terminologia*, w: Z. Stieber (red.) *Z dziejów powstania języków narodowych i literackich*, Warszawa, s. 9–36.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.

Edyta Pałuszyńska

## SCIENTIFIC LANGUAGE AND SCIENTIFIC TERMS AGAINST THE BACKGROUND OF LANGUAGE DIVERSITY IN POLAND AND ABROAD

**Keywords:** the system of language types, scientific language, scientific term

**Summary.** In the age of globalization and internationalization of science and technology, the need arises to not only teach general language but also its specialized variations. The knowledge of academic register is necessary to receive university degrees, which creates new challenges in language education. Thanks to the sociolinguistic competence, language users are able to communicate not only in the private sphere but also in public, educational and professional contexts. The aim of the article is to describe the scientific language and scientific terms against the background of other varieties of the Polish language. The author explains the difference between the varieties of the Polish language in Poland and the linguistic situation of Polish emigrants.

*Maria Czempka-Wewióra\**

## ROLA STYLU NAUKOWEGO I URZĘDOWO-KANCELARYJNEGO NA KURSIE PRZYGOTOWUJĄCYM KANDYDATÓW DO PODJĘCIA STUDIÓW W POLSCE

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka języka polskiego, styl naukowy, styl urzędowo-kancelaryjny

**Streszczenie.** Na podjęcie studiów w Polsce decydują się często obcokrajowcy, którzy nie znają języka polskiego zupełnie lub poznali go w niewielkim stopniu. Zmuszeni są więc w ciągu dwóch semestrów opanować nowy język na tyle, by w następnym roku akademickim podjąć studia na wybranym przez siebie uniwersytecie w Polsce. Podczas opracowywania programu kursu dla wymienionej grupy odbiorców i jego realizowania nie można ograniczać się do wykorzystania popularnych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Niezwykle istotnym elementem w przygotowaniu obcokrajowców do studiowania i uczestniczenia w życiu społeczności akademickiej jest opanowanie stylów naukowego i urzędowo-kancelaryjnego. Wyznaczniki owych stylów powinny być ćwiczone w sposób zintegrowany w ramach wszystkich sprawności językowych. W tym celu przyszli studenci winni analizować i opanowywać określone gatunki, wyrażać towarzyszące im funkcje językowe, umieć rozpoznawać, rozumieć i stosować wybrane struktury gramatyczne zarówno w rozumieniu ze słuchu i tekstów pisanych, jak i wypowiedzi ustnej oraz pisemnej.

### 1. WPROWADZENIE

Celem dwusemestralnego kursu, prowadzonego w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego (SJiKP UŚ), jest przygotowanie jego uczestników obcokrajowców do podjęcia studiów w Polsce na wybranym przez siebie, wykładanym w języku polskim, kierunku. Słuchacze po intensywnej nauce języka planują podjąć studia zarówno na wydziałach humanistycznych (np. archeologia, międzynarodowe studia polskie, dziennikarstwo, politologia, stosunki

---

\*mczempka@poczta.onet.pl, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice.

międzynarodowe, historia, pedagogika, prawo), jak i niehumanistycznych (np. zarządzanie, marketing, wychowanie fizyczne). Uczestnicy kursu przygotowawczego, kończąc go, powinni posługiwać się na tyle sprawnie językiem polskim i jego odmianami stylistycznymi, by móc z sukcesem studiować, uczestniczyć w życiu społeczności uniwersyteckiej, umieć zalegalizować swój pobyt w Polsce, a także zapewniać sobie odpowiednie warunki socjalne i bytowe. Obcokrajowcy powinni także wiedzieć, w jaki sposób dalej kształcić się językowo i umiejętnie korzystać ze wszelkich dostępnych źródeł (wykładów i seminariów, zadanych lektur, otaczającej ich kultury, Internetu, prasy, telewizji, radia), a także jakie działania podjąć w celu odnalezienia się na rynku pracy w trakcie studiów i po ich ukończeniu (przygotowanie i złożenie niezbędnych dokumentów, udział w rozmowie kwalifikacyjnej).

Kandydaci na studia w Polsce uczą się zwykle w SJiKP UŚ w kilku grupach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka polskiego jako obcego. Kolejny rok przypada mi w udziale przygotowywanie programu i nauczanie w grupie o najniższym poziomie znajomości języka polskiego jako obcego, w której studenci przystępują do nauki, nie znając języka polskiego w ogóle lub znając go w niewielkim stopniu. W ostatnich trzech latach to właśnie obcokrajowcy rozpoczynający naukę języka polskiego jako obcego dla początkujących stanowią najliczniejszą grupę, zwykle mieszaną narodowościowo, której członkowie pochodzą nie tylko z krajów słowiańskich. Różni ich „przeszłość edukacyjna” i bagaż kulturowy, które zdobywali w zupełnie odmiennych systemach (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2012, s. 199–218). Liczną grupę stanowią studenci z Białorusi, nieco mniejszą z Ukrainy i Mongolii, pojedyncze osoby pochodzą z Azerbejdżanu, Brazylii, Chin, Iraku, Kazachstanu, Korei Południowej, Rosji, Słowenii, Turcji, Uzbekistanu. Studenci, zaczynając naukę języka polskiego, nie są zwykle świadomi różnic pomiędzy ich rodzimym językiem a językiem docelowym, a także jak długa i intensywna czeka ich praca. Na początku kursu także ich plany często nie są do końca sprecyzowane – zdarza się, że w jego trakcie zmieniają decyzję co do wyboru kierunku studiów czy uniwersytetu, na którym podejmą naukę.

Program kursu zawiera 780 godzin lekcyjnych, z czego 600 godzin stanowi lektorat języka polskiego (4 jednostki lekcyjne dziennie), a także popołudniowe wykłady i zajęcia dodatkowe z zakresu terminologii specjalistycznej, literatury, kultury polskiej, wiedzy o języku polskim, historii Polski, socjologii. Program kursu językowego oparty jest na standardach wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego, określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dz.U. nr 191, poz. 1871) (2003). Podręcznikiem wiodącym wykorzystywanym w grupie początkującej jest ogólny podręcznik do

nauki języka polskiego jako obcego<sup>1</sup>. Program lektoratu zawiera jednak szereg treści dodatkowych, uznanych przez prowadzących za konieczne do opanowania przed podjęciem studiów w Polsce zarówno w ramach kształconych sprawności językowych, jak i wiedzy socjokulturowej. W tekście chciałabym skupić się na lektoracie języka polskiego, który od trzech lat współprowadzę w grupach o najniższym poziomie znajomości języka polskiego jako obcego.

Program kursu, opracowany na początku, stale był uaktualniany ze względu na dynamiczną sytuację panującą w grupie. Podlegała ona różnorodnym zmianom, także osobowym, co wymagało stałego modyfikowania treści w nim zawartych. Przed studentami pojawiały się ciągle nowe wyzwania. Stawiając im czoła, ujawniali odmienne postawy wynikające z różnic kulturowych i edukacyjnych np. stopień gotowości do podejmowania komunikacji (studenci z Mongolii czy Chin prezentowali postawę zdecydowanie wycofaną wobec studentów z Białorusi czy Ukrainy). W kursie brały także udział osoby, u których można było podejrzewać dysortografię (choć nie była ona nigdy zdiagnozowana), a także rozszczepienie wargi i podniebienia (student miał wyraźną bliznę, sam nie inicjował komunikacji, mówił cicho i niepewnie). Wstępne założenia były więc stale aktualizowane. Pierwszy semestr zawierał więcej treści dotyczących mówienia, rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych. Drugi, ze względu na rosnące kompetencje studentów, koncentrował się na sterowanym i niesterowanym pisaniu tekstów (opisów, podań, CV, streszczeń, skarg, recenzji, krótkich rozprawek, sprawozdań, tekstów argumentacyjnych), budowaniu krótszych i dłuższych wypowiedzi ustnych np. wygłaszaniu prezentacji, wyrażaniu aprobaty bądź sprzeciwu, prowadzeniu rozmowy kwalifikacyjnej.

Każdy tydzień nauki tworzył spójną całość – zajęcia były podporządkowane jednemu tematowi, w ramach którego ćwiczone poszczególne sprawności. Zajęcia piątkowe wieńczyło powtórzenie poznanych treści, a pierwszego dnia tygodnia studenci zawsze pisali 30–40 minutowy test, sprawdzający stopień opanowania zrealizowanego materiału.

## 2. POLSKI JĘZYK AKADEMICKI A STYL NAUKOWO-KANCELARYJNY

O specyfice kursu przygotowującego do podjęcia studiów decyduje usytuowanie go w ramach uniwersytetu, jego akademickość i nadrzędny cel, jakim jest gotowość do odbycia studiów pierwszego stopnia oraz sprawne komunikowanie

---

<sup>1</sup> Były to między innymi: *Polski. Krok po kroku 1* autorki: Iwona Stemppek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, Kraków 2013; *Hurra!!! Po polsku 1* autorki: Aneta Szymkiewicz, Małgorzata Małolepsza, Kraków 2010; *Dzień Dobry 1 i 2* autorki: Aleksandra Janowska, Magdalena Pastuchowa, Koszęcin 2008.

się z pracownikami uniwersytetu i instytucji typu: biblioteki, urzędy, akademiki, potencjalne miejsca pracy. Podjęcie studiów w Polsce, uczestnictwo w życiu studenckim, konieczność załatwiania formalności związanych z mieszkaniem w akademiku lub wynajętym/kupionym mieszkaniu, a także pobytem w Polsce wymaga od studentów przede wszystkim opanowania oficjalnych odmian polszczyzny – stylu naukowego oraz stylu urzędowo-kancelaryjnego.

Styl naukowy, jako „funkcjonalna odmiana języka literackiego (...) o szczególnym ukształtowaniu słownictwa i składni (...) z wypowiedziami mającymi charakter logicznie zretoryzowanych wywodów” (*Słownik terminów literackich* – STL 2008, s. 535), niezbędny jest studentom do pozyskiwania wiedzy podczas wykładów i seminariów, rozumienia tekstów naukowych, także do wykorzystywania zdobytych informacji i samodzielnego wygłaszania referatów, przedstawiania prezentacji multimedialnych oraz przygotowywania i pisania prac zaliczeniowych. Studenci muszą zatem posługiwać się stylem naukowym w jego odmianie ustnej i pisemnej (Gajda 1999, s. 24) oraz rozumieć teksty o wzorcach scjentystycznych nacechowanych dowodowością, jak i bardziej retorycznych wykorzystujących „linię persfazyjno-tropiczną”<sup>2</sup>. Przygotowanie do pierwszych prób pisania tekstów stylem naukowym sprowadza się do wyjaśniania zasad komunikacyjnego współdziałania („por. maksymy H.P. Grice’a (1977): ilość, jakość, stosunek, sposób i grzeczność oraz J. Habermasa (1981): zrozumiałość, prawda, wiarygodność i stosowność”, za: Gajda 1999, s. 29) przy zachowaniu poprawności językowej. Rozumienie i posługiwanie się stylem naukowym wymaga także od studentów świadomości, umiejętności rozpoznania i posługiwania się: terminami specjalistycznymi, leksyką ogólnonaukową (w dużej mierze abstrakcyjną i obcego pochodzenia) i książkową, środkami spajającymi tekst i „wyrażającymi postawę nadawcy wobec przekazywanych treści”, znajomości określonych struktur gramatycznych (Gajda 2001, s. 188–189). Jak podaje Stanisław Gajda „spośród form jego [stylu naukowego – M.C.-W.] kategorii szczególnie częste są np. tryb oznajmujący (90%), aspekt niedokonany (80%), czas teraźniejszy (85%, głównie w znaczeniu niedokonanym) i 3. osoba liczby pojedynczej (60%, bardzo często w znaczeniu bezosobowym). (...) Przeważają (...) zdania złożone podrzędnie (...). Składowe w obrębie zdań złożonych są znacznie dłuższe (...)”, rzeczowniki i przymiotniki dominują nad czasownikami (Gajda 2001, s. 188–189). Istotna jest też rozczłonkowana struktura z wyraźnym wstępem, środkiem i zakończeniem oraz tekstami pomocniczymi, jak: przypisy, bibliografia, aneks, indeks (Gajda 2001, s. 189). W ramach omawianego stylu studenci zapoznają się z przykładami (na niskim poziomie znajomości języka – fragmentami) gatunków oficjalnej komunikacji naukowej (artykuł, monografia, studium, rozprawa i referat, biblio-

<sup>2</sup> „Nowy styl sięga po tropy i obrazowanie oraz beletrystyczną manierę wykładu, nie stroni od gawędowości i kolokwializmów, esejowości, felietonowości, gry znaczeniem i budową słowa” (Gajda 1999, s. 28).



grafia, hasło encyklopedyczne, recenzja naukowa, podręcznik, zbiór ćwiczeń, wykład, pogadanka) oraz nieoficjalnej (rozmowa, konsultacja, dyskusja, list) (Gajda 2001, s. 189–190). Ostatni z wymienionych gatunków przybiera obecnie raczej postać e-maila.

Z kolei silne zinstytucjonalizowanie kontaktów uniwersyteckich w jego działalności administracyjno-prawnej (Wojtak 2001, s. 155) narzuca „duży stopień konwencjonalizacji i schematyczności języka” cechujący styl urzędowo-kancelaryjny (STL 2008, s. 537). Jak zauważa Maria Wojtak, „do podstawowych cech stylu urzędowego można zaliczyć (...): dyrektywność, bezosobowy charakter wypowiedzi (bezosobowość), precyzyjność, standardowość” (Wojtak 2001, s. 155). Dyrektywność realizowana jest w postaci nakazów, zakazów, pozwoleń, co z kolei związane jest z użyciem trybu rozkazującego oraz czasowników modalnych<sup>3</sup>; bezosobowość gramatycznie wyraża się w nieosobowych formach czasownika i stronie biernej; precyzja – w użyciu słownictwa specjalistycznego kosztem ekspresywnego i kolokwialnego; standardowość – w szablonowości konstrukcji, powtarzalności jej składników i przejrzystości (Wojtak 2001, s. 160–167). Stałym zabiegiem jest także stosowanie „aktów oficjalnej grzeczności” (np. *zwracam się z uprzejmą prośbą, uprzejmie proszę, dziękuję za rozpatrzenie mojej prośby*) oraz utrzymywanie przewagi rzeczowników nad innymi częściami mowy (Malinowska 2013, s. 470–474). Struktura tekstów urzędowych „składa się z trzech segmentów, przy czym pierwszy jest nawiązaniem kontaktu, drugi jest aktem informacyjnym – wyjaśnia sprawę i uzasadnia decyzję, trzeci jest aktem etykietałnym – zawiera pozdrowienia lub zwrot grzecznościowy z *poważaniem* oraz podpis” (Malinowska 2001, s. 476). Cechuje je też rozbudowana rama tekstowa zawierająca szereg informacji faktograficznych (data, miejsce, imię i nazwisko nadawcy oraz/lub nazwa odbiorcy, dane kontaktowe, pieczęcie, podpisy) (Malinowska 2001, s. 475–476). Gatunki realizujące styl urzędowo-kancelaryjny istotne dla rozważań zawartych w niniejszym tekście to formy „obsługujące komunikację obywatela z instytucją: podania, skargi, życiorysy (obecnie najczęściej *curriculum vitae*)” oraz listy motywacyjne, wnioski, umowy, reklamacje, odwołania, upoważnienia (Wojtak 2001, s. 158, Malinowska 2013, s. 474–479).

Oba style uczestnicy kursu muszą opanować na tyle, by sprawnie komunikować się z pracownikami naukowymi oraz administracyjnymi uniwersytetu i przedstawiać swe potrzeby w mowie i piśmie. Na szczególną uwagę zasługują rozbudowane zwroty adresatywne stosowane w tytulaturze uniwersyteckiej, których prawidłowe użycie często warunkuje podjęcie komunikacji i fortunność realizowanego aktu mowy. Błędy w tym zakresie i odstępstwa od przyjętej normy zdarzają się zarówno w mowie, jak i piśmie.

Dodajmy, iż niejednokrotnie uczestnicy kursu przygotowawczego spotykają się z wymienionymi odmianami języka literackiego jedynie w języku polskim.

<sup>3</sup> M. Wojtak wymienia: *móc, musieć, powinien, wolno, należy* (Wojtak 2001, s. 157).

Bardzo rzadko na kursie zdarzały się osoby, które odbyły już część studiów w swoim kraju, pisały prace, a nawet artykuły naukowe, ubiegały się o pracę na jakimś stanowisku i ją otrzymały, a zatem miały kontakt z językiem sformalizowanym i schematycznym. Często dopiero na lekcjach języka polskiego jako obcego młodzi ludzie mają do czynienia z językiem „logicznie silnie zrygoryzowanym” (STL 2008: 535), specyficzną terminologią i utartymi skonwencjonalizowanymi zwrotami, określonymi formami gramatycznymi służącymi wymienionym stylom, właściwymi tym stylom gatunkami (STL 2008: 537) i obowiązującą na uniwersytetach polskich etykietą oraz zwyczajami, nieraz diametralnie różnymi od tych panujących na uniwersytetach rodzimych.

Duże znaczenie ma także interferencja językowa, w tym przypadku zdecydowanie negatywnie oddziałująca na opanowanie języka drugiego, a także określona postawa i motywacja wobec nauki języka. Osoby pochodzące z krajów niesłowiańskich są często silniej zmotywowane do nauki i pracy, natomiast podobieństwo językowe i sukces w komunikacji nieformalnej wpływa na studentów ze słowiańskich grup językowych nieraz demotywująco. Utwierdzają się bowiem w przekonaniu, że język, jakim posługują się na ulicy czy w akademiku, będzie im służył w tym samym stopniu na uczelni wyższej. Często przedstawiciele tej ostatniej grupy nie uznają i nie dostrzegają pewnych niewielkich różnic pomiędzy językami, a tym samym ich nie postrzegają jako znaczących. Z tego powodu nie przykładają do ich opanowania zbyt wielkiej uwagi. Mam tu na myśli chociażby pomijanie form adresatywnych przy zwracaniu się do osób starszych lub o wyższym statusie.

Biorąc pod uwagę powyższe obserwacje, sądzę, że zapoznanie studentów z elementami stylu naukowego i urzędowo-kancelaryjnego i ich opanowanie powinno być istotnym elementem procesu przygotowania uczestników kursu do podjęcia studiów w Polsce, z czym wiąże się wybór określonych tematów, funkcji językowych, struktur gramatycznych. Poniżej chciałabym przedstawić pewne propozycje wykorzystywane w ramach kursu przygotowawczego, mające za zadanie przybliżyć i kształcić oba powyższe style. Opis wprowadzania poszczególnych elementów chciałabym przedstawić w ramach poszczególnych sprawności językowych, które kształcone były w sposób zintegrowany (Komorowska 2009, s. 210–223), na potrzeby niniejszego wywodu zostały jednak rozdzielone. Sprawności omawiam, rozpoczynając od mówienia, poprzez rozumienie ze słuchu i sporządzanie notatek, rozumienie tekstów pisanych, kończąc na pisaniu tekstów. Nie omawiam odrębnie poprawności gramatycznej, gdyż określone formy pojawiają się w danych gatunkach (np. formy bezosobowe w tekście naukowym). Podane przykłady ćwiczeń w ramach poszczególnych sprawności nie stanowią zamkniętej listy i są jedynie propozycją, która może być stale rozwijana i uzupełniana.



### 3. PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

#### 3.1. MÓWIENIE

Część najnowszych podręczników kursowych i materiałów pomocniczych, opierając się na wąsko rozumianym podejściu komunikacyjnym, zawęża komunikację do mowy (Dębski 1996, s. 48), a tę z kolei do sytuacji życia codziennego, w której naczelną rolę zajmuje dialog, co często wiąże się z wykorzystaniem tej właśnie formy w procesie glottodydaktycznym. Dialog jako naturalna forma pozyskiwania i wymiany informacji doskonale sprawdza się na każdym poziomie nauczania języka, a szczególnie na najniższym, lub podczas krótkiego kursu zorientowanego na szybką naukę języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Jednakże zbyt silne skupienie się na dialogach w przypadku grup wyższych niż poziom A0 prowadzi do pewnych ograniczeń w komunikacji i zahamowania rozwoju wszystkich sprawności. Zdarza się bowiem, że dialogizującymi partnerami są często osoby młode, pełniące mało zróżnicowane role społeczne i będące w podobnym wieku (koleżanki na zakupach, studentki bądź studenci, uczestnicy kursu językowego, przyjaciele rozmawiający o mieszkaniu, jedzeniu, ubraniach, umawiający się na spotkanie, opowiadający o przeszłości), a interakcja realizowana jest często z pominięciem form oficjalnych (zakupy w sklepie/na targu, rozmowa telefoniczna<sup>4</sup>). Forma dialogu pomiędzy równymi sobie uczestnikami interakcji narzuca w dużym stopniu nieformalność prowadzonego dyskursu, a zwroty oficjalne są pomijane. Podejście takie nie przesądza, oczywiście, o nieprzydatności danego podręcznika, zwraca jednak uwagę, że język oficjalny na kursie przygotowującym do podjęcia studiów powinien być uzupełniony i ćwiczony.

Brak oficjalności sprzyja nauce i kreowaniu przyjaznej, zmniejszającej dystans atmosfery. Kształtuje jednak wśród obcokrajowców przeświadczenie, że w nieformalny sposób mogą także porozumiewać się z wykładowcami, np. używając form: *Pani Aniu!*, *Pani Kasiu!* lub, częściej, z pominięciem formy wołacza: *Pani Ania!*, czy stosując konstrukcje adresatywne w drugiej osobie liczby mnogiej (dotyczy to szczególnie osób zza wschodniej granicy). Później skutkuje to nieporadnością w używaniu poprawnych form oficjalnych wobec osób starszych i o wyższym statusie lub unikaniem interakcji (co wyraża się np. wysyłaniem do wykładowcy pustych e-maili zaopatrzonych jedynie w załącznik z zadaną pracą). Zdecydowanie odmienne bowiem zwyczaje i inna etykieta w zakresie tytułatury

---

<sup>4</sup> Przytaczam fragment rozmowy telefonicznej zawarty w jednym z popularniejszych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego: „Dziewczyna: Halo?! Angela: Eeee, czy to numer 606999741?! Dziewczyna: Eeee, nie wiem (...); (*Polski, Krok po kroku 1*, 2013, s. 147).

mogą panować i panują na zagranicznych uniwersytetach, chociażby w Brazylii czy Gruzji. Studenci, którzy nie przećwiczyli i nie utrwalili określonych zachowań w sytuacji oficjalnej, nie będą mogli się w niej swobodnie odnaleźć.

W ćwiczeniu oficjalnych form komunikacyjnych niezwykle pomocna okazuje się metoda symulacyjna – „zastąpienie sytuacji rzeczywistej przez jej model w celach zabawowych (gra symulacyjna) bądź dydaktycznych” (Okoń 1992, s. 198). Symulacja wykorzystuje w klasie dramę – uczestnicy odgrywają narzucone im role charakterystyczne dla danej sytuacji. W przypadku prowadzonych grup nieraz w grach brali udział także Polacy – studenci odbywający praktykę. Uczestnikom kursu narzucane były zwykle role studentów, stawiające ich w obliczu różnych problemów (uzyskiwanie informacji na temat dyżurów pracowników, prośba o wydanie, podstemplowanie i wyrobienie nowej legitymacji, skorygowanie błędów w indeksie lub jego ponowne wydanie, przełożenie egzaminu, usprawiedliwienie nieobecności, umożliwienie powtórnego zdawania egzaminu). Studenci, realizując narzucone im role, rozmawiali także z pracownikami sekretariatów, dziekanatów i administracji, którzy wcześniej wyrazili zgodę na udział w ćwiczeniach. Każdorazowo studenci wcześniej zostali zapoznani z formą dialogową, którą mieli realizować, oraz odpowiednią leksyką, funkcjami językowymi, jak i niezbędnymi formami gramatycznymi (przykłady narzuconych ról podaję w Aneksie, ćw. 1).

### 3.2. ROZUMIENIE ZE SŁUCHU I SPORZĄDZANIE NOTATEK

Poza ćwiczeniami ze słuchu, uwzględnionymi zarówno w podręczniku, jak i zeszytach ćwiczeń, studenci uczestniczyli we wspomnianych wcześniej wykładach i ćwiczeniach, prowadzonych w języku polskim, ale przygotowanych z myślą o obcokrajowcach, jak: historia Polski, socjologia języka, międzynarodowe relacje kulturowe, ćwiczenia z kompozycji tekstu pisanego i mówionego oraz tekstów i kontekstów. Język wykładowy był nieco łatwiejszy niż podczas standardowych zajęć dla studentów Polaków. Konwersatoria lub wykłady kończyły się egzaminem w formie ustalonej przez prowadzącego. Studenci sporządzali więc z zasłyszanych podczas wykładów treści notatki; byli do tego przygotowywani podczas zajęć lektoratowych. Z nagrań, krótkich wypowiedzi prowadzącego, innych kolegów referujących wybrane zagadnienia, spotkań i wykładów gościnnych, w których mieli okazję wziąć udział, wynotowywali podstawowe informacje (słowa kluczowe, terminy, dane faktograficzne), a następnie w parach wymieniali się zasłyszonymi informacjami, by następnie zadawać pytania dotyczące poznanych treści innym studentom. Opracowywane w ten sposób notatki, były coraz dokładniejsze.

Dodatkowo, w drugim półroczu studenci poddawani byli treningowi rozumienia wiadomości telewizyjnych, dzięki czemu uzyskiwali wiedzę realioznawczą, dotyczącą zarówno Polski, jak i Europy Środkowej; tematami wiadomości były najczęściej: bieżące wydarzenia polityczne i gospodarcze, prezentacje sylwetek znanych osób, relacje z festiwali, spotkań, akcje charytatywne, klęski żywiołowe, rocznice wydarzeń historycznych. Oglądanie fragmentu wiadomości poprzedzało zapoznawanie się z leksyką i zwrotami mającymi się pojawić w zasłyszonym tekście, czemu towarzyszyły również ćwiczenia fonetyczne. Następnie studenci oglądali całość przekazu, potem w parach omawiali uzyskane informacje, a na koniec podsumowywali je na forum grupy. Dodatkowo utrwalali zasłyszane zwroty na podstawie materiału ikonograficznego. Efektem finalnym było napisanie krótkiej notatki prasowej odnoszącej się do tematyki poruszanej w informacjach. Poziom rozumienia tekstów słuchanych sukcesywnie wzrastał, czego dowodem było coraz sprawniejsze relacjonowanie wiadomości.

Tego typu ćwiczenia dawały możliwość zapoznania słuchaczy zarówno z treściami dotyczącymi Polski – kulturą, historią, informacjami gospodarczymi, politycznymi – jak i jej sąsiadów i świata. Były także okazją do słuchania naturalnych wypowiedzi, w których pojawiał się czynnik dystorsyjny – wypowiedzi były urywane, pełne emocji, realistyczne. Zadanie studentów często polegało na zmianie wypowiedzi potocznej na oficjalną. Wykorzystanie aktualnych materiałów audio-wizualnych pomagało utrzymać zainteresowanie słuchaczy tematami dotyczącymi bezpośrednio ich życia i ojczyzny, nie zawsze zresztą łatwymi i wywołującymi nieraz sprzeczne emocje, np. rocznica katastrofy w Czarnobylu, problemy czy afery finansowe dotyczące określonych krajów lub przebiegające z udziałem danych polityków, klęski żywiołowe (zob. Aneks, ćw. 2).

### 3.3. ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH

Niezwykle ważną sprawnością, która może być kształcona samodzielnie w toku własnej pracy ucznia jest czytanie (Komorowska 2009, s. 188). Zarówno czytanie intensywne (teksty książkowe), jak i ekstensywne (czytanie dla przyjemności, które służy relaksowi bez ingerencji nauczyciela) (Dakowska 2005: s. 206–207) przyczynia się do znacznych postępów w opanowaniu języka polskiego. Jak pisze Hanna Komorowska „sprawność ta odgrywa szczególną rolę w nauce języka. (...) Czytanie jest więc najskuteczniejszym wsparciem opanowania pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie i utrwalanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur” (2009, s. 188). Inspirujące wydały mi się założenia metody Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania, opracowanej przez Jadwigę Cieszyńską z myślą o dzieciach, u których zdiagnozowano jakiś deficyt mowy

połączony często z inną jednostką chorobową, jak i tych bez określonej diagnozy. Metoda ta polega na stopniowym powtarzaniu logotomów, prostych słów i zdań, co prowadzi do ich rozpoznawania i rozumienia, a wreszcie nazywania i samodzielnego globalnego czytania (Cieszyńska 2006, s. 13). Czytanie odciąża zatem mówienie, jest czymś osiągalnym, w czym można odnieść sukces. Stopień trudności lektury jest rozłożony w czasie i dostosowany do możliwości czytającego.

Również w przypadku obcokrajowców czytanie może znacznie pomagać w nauce języka polskiego. Teksty przygotowane dla cudzoziemców powinny spełniać kilka warunków, tak by nie zniechęcić ich w początkowym okresie nauki do czytania, a wręcz przeciwnie, zachęcić ich do sięgania po słowo pisane, dać im poczucie satysfakcji z przeczytanego i zrozumianego tekstu, by ostatecznie zwiększyć ich motywację do nauki języka polskiego. Jak pisze Anna Seretny, tekst taki powinien zawierać ograniczoną leksykę dostosowaną do poziomu znajomości języka, niski stopień pojawiania się wyrazów nieznanych (2–5%, co oznacza zaledwie 5 wyrazów nieznanych na 100) oraz wysoki stopień redundancji (Seretny 2014, s. 11–25). Tekst powinien być ponadto spójny, ciekawy, tak by sprawiać czytającemu przyjemność. Teksty uproszczone metodą adaptacji i symplifikacji wewnątrztekstowej (Seretny 2014, s. 14–17) mogą za pierwowzór brać zarówno tekst literacki, prasowy, jak i popularnonaukowy i naukowy.

Kierując się powyższymi założeniami, opracowałam dla studentów szereg tekstów dotyczących różnych tematów (gospodarka, kultura, historia, polityka). Były to uproszczone teksty, których bazę stanowiły artykuły naukowe i popularnonaukowe. Średnia długość takiego tekstu wynosiła 300–400 słów, a stopień pojawienia się wyrazów nieznanych wynosił ok. 5%. Studenci każdorazowo przygotowywali się do lektury poprzez ćwiczenia wprowadzające, następnie czytali tekst, wykonywali do niego ćwiczenia, uzupełniali luki, kończyli zdania pojawiające się w tekście. Słuchacze spotykali się kilkakrotnie z danym tekstem, który stawał się podczas kolejnych zajęć pretekstem do dyskusji lub pisania streszczenia, tekstu argumentacyjnego lub dyskusji czy polemiki. Kształcenie sprawności czytania miało więc za zadanie umożliwić studentom wielokrotny kontakt z danym słownictwem i służyło utrwalaniu trudnej leksyki, jak i całych struktur pojawiających się w stylu naukowym (przykład tekstu uproszczonego podaję w Aneksie, zob. ćw. 3).

### 3.4. PISANIE

Polscy studenci w przeciągu pięciu lat muszą napisać co najmniej dwie prace: licencjacką i magisterską oraz szereg innych zadanych na zaliczenie przedmiotów, co wymaga przyswojenia sobie zarówno reguł poprawnej pisowni, jak

i rozumienia oraz sprawnego posługiwania stylem naukowym w ramach określonych form. Muszą także opanować szereg gatunków należących do stylu urzędowo-kancelaryjnego. Przedstawienie prośby, wniosku, skargi wymaga zawsze złożenia odpowiedniego pisma. Kontakty z nauczycielami akademickimi wymuszają często przesłanie wiadomości w formie e-mailowej; wiążą się z tym działania takie, jak: załączanie prac, pytanie o termin dyżuru, usprawiedliwienie nieobecności itp. Kształcenie sprawności pisania staje się zatem wyjątkowo ważne, ponieważ bez określonego wzorca, ćwiczeń i zaleceń nauczyciela niezwykle trudno studentowi samodzielnie rozwinąć omawianą sprawność. Sądzę, że niepotrzebnie wokół pisania narosło wiele opinii głoszących, iż mogą to efektywnie robić tylko osoby posiadające talent pisarski, z czego wynika, iż osoby go pozbawione nie powinny zajmować się pisaniem (Łuczyński, Maćkiewicz 2000, s. 46), a tymczasem rzeczywistość uniwersytecka wymaga od studentów biegłości w zakresie tworzenia różnorodnych form pisemnych, w tym – mających charakter oficjalnych pism. Nieprawidłowy układ typograficzny pisma lub pracy, czy też błędy ortograficzne, mogą zadecydować o nieprzyjęciu dokumentu lub wystawieniu oceny negatywnej na studiach.

Obserwowane jest także stałe zmniejszanie się znaczenia sprawności pisania, w sytuacji gdy ma ono charakter wspomagający, jak notowanie, przepisywanie (Komorowska 2009, s. 146–151). Jako rodzimi użytkownicy języka polskiego mamy coraz mniejszy kontakt z odręcznym pismem na rzecz zapisu komputerowego (gdzie pomocne są funkcje autokorekty), stale wzrasta także liczba zdiagnozowanych przypadków dysleksji i dysortografii, co także dotyczy obcokrajowców, którzy rzadko posługują się pismem odręcznym w swoich własnych językach. Nie są w stanie wówczas poprawnie przepisywać liter, a co ważniejsze, zanotować wypowiedzi zasłyszanej podczas zajęć lektoratowych i wykładów. Cudzoziemcy pisząc, często kopiują litery drukowane, pomijają znaki diakrytyczne lub stosują znaki przeniesione z własnego języka lub też znaki przez siebie zmodyfikowane (np. serduszka i kółeczka nad „i”), co uznawane jest za błąd (Lipińska 2010, s. 15). Studenci zagraniczni powinni zatem rozpocząć kurs od nauki prawidłowego zapisu polskiego alfabetu.

Koncentrując się na komunikacji, można dojść do wniosku, że „sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka. W codziennym toku posługiwania się językiem obcym pisanie zazwyczaj ogranicza się do wypełniania podstawowych formularzy, pisania okolicznościowych kartek i listów” (Komorowska 2009, s. 205), zajmuje ono ostatnie miejsce w komunikacji międzyludzkiej po słuchaniu, mówieniu i czytaniu (Steil, Miller 1982, s. 16). Zauważalna jest coraz większa marginalizacja pisania (Dębski 1996, s. 48).

Ograniczanie pisania do niezbędnego minimum jest zrozumiałe na kursie ogólnym języka obcego, inaczej jednak sytuacja wygląda podczas studiów (szcze-

gólnie humanistycznych). Sprawne tworzenie i redagowanie tekstów staje się więc warunkiem koniecznym do funkcjonowania w społeczności akademickiej, co więcej – wymaga udziału innych sprawności, gdyż pozwala wkroczyć „w sferę rozwijania umiejętności ogólnointelektualnych” (Dębski 1996, s. 48). W wielu przypadkach staje się także nieodzownym warunkiem odbywania praktyk uniwersyteckich, wyjazdów (choćby w ramach programu Erasmus+) i brania udziału w konferencjach, a ostatecznie podjęcia w przyszłości pracy i jej wykonywania (z czym wiąże się umiejętność pisania CV, podania, listu motywacyjnego).

Program kursu przygotowawczego koncentrował się na następujących formach pisemnych, których podstawy tworzenia studenci powinni opanować<sup>5</sup>: opis (sposobu spędzania wolnego czasu, osoby, rodziny, tradycji i kuchni danego kraju, miejsca, np. pokoju, mieszkania, domu, miasta, fotografii); list/e-mail do kolegi z Polski; formy skonwencjonalizowane jak: życzenia, gratulacje, pozdrowienia skierowane do koleżanki/kolegi z Polski (nieoficjalne) i do wykładowcy (oficjalne); umawianie się na spotkanie (e-mail, SMS) (nieoficjalne) i zaproszenie na spotkanie (e-mail, forma tradycyjna) (oficjalne); rezerwacja np. pokoju hotelowego (e-mail); podanie (np. o przyznanie pokoju jednoosobowego, stażu naukowego, zmianę kierunku, przedłużenie sesji); prośba (np. o zwolnienie z zajęć); ogłoszenie (poszukiwanie mieszkania, współlokatora, pracy); charakterystyka osoby; list motywacyjny, Curriculum Vitae; opowiadanie; reklamacja; upoważnienie; notatka; tworzenie planu; streszczenie; relacja z przebiegu zdarzeń (wypadek, wycieczka, podróż); sprawozdanie; krótki opis wydarzeń historycznych; recenzja książki, filmu, sztuki teatralnej, koncertu; teksty argumentacyjne; referat na wybrany temat przygotowany także jako prezentacja multimedialna, będąca uzupełnieniem wygłaszanego referatu; zapis bibliograficzny. Dobór tekstów zdecydowanie przekraczał poziom znajomości języka polskiego jako obcego określony w podręczniku kursowym na A1/A2. Trzeba jednak uznać, że zapoznanie słuchaczy z wymienionymi formami jest konieczne, by sprawnie poruszali się w rzeczywistości akademickiej oraz poza nią.

Wielu z wymienionych form wypowiedzi uczestnicy kursu nigdy nie pisali i możliwe, że nie będą pisać, w języku ojczystym. Było to więc w dużej mierze pierwsze zetknięcie się z danym gatunkiem, który nie ma odniesienia do praktyki językowej studentów w ich własnym języku. Sytuacja ta wymagała więc od prowadzącego przygotowania ćwiczeń stylistycznych uwzględniających styl naukowy i urzędowo-kancelaryjny, zwrócenia uwagi na rozwijanie krytycznego myślenia, prowadzenia logicznych wywodów, gromadzenia argumentów zmierzających do konkluzji na jakiś temat, „dowodzenia i dokumentowania prezentowanych twierdzeń” (STL 2008, s. 535), a ponadto wykorzystywania określonej terminologii i używania wykładników gramatycznych obu stylów: wołacza w formach adresatywnych, form nieosobowych, czasowników modalnych i bezosobowych,

<sup>5</sup> Zestaw form pisemnych ustalałam razem z Anną Krzystolik, pracownikiem SJKP UŚ.



strony biernej, zdań złożonych podrzędnie (Gajda 2001, s. 183–199; Wojtak 2001, s. 155–171, Malinowska 2013, s. 467–486).

Problemy z przygotowaniem dłuższej samodzielnej, logicznie uzasadnionej wypowiedzi niejednokrotnie związane są z budowaniem krótkich i zdawkowych odpowiedzi w języku ojczystym użytkownika i przyzwyczajeniu jedynie do dialogizowania o sprawach życia codziennego. Jak zauważa Ewa Lipińska, w trakcie pisania (tworzenia) tekstu, niedopuszczalne jest tłumaczenie tekstów ze swojego języka, trzeba natomiast „zmusić się do myślenia w języku docelowym” (Lipińska 2010, s. 13). Analizując tekst, należy pokazać studentom inny sposób nabywania umiejętności tworzenia tekstu niż tłumaczenie z własnego języka czy języka angielskiego. Wieloetapowy proces kształcenia tej sprawności i nacisk na pisanie kontrolowane przynosi spodziewane efekty. Zwiększając stopień skomplikowania tekstu, zapoznajemy studentów z formami coraz trudniejszymi i dłuższymi, które opanowują poprzez poprawne kopiowanie, a dopiero później wykorzystujemy pisanie sterowane i na końcu wolne. Z pomocą przychodzi tutaj specyfika gatunków urzędowych, które są w dużym stopniu skryształizowane i kliszowe, przez co stosunkowo łatwo dają się kopiować i uzupełniać odpowiednimi treściami indywidualizującymi wzór (Wojtak 2001: 155–170)<sup>6</sup> (przykładowe ćwiczenie podaję w Aneksie, zob. ćw. 4).

#### 4. SUKCESY I PORAŻKI – PODSUMOWANIE

O ostatecznym wyniku kursu przygotowującego do podjęcia studiów decydują sami studenci – ich postawa, motywacja i gotowość do podjęcia trudu nauki. To w ich rękach spoczywa ich własny los i przyszłość. Osoby przekonane o swoich wysokich sprawnościach językowych, dobrze radzące sobie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, ale słabo zmotywowane do nauki, nie mogą liczyć na sukcesy w zakresie opanowania języka używanego w realiach uniwersyteckich. Nauka polszczyzny, pomimo iż nastęrcza wielu problemów, może przynieść spodziewany efekt. Przekonują mnie o tym przypadki studentów niepochozących z krajów słowiańskich, którzy w ciągu roku osiągnęli bardzo dobre wyniki w nauce: Iranki, która pod koniec kursu posługiwała się płynną polszczyzną w różnych rejestrach językowych, studenta z Angoli, który bardzo szybko przeszedł do wyższej grupy językowej, a także studentki z Mongolii, wykazującej się ogromną pracowitością i również doskonale radzącej sobie w sytuacjach wyma-

---

<sup>6</sup> Przykładem podręcznika przeprowadzającego studentów wieloetapowo przez proces pisania danego gatunku jest praca Andrzeja Ruszera pt. *Oswoić tekst: podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków 2011. Jest to jednak propozycja skierowana do studentów zaawansowanych.

gających użycia języka oficjalnego. Zajęcia nie były łatwe także dla nauczyciela, który musiał indywidualnie traktować każdego studenta, biorąc pod uwagę jego mocne i słabe strony. Wspomniani studenci przekuli swoje początkowe porażki w sukces, poświęcając nauce nieporównywalnie więcej czasu niż studenci z krajów słowiańskich.

## BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2012, *Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego*, w: „Postscriptum Polonistyczne”, Katowice, s. 199–218.
- Cieszyńska M., 2006, *Kocham uczyć czytać*, Kraków.
- Dakowska M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa.
- Dębski R., 1996, *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Kraków.
- Gajda S., 1999, *Język nauk humanistycznych*, w: W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 12–31.
- Gajda S., *Styl naukowy*, 2001, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 183–199.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2010, *Nie ma róży bez kolców*, Kraków.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., 2000, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk.
- Malinowska E., 2013, *Styl – dyskurs – komunikacja urzędowa*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 474–479.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Skudrzyk A., Warchała J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 35–48.
- Steil L., Miller W.D., 1982, *Effective listening*, Minnesota.
- Słownik terminów literackich*, 2008, (red.) M. Głowiński, Wrocław.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.
- Wojtak M., 2001, *Styl urzędowy*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 155–171.



## ANEKS

### Ćw. 1, gra symulacyjna

*Student:* Jesteś studentem na Wydziale Nauk Społecznych. Całe wakacje pracowałeś za granicą, by zapłacić za studia. Dziś masz ważny egzamin. Jeśli go zdasz, będziesz mógł jechać z dziewczyną i przyjaciółmi na wymarzone wakacje. Niestety autobus, którym jedziesz, psuje się i spóźniasz się na egzamin. Sekretarka nie chce cię dopuścić do profesora. Gdy wreszcie go widzisz, jest już za późno. Profesor chce już wyjść. Błagasz go, by pozwolił ci zdawać, ale on się nie zgadza. Jesteś zdesperowany.

*Profesor:* Jesteś profesorem na Wydziale Nauk Społecznych. Masz dziś wyjątkowo zły dzień. Boli cię głowa i chcesz jak najszybciej wrócić do domu. Egzaminujesz dziś studentów od godziny 11.00 do 12.00, ale masz nadzieję, że egzamin szybko się skończy. Sekretarka ciągle ci przeszkadza. O 11.50 nagle wchodzi student, który się spóźnił. Jesteś bardzo zdenerwowany. Mówisz mu, że dziś nie może już zdawać egzaminu, ale student nie chce wyjść.

*Sekretarka:* Pracujesz jako sekretarka na Wydziale Nauk Społecznych. Masz nadzieję, że profesor, z którym pracujesz pójdzie wreszcie do domu, ponieważ od rana ma bardzo zły humor. Jest niemiły i niesympatyczny. Proponujesz mu kawę lub herbatę. Gdy profesor już ma wyjść, wchodzi student i chce zdawać egzamin. Mówisz mu, że to niemożliwe i że musi przyjść w innym terminie. Student bardzo chce porozmawiać z profesorem. Ostatecznie pozwalasz mu na to.

### Ćw. 2, kończenie zdań po obejrzeniu informacji telewizyjnej i ćwiczeniach leksykalnych

1. Ludzie zostali ewakuowani z Czarobyła, ponieważ...
2. Jeden z pracowników miał na piersiach ochraniacz, ale...
3. Radioaktywna chmura rozeszła się po całej Europie, bo...
4. Nie wiemy, ile osób zginęło dlatego, że...
5. Dziennikarz nakręcił materiał, ale...
6. Do katastrofy doszło 30 lat temu, ale ..

### Ćw. 3, czytanie, analiza tekstu uproszczonego

#### Przykład tekstu uproszczonego:

Aldona Skudrzyk, Jacek Warchała: *Język potoczny*

Badania nad językiem potocznym, prowadzone w ostatnich latach XX wieku, dziś już nie są tak popularne. Jeśli porównamy pierwsze prace z dzisiejszymi (Adamiszyn 1995), zauważymy, że badacze koncentrowali się przede wszystkim na gramatyce tego języka. Badano język potoczny, porównywano go z innymi odmianami, przygotowywano typologie, opisywano język potoczny jako odmianę języka oficjalnego, która ma formę mówioną (Furdal, Gajda, Skubalanka, Wilkoń; zob. Wilkoń 2000); obserwowano też wzrost popularności języka potocznego.

#### Literatura

Adamiszyn Z., 1995, *Styl potoczny*, w: S. Gajda (red.), *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole.

Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian współczesnej polszczyzny*, Katowice.

Tekst opracowany na podstawie: Skudrzyk A., Warchała J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: *Style współczesnej polszczyzny*, (red.), E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013, s. 35–48

#### Tekst oryginalny

Badania nad potocznością – odmianą lub stylem, lub językiem potocznym, bardzo dynamicznie rozwijane w trzech ostatnich dekadach poprzedniego wieku, dziś już nieco osłabły, a z całą pewnością zmieniły swój pierwotny charakter i początkową temperaturę. Jeśli przyjrzymy się pracom badawczym i pierwszym ich podsumowaniom (Adamiszyn 1995), zauważymy, że pierwotnie zainteresowanie badaczy skupiało się przede wszystkim na formalno-strukturalnej charakterystyce języka potocznego. Analizowano potoczność w jej odmianowej postaci, zestawiano i porównywano z innymi odmianami, konstruowano typologie języków/odmian językowych, uwzględniające potoczność jako jedną z odmian języka narodowego w jego mówionej postaci (Furdal, Gajda, Skubalanka, Wilkoń; zob. Wilkoń 2000); obserwowano też zauważalny już wzrost znaczenia odmiany potocznej względem innych odmian językowych.

#### Ćw. 4, pisanie sterowane listu motywacyjnego na podstawie wcześniej dostarczonego wzorca i po przeprowadzonych ćwiczeniach leksykalnych

.....  
 .....  
 .....

.....  
**„Wydawnictwo Śląsk”**  
**Dział Personalny**

Szanowni Państwo,

uprzejmie proszę o ..... mojej kandydatury na stanowisko specjalisty ds. marketingu.

Posiadam kilkuletnie ..... w pracy na podobnym stanowisku. Pracowałem w ....., ..... i .....  
 ..... W wymienionych firmach kontaktowałem się z .....,  
 organizowałem ....., przygotowywałem .....

Obecnie pracuję na stanowisku ..... Jestem odpowiedzialny za ..... W ramach moich obowiązków analizuję .....  
 ..... i przygotowuję ..... Posiadam zdolności .....  
 ....., jestem ..... oraz umiem .....

Mam nadzieję, że zainteresuje Państwa moje podanie.

W razie jakichkolwiek pytań proszę o .....

Łączę .....

.....

*Maria Czempka-Wewióra*

#### SCIENTIFIC AND OFFICIAL STYLES IN PREPARATORY COURSES OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR PERSONS PLANNING TO STUDY IN THE POLISH LANGUAGE

**Keywords:** glottodidactics of the Polish language, academic style, official style

**Summary.** Foreigners who decide to study in Poland often do not speak Polish at all or speak it very poorly. They need one year to learn the language enabling them to succeed in the following year in studies at their chosen university in Poland. During this preparatory course, it is not enough sufficient to only use one of popular textbooks for teaching the Polish language, since mastering the academic and official styles is a very important prerequisite. These styles are reflected in all language skills and should be practiced while teaching all of them. Students should master certain genres, language functions and selected structures both in speech and in writing.



*Samanta Busiło\**

## CUDZOZIEMIEC W URZĘDZIE ELEMENTY JEZYKA PRAWA I ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ W PROGRAMACH NAUCZANIA JEZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** edukacja imigrantów, język polski jako obcy, język specjalistyczny, programy nauczania, nauczanie słownictwa, elementy języka prawa i administracji dla imigrantów, inwentarze leksykalne, teksty użytkowe

**Streszczenie.** W artykule przedstawiono proces tworzenia inwentarzy leksykalnych w oparciu o refleksyjne podejście do programów nauczania. Przy konsekwentnym stosowaniu zasady realizacji potrzeb komunikacyjnych i realizacji zadań językowych „z życia wziętych” wprowadza się słownictwo specjalistyczne z dziedziny prawa i administracji publicznej do inwentarzy od poziomu A2, uwzględniając strefę życia publicznego, jak również prywatnego. Cudzoziemiec-imigrant czy cudzoziemiec-uchodźca ma czynny i bierny kontakt ze słownictwem specjalistycznym w rozmowach z pracownikami służby cywilnej, personelem placówek edukacyjnych, ale także z Polakami, z którymi utrzymuje kontakt o charakterze nieoficjalnym, prywatnym.

### 1. WPROWADZENIE

W odpowiedzi na procesy migracji ludności we współczesnej dydaktyce języków obcych coraz częściej bada się potrzeby użytkownika języka, który występuje w roli obywatela kraju, nie zaś turysty czy biznesmena w podróży służbowej. Miejsca i sytuacje jego codziennej komunikacji są bliskie rodzimym użytkownikom języka, mieszkańcom danego kraju. Imigrant, który zdecydował się osiedzić w Polsce, korzysta z instytucji użytku publicznego, załatwiając procedurę legalizacji pobytu, korzystając z usług medycznych, pomocy społecznej czy edukacji. Obcuje on na co dzień ze słownictwem z kręgów języków

---

\* [sbusilo@linguaemundi.gmail.com](mailto:sbusilo@linguaemundi.gmail.com), Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”, 02-078 Warszawa, ul. Krzywickiego 34B; Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, 00-927 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28.

specjalistycznych. Bywa w urzędach, czyta regulaminy i informatory, wypełnia formularze.

Prawdziwym wyzwaniem dla autorów programów nauczania i materiałów dydaktycznych jest ustalenie szczegółowych wskaźników kompetencji językowej, kompetencji ogólnych, umiejętności praktycznych (*savoir-faire*), a wreszcie niezbędnych kompetencji socjolingwistycznych, socjokulturowych, realioznawczych, międzykulturowych, które pozwolą samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie osobom uczestniczącym w procesach integracji.

Naukę odmian specjalistycznych języka, między innymi ze względu na stopień trudności leksyki, stopień trudności składni, stopień abstrakcji i relacji logicznych, zwykło się wprowadzać na poziomach biegłości językowej odpowiednio B1/B2, B2, C1, C2. Większość dydaktyków i teoretyków koncentruje się przede wszystkim na dwóch sferach życia: zawodowej i ewentualnie prywatnej, analizując komunikację nieoficjalną środowisk zawodowych. Uwzględniane są dwie odmiany języków specjalistycznych: teoretyczna, naukowa oraz zawodowa.

Cudzoziemiec, imigrant, uchodźca występuje w szczególnych rolach: obywatela, petenta, ewentualnie pracownika. Często korzysta z pomocy tłumacza, asystenta kulturowego, wolontariusza. W urzędzie do spraw cudzoziemców wypełnia formularze dwujęzyczne, lecz inne urzędy dysponują wyłącznie wersją polskojęzyczną. Zdarza się, że imigrant znajduje się w sytuacjach, które wymagają komunikacji po polsku z wykorzystaniem specjalistycznego słownictwa, na przykład wtedy, gdy rozmawia w autobusie z kontrolerem, który przytacza fragment regulaminu korzystania ze środków transportu i poucza o konsekwencjach jazdy bez biletu, czy w czasie rozmowy z sąsiadem, nauczycielką, kolegą z pracy, gdy omawia kwestie legalizacji pobytu lub procedury otrzymania statusu uchodźcy. Dlatego układając programy nauczania imigrantów należy rozważyć wybrać zagadnienia, które znacznie zwiększą stopień samodzielności komunikacyjnej słuchaczy.

Poniższy artykuł koncentruje się na problemach kompetencji językowej, która warunkuje samodzielną komunikację obywatela – petenta i zawiera propozycję wykazu:

- zadań językowych,
- tematów zajęć (w ramach katalogu tematycznego),
- form tekstów użytkowych,
- terminologii z zakresu języka prawa i administracji oraz słownictwa typowego dla stylu urzędowo-kancelaryjnego (w ramach katalogu leksykalnego).

Niezależnie od przyjętej definicji języka specjalistycznego, ujętego w wąskim rozumieniu ograniczającym zakres do słownictwa, czy w szerszym, obejmującym także gramatykę, jak również teksty, słownictwo specjalistyczne odgrywa

w nim istotną rolę<sup>1</sup>. W procesie komunikacji znajomość słownictwa warunkuje w znacznym stopniu wszystkie sprawności: recepcję, produkcję, interakcję i mediację. Wartość inwentarza leksykalnego służy również standaryzacji nauczania, stanowi cenny element opracowania programów, pomocy dydaktycznych i standardów egzaminacyjnych.

Prezentowany materiał przedstawia koncepcję programową, będącą wynikiem doświadczeń zebranych w latach 2006–2015 w ramach szkoleń językowych organizowanych dla imigrantów, w tym uchodźców, przez Fundację Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”<sup>2</sup>. Badanie potrzeb opiera się na wywiadach przeprowadzonych z imigrantami oraz pracownikami sektora służby cywilnej. Odwołuje się do obowiązujących w Polsce praw, a także praktyk funkcjonujących w urzędach obsługujących cudzoziemców w Warszawie.

Analizie warstwy leksykalnej poddano korespondencję urzędową, formularze, informatory, tablice ogłoszeń, portale informacyjne dla cudzoziemców, strony internetowe urzędów, a także podręcznik do nauki języka polskiego dla cudzoziemców *Chcę pracować w Polsce* pod red. M. Jasnos (Wiśniewska A. i in. 2014). Punkt odniesienia badań stanowią obowiązujące programy nauczania języka polskiego cudzoziemców opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>3</sup>, a także *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*<sup>4</sup>.

Przedstawione poniżej wybrane katalogi treści programowych realizują podstawowe założenia dydaktyczne:

- biorą pod uwagę profil użytkowników języka obejmujący grupę cudzoziemców planujących stały pobyt w Polsce (imigrantów, uchodźców),
- odnoszą się przede wszystkim do poziomu nauczania A2/B1 (miejscami uwzględniono poziomy B2 oraz C2),

<sup>1</sup> W zasadzie do lat. 60. XX wieku badania nad językiem specjalistycznym koncentrują się na terminologii, por. W. Reinhardt (1969), W. Schmidt (1969); skrajną rolę słownictwu przypisuje Z. Würster (1953). T. Milewski (1975) definiuje języki specjalistyczne jako takie, które charakteryzując się głównie odrębnym słownictwem; A. Furdal (1973) uznaje właśnie słownictwo za najważniejszy aspekt stylu naukowego. W Polsce terminologią zajmowali się H. Jadacka (1976), M. Mazur (1961), M. Szymczak (1978). Teoretyczne podstawy terminologii zawdzięczamy publikacjom F. Gruczy (1991a-b), M. Jurkowskiego (1991), J. Lukszyńska (1991). A. Szulc (1984) zwraca uwagę na rolę składni oraz form gramatycznych w specjalistycznych odmianach polszczyzny. Jest to zgodne z teorią stylów funkcjonalnych H. Kurkowskiej i S. Skorupki (1959), opisem odmian polszczyzny A. Wilkonii (1987) czy profesjolektów S. Grabiasa (2001). Badania nad językami specjalistycznymi z uwzględnieniem słownictwa, gramatyki, typologii gatunków i tekstów z perspektywy podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych prowadzą m.in. S. Gajda (1982–1990b), S. Grucza (2006–20013). W tym nurcie analizują język prawa i administracji B. Wróblewski (1948) czy M. Zieliński (2004).

<sup>2</sup> Szczegółowy opis projektów przedstawia artykuł U. Sajkowskiej (2013) *Nauczanie i certyfikacja specjalistycznych odmian języka polskiego jako obcego w kontekście rozwiązań europejskich i doświadczeń Fundacji Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”*.

<sup>3</sup> *Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców* (2011), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r.

<sup>4</sup> *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011), red. W. Miodunka, Kraków.



- obejmują sferę publiczną (w tym zawodową) oraz prywatną,
- wyodrębniają treści nauczania uwzględniające realne potrzeby realizacji działań społecznych w życiu codziennym.

## 2. OPIS KONCEPCJI PROGRAMU

### 2.1. ZAŁOŻENIA

Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>5</sup> jako podstawowy cel kształcenia wskazuje sprawność komunikacyjną w sytuacjach związanych z realizacją procedur urzędowych: „Za podstawowe cele kształcenia należy uznać: komunikowanie się w języku polskim w podstawowych sytuacjach codziennych związanych z organizacją życia w Polsce, podróżowaniem, załatwianiem spraw urzędowych”.

*Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2011), dostosowane do ram Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, na poziomie B1 zakładają samodzielność komunikacyjną w sytuacjach życia codziennego związanych z wynajmowaniem mieszkania, poruszaniem się po placówkach służby zdrowia czy załatwianiem spraw urzędowych<sup>6</sup>. Zgodnie z przedstawionym założeniem, ważne są dwie kategorie w ocenie treści programowych: częstotliwość występowania w codziennej komunikacji i prawdopodobieństwo zaistnienia danej sytuacji komunikacyjnej w życiu cudzoziemca-immigranta.

Strefa życia publicznego związana z procedurami urzędowymi została uwzględniona w obu programach, które wprowadzają ten temat w zasadzie od poziomu A2. Analizowane treści obecne są w katalogu tematycznym, funkcjonalno-pojęciowym, realizowalnym, socjokulturowym, łączą się z uwzględnionymi rolami komunikacyjnymi. Różnią się stopniem realizacji poszczególnych zagadnień, a także poziomami do nich przypisanymi, co zostanie szerzej omówione w dalszej części artykułu. Autorka pracy spróbuje także odpowiedzieć na pytanie, czy realizacja potrzeb językowych wymaga wprowadzenia słownictwa specjalistycznego z zakresu prawa i administracji, w tym języka aktów prawnych, decyzji administracyjnych, umów cywilno-prawnych, korespondencji urzędowej, a także języka uczestników aktów komunikacyjnych związanych z realizacją procedur urzędowych z uwzględnieniem kontekstu komunikacji.

Niestety żaden z programów nie obejmuje inwentarza słów ani przykładowych fraz, co byłoby niezmiernie pomocne w utrzymaniu jednego standardu uczenia (się), tworzeniu materiałów dydaktycznych, standardów egzaminacyjnych.

<sup>5</sup> *Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców* (2011), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r., (poz. 306), pkt. 2.1.

<sup>6</sup> Por. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, pkt. 4.2.2.

## 2.2. KONTEKST KOMUNIKACJI

By opracować zawartość katalogu tematycznego, listę sytuacji komunikacyjnych, zadań językowych, tekstów użytkowych, które cudzoziemiec powinien znać, dobrze jest odnieść się w pierwszej kolejności do kategorii budujących kontekst komunikacji, tj. kategorii miejsca, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, czynności i tekstów<sup>7</sup>.

Tabela 1. Zewnętrzny kontekst komunikacji językowej imigrantów

Miejsca	Instytucje	Osoby	Przedmioty	Zdarzenia i czynności		Teksty
biletomat, ośrodek recepcyjny, stanowisko obsługi klienta, środki transportu, ulica, plac, parking, itp.	organizacje pozarządowe, poczta, policja, sąd, straż miejska, urząd ds. cudzoziem- ców, urząd gminy, urząd pracy, urząd skar- bowy, urząd stanu cywilnego, itp.	adwokat, asystent kulturowy, imigrant, uchodźca, cudzozie- miec, kontroler, konduktor, klient, naczelnik, petent, pracownik ochrony, recepjonist- ka, referent, specjalista, świadek, tłumacz, urzędnik, wolontariusz, itp.	bilet, dokumenty tożsamości (paszport, karta pobytu, TZTC, itp.), dowody w sprawie, formularz, identyfikator, materiały piśmiennicze, numerek, pieczętka, pieniądze, talon, znaczkki, itp.	aplikacja, areszt, deportacja, grzywna, legalizacja, pobytu, mandat, nostryfikacja, nadanie oby- watelstwa, nadanie statu- su uchodźcy, pobieranie odcisków palców, postępowania i procedury urzędowe: wszczęcie po- stępowania, umorzenie postępowa- nia,	urzędowe procesy sądowe, pobieranie numerka, rejestracja pojazdu, uzyskanie pomocy socjalnej, wymiana do- kumentów, zaproszenie cudzoziemca, wizyta w urzędzie, wywiad, przesłucha- nie, zatrzymanie, itp.	awizo, decyzja, druki pocz- towe, formularz, list oficjalny, materiały in- formacyjne, obwieszcze- nie, odmowa, odwołanie, ogłoszenie, podanie, protokół, przepisy, wy- ciągi, skróty, regulamin, rozporządze- nie, ustawa, wezwanie, wniosek, zaświadcze- nie, zawiadomie- nie, zgoda, itp.

Źródło: opracowanie własne

<sup>7</sup> Por. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, pkt. 4.1.2.

Jak widać w przedstawionej tabeli (Tabela 1) zebrano konteksty, które mogą, ale nie muszą, dotyczyć każdego cudzoziemca. Do ośrodka recepcyjnego trafiają tylko uchodźcy, to oni powinni wiedzieć, co to jest TZTC (tymczasowe zaświadczenie tożsamości cudzoziemca). Używają oni tego terminu na co dzień, podobnie jak talonów żywieniowych czy identyfikatorów. Natomiast imigranci niebędący uchodźcami legitymują się kartą pobytu, nie dotyczy ich procedura nadania statusu uchodźcy, lecz uzyskania zgody na pobyt tolerowany, nadanie obywatelstwa.

### 2.3. KATALOG ZADAŃ JĘZYKOWYCH I REALIOZNAWSTWO

O sprawności komunikacyjnej można mówić, gdy użytkownik języka jest w stanie podejmować działania językowe, rozumieć i tworzyć teksty, jak również realizować zadania językowe, wymagające kompetencji ogólnych, umiejętności technicznych związanych z obsługą komputera, urządzeń elektronicznych, biletomatów, bankomatów, znajomością zasad korzystania z komunikacji miejskiej, usług, znajomością praw konsumenta, ściśle powiązanych z rozwiązywaniem konkretnego problemu lub osiągnięciem jakiegoś celu w życiu codziennym<sup>8</sup>. W przypadku imigranta będzie to na przykład legalizacja własnego pobytu, wymiana dokumentu tożsamości, odebranie świadczeń pieniężnych przewidzianych dla uchodźców, znalezienie pracy, wynajęcie mieszkania, itp. Poniższa propozycja katalogu zawiera spis podstawowych zadań, który należy uzupełniać i modyfikować w zależności od indywidualnych potrzeb użytkowników.

Katalog zadań językowych wymagających znajomości elementów języka prawa i administracji Cudzoziemiec potrafi:

- znaleźć potrzebne informacje na stronach internetowych urzędu,
- podjąć odpowiednie kroki związane z procedurą legalizacji pobytu,
- korzystać z ofert urzędu pracy,
- korzystać z przysługującej pomocy socjalnej,
- korzystać z pomocy organizacji pozarządowych,
- korzystać z oferty placówek edukacyjnych,
- wymienić dokument tożsamości,
- wyrobić numer NIP, PESEL,
- zarejestrować się jako bezrobotny,
- negocjować warunki najmu mieszkania oraz treść umowy,
- negocjować warunki pracy oraz treść umowy,
- wymienić prawo jazdy,

<sup>8</sup>Por. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, pkt. 2.1 oraz Janowska (2011), s. 171–175.

- nostryfikować dyplom,
- odebrać akt urodzenia dziecka,
- zarejestrować pojazd,
- otworzyć działalność gospodarczą,
- zapisać dziecko do przedszkola, do szkoły.

Do realizacji powyższych zadań potrzebna jest podstawowa wiedza z zakresu działań służby cywilnej, tj. administracji państwowej oraz sektora pozarządowego, a także podstawowa wiedza dotycząca podziału administracyjnego Polski. Cudzoziemiec powinien znać: nazwę własnego województwa, powiatu czy dzielnicy, w której mieszka, a ponadto: typy dokumentów tożsamości oraz sposoby identyfikacji osobowej i podatkowej (NIP i PESEL), środki płatnicze w Polsce i sposoby płatności czy zasady korzystania ze środków komunikacji miejskiej. Znajomość realiów kraju pobytu cudzoziemca warunkuje jego skuteczność komunikacyjną. W przypadku imigranta ważna jest znajomość wybranych zagadnień prawnych, w tym z zakresu: prawa międzynarodowego odnoszącego się do polityki migracyjnej oraz prawa cywilnego, administracyjnego i karnego związanego z pracą, najmem mieszkania, usługami, transportem i komunikacją publiczną, opieką nad dzieckiem, narodzinami, ślubem, pogrzebem, rejestracją pojazdów, meldunkiem, rejestracją działalności gospodarczej itp.

Pochodną kontekstu komunikacji są role komunikacyjne, w których występuje użytkownik języka. Poniżej przedstawiono propozycję zmian katalogu zawartego w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. (2011)

Tabela 2. Role komunikacyjne

	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<i>Programy</i> (2011)	wynajmujący mieszkanie	Pracodawca pracownik urzędnik petent pasażer	kierowca właściciel pojazdu uczestnik wypadku drogowego ofiara przestępstwa świadek
Propozycja modyfikacji	pracownik petent pasażer ofiara przestępstwa mieszkaniec ośrodka recepcyjnego	uczestnik wypadku drogowego kierowca właściciel świadek	

Źródło: opracowanie własne

## 2.4. KATALOG TEMATYCZNY

Analizując w programie MEN listę zagadnień tematycznych, obejmujących słownictwo o charakterze specjalistycznym z dziedziny prawa i administracji, charakterystyczne dla stylu urzędowo-kancelaryjnego, można wskazać następującą listę tematów przypisanych do poszczególnych poziomów, rzadko powracających na wyższych poziomach:

- w obszarze *Nauka, kultura i styl życia*, wymienia się urzędy administracji publicznej już na poziomie A2 oraz pomoc społeczną na poziomie B2,
- w obszarze *Praca*, warunki pracy oraz płacy pojawiają się już na poziomie A1 i są stopniowo rozwijane,
- w obszarze *Mieszkanie* słownictwo związane z kosztami występuje już na poziomie A1, na poziomie B2 pojawiają się rodzaje własności oraz wynajem,
- w obszarze *Zdrowie*, do poziomu A1 przypisane zostały ubezpieczenia,
- w obszarze *Życie codzienne* na poziomie A1 występuje poczta i policja, na poziomie A2 bank<sup>9</sup>.

W programie MEN tematy takie, jak ekonomia, gospodarka, finanse, nauka i technika czy prawo, zostały uwzględnione w stopniu niedostatecznym lub nie zostały uwzględnione w ogóle. Tematy związane z wynajmem mieszkania, kwalifikacjami zawodowymi, silnie obecne w codziennej komunikacji cudzoziemców-imigrantów, pojawiają się dopiero na poziomie B2.

Dobrym punktem odniesienia w toku analizy zagadnień tematycznych może być propozycja treści przedstawionych w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2011). Poniżej przedstawiono autorską propozycję rozszerzenia i uszczegółowienia niektórych obszarów tematycznych z uwzględnieniem poziomów B2 i C2.

Tabela 3. Katalog tematyczny

Wykaz tematyczny w <i>Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2.</i>	Program nauczania języka polskiego dla imigrantów
<p><b>Człowiek</b>  dane osobowe: imię i nazwisko, imię matki, imię ojca, adres, płeć, wiek, data i miejsce urodzenia, stan cywilny, wykształcenie, obywatelstwo, narodowość, zawód,  wygląd zewnętrzny,  rodzina, członkowie rodziny</p>	<p><b>Człowiek</b>  dane osobowe: imię i nazwisko, nazwisko rodowe, imię matki, imię ojca, adres, płeć, wiek, data i miejsce urodzenia, miejscowość, kraj, stan cywilny, wykształcenie, obywatelstwo, narodowość, zawód, zawód wyuczony, zawód wykonywany, wyznanie ***  wygląd zewnętrzny, rysopis, znaki szczególne  rodzina, członkowie rodziny  pracownicy służby cywilnej, pracownicy służb mundurowych  dokumenty tożsamości</p>

<sup>9</sup> Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, pkt. 7.

<p><b>Miejsca</b> miasto, wieś, miejscowość plan przestrzenny, zabudowania miejskie struktura budynku (korytarz, winda, schody, piętro, pokój, stanowisko) instytucje użytku publicznego</p>	<p><b>Miejsca</b> miasto, wieś, miejscowość plan przestrzenny, zabudowania miejskie struktura budynku (korytarz, winda, schody, piętro, pokój, stanowisko) instytucje użytku publicznego urzędy, urząd ds. cudzoziemców, urząd skarbowy, urząd gminy, centrum pomocy rodzinie, urząd pracy, urząd stanu cywilnego sądy (**) organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, ośrodki pomocy społecznej ośrodek recepcyjny</p>
<p><b>Podróże i środki transportu</b> środki komunikacji miejskiej</p>	<p><b>Podróże i środki transportu</b> środki komunikacji miejskiej</p>
<p><b>Praca</b> miejsca pracy nazwy zawodów rynek pracy, warunki pracy, warunki zatrudnienia (kwalifikacje**, wymagania**), rodzaje umów, prawo pracy** (warunki pracy, czas pracy, urlop*, renty***, emerytury***, zasiłki***) proces poszukiwania pracy i aplikacji</p>	<p><b>Praca</b> miejsca pracy nazwy zawodów rynek pracy, warunki pracy, warunki zatrudnienia (kwalifikacje*, wymagania*), rodzaje umów, prawo pracy** (warunki pracy, czas pracy, urlop*, renty*, emerytury*, zasiłki*) przepisy BHP, proces poszukiwania pracy i aplikacji</p>
<p><b>Państwo i społeczeństwo *</b> organizacja państwa* uroczystości państwowe* sytuacja polityczna i gospodarcza* organy ścigania *** podstawowe organizacje międzynarodowe *** najważniejsze polskie partie polityczne warunki życia* przestępczość*</p>	<p><b>Państwo i społeczeństwo *</b> organizacja państwa* uroczystości państwowe sytuacja polityczna i gospodarcza* organy ścigania podstawowe organizacje międzynarodowe najważniejsze polskie partie polityczne warunki życia przestępczość* cudzoziemcy – prawa i obowiązki pomoc społeczna</p>
<p><b>Mieszkanie</b> wynajmowanie</p>	<p><b>Mieszkanie</b> rodzaje własności** wynajmowanie umowa</p>
<p>Oznaczenia: brak gwiazdki – poz. A2, * – poz. B1, ** – poz. B2, *** – poz. C2</p>	

## 2.5. TEKSTY UŻYTKOWE

W programie MEN, w katalogu tekstów, które cudzoziemiec powinien rozumieć lub redagować, uwzględniono komunikaty w miejscach publicznych, ogłoszenia, rozkłady jazdy, formularze i pisma urzędowe, w tym podanie, zawiadomienie, a także życiorys, list motywacyjny, skargę, reklamację, protest, odwołanie od decyzji<sup>10</sup>.

Tabela 4. Wykaz form pisemnych oraz tekstów w programie MEN

Pisanie	Poziom	Rozumienie tekstów	Poziom
formularz danych osobowych	A1	ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje	A2
proste pisma oficjalne urzędowe, podanie i życiorys	A2	oficjalne pisma urzędowe	A2
zawiadomienie i list motywacyjny	B1	korespondencja prywatna opisująca wydarzenia i uczucia*	B1
ogłoszenie, skarga, reklamacja, protest, odwołanie od decyzji	B2	artykuły, reportaże, proza literacka*	B2

Źródło: Program MEN (2011)

Spośród krótkich pism urzędowych wymienia się zawiadomienie, nie wskazuje się wniosku, podania, decyzji, upoważnienia, wyciągów z regulaminów, broszur informacyjnych, z którymi cudzoziemcy mają częsty kontakt. Propozycja przedstawiona w *Programach* (2011) jest pełniejsza, choć również wydaje się warta uzupełnienia.

Tabela 5. Katalog tekstów użytkowych

	Wykaz tekstów użytkowych w <i>Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2</i> .	Program nauczania języka polskiego dla imigrantów (autorska propozycja modyfikacji)
Pisanie	list motywacyjny odwołanie od decyzji podanie podstawowa forma podania podstawowa forma życiorysu podstawowe formy listu oficjalnego reklamacja skarga życiorys	list motywacyjny odwołanie od decyzji oświadczenie podanie podstawowa forma podania podstawowa forma życiorysu podstawowe formy listu oficjalnego reklamacja skarga upoważnienie zaświadczenie życiorys

<sup>10</sup> Tamże, pkt. 5.



	<b>Wykaz tekstów użytkowych w Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2.</b>	<b>Program nauczania języka polskiego dla imigrantów (autorska propozycja modyfikacji)</b>
Rozumienie	formularze urzędowe komunikaty w miejscach publicznych nakazy, zakazy, ostrzeżenia pisma urzędowe umowa najmu umowa o pracę zawiadomienia list motywacyjny odwołanie od decyzji podanie podstawowa forma podania podstawowa forma życiorysu podstawowe formy listu oficjalnego reklamacja skarga umowa najmu życiorys	broszury informacyjne formularze urzędowe komunikaty w miejscach publicznych nakazy, zakazy, ostrzeżenia pisma urzędowe portale dla cudzoziemców, forum regulaminy teksty ustaw (fakultatywnie) umowa najmu umowa o pracę wyciągi z regulaminów zawiadomienia  list motywacyjny odwołanie od decyzji oświadczenie podanie podstawowa forma podania podstawowa forma życiorysu podstawowe formy listu oficjalnego reklamacja skarga umowa najmu upoważnienie zaświadczenie życiorys

Źródło: opracowanie własne

Obecność poszczególnych tekstów użytkowych stosownie do poziomów zaawansowania językowego zależy od potrzeb językowych użytkowników, jednak postuluje się wprowadzanie już od poziomu A2 w miarę możliwości szerokiego wachlarza tekstów, ze wskazaniem na umiejętność rozpoznania funkcji tekstów, rozumienia globalnego, w tym intencji tekstu, głównych informacji, a także zgodnego z postulatami spirального układu treści, powracania do tekstów o bardziej rozbudowanej strukturze, trudniejszej leksyce i dłuższej formie na wyższych poziomach.

Tabela 6. Katalog tekstów użytkowych przypisanych do poziomów językowych

	<b>A2/B1</b>	<b>B1/B2</b>	<b>C2</b>
<b>Pisanie</b>	podstawowe formy listu oficjalnego podstawowa forma podania podstawowa forma życiorysu upoważnienie oświadczenie zaświadczenie	skarga reklamacja odwołanie od decyzji życiorys podanie list motywacyjny	pisma urzędowe
<b>Rozumienie</b>	komunikaty w miejscach publicznych nakazy, zakazy, ostrzeżenia formularze urzędowe zawiadomienia brozury informacyjne wyciągi z regulaminów portale dla cudzoziemców, forum podstawowa forma umowy o pracę podstawowa forma umowy najmu	formularze urzędowe zawiadomienia nakazy, zakazy, ostrzeżenia regulaminy instrukcje	pisma urzędowe teksty ustaw regulaminy

Źródło: opracowanie własne

## 2.6. INWENTARZ LEKSYKALNY

Opracowanie listy zadań językowych, katalogu tematycznego oraz katalogu tekstów użytkowych, analiza materiałów autentycznych, korespondencji skierowanej do imigrantów, komunikatów w miejscach publicznych, publikacji o charakterze informatorów, stron internetowych urzędów oraz organizacji pozarządowych, przy uwzględnieniu ról komunikacyjnych, w których występują cudzoziemcy zarówno w sferze publicznej (w tym zawodowej), jak i prywatnej, pozwoliło wyłonić listę terminów z zakresu języka prawa i administracji, a także słownictwa typowego dla stylu urzędowo-kancelaryjnego, wspierających skuteczną, sprawną i stosowną komunikację językową cudzoziemca-imigranta w życiu codziennym związanym z załatwianiem spraw urzędowych.

## 2.6.1. Język prawa i administracji, terminologia prawnicza

<p><b>Terminy prawne o charakterze uniwersalnym</b> dokumenty prawne:</p> <p>artykuł</p> <p>paragraf</p> <p>przepis</p> <p>regulamin</p> <p>umowa</p> <p>ustawa</p> <p><i>Osoby i podmioty działań prawnych</i></p> <p>adwokat</p> <p>podejrzany</p> <p>przedstawiciel, pełnomocnik</p> <p>skazany</p> <p>strona w sprawie</p> <p>organy władzy i administracji publicznej</p> <p>centrum pomocy rodzinie</p> <p>komisarz narodów zjednoczonych</p> <p>notariusz</p> <p>sąd</p> <p>starosta</p> <p>urząd ds. cudzoziemców</p> <p>urząd gminy</p> <p>urząd skarbowy</p> <p>wojewoda</p>	<p><i>Czynności prawne, akty prawne, zdarzenia</i></p> <p>decyzja</p> <p>decyzja o nadaniu statusu uchodźcy</p> <p>decyzja o odmowie nadania statusu uchodźcy</p> <p>decyzja o odmowie nadania statusu uchodźcy i udzieleniu ochrony uzupełniającej</p> <p>deportacja</p> <p>kara, mandat</p> <p>nakazy, zakazy, obowiązki</p> <p>odmowa</p> <p>odroczenie</p> <p>odwołanie od decyzji</p> <p>oświadczenie</p> <p>postanowienie</p> <p>postępowanie</p> <p>procedura</p> <p>przedawnienie sprawy</p> <p>przekroczenie terminu</p> <p>przesłuchanie</p> <p>termin rozpatrzenia sprawy</p> <p>umorzenie postępowania</p> <p>wnioskowanie</p> <p>wyrok</p> <p>wywiad</p> <p>zameldowanie</p> <p>zeznanie</p> <p>zezwolenie</p>
<p><b>Legalizacja pobytu</b></p> <p>azyl</p> <p>ochrona międzynarodowa</p> <p>ochrona uzupełniająca</p> <p>pobyt tolerowany</p> <p>status uchodźcy</p> <p>zgoda na osiedlenie się</p>	<p>karta pobytu</p> <p>tymczasowe zaświadczenie tożsamości cudzoziemca (TZTC)</p> <p>genewski dokument podróży</p> <p>protokół przesłuchania</p> <p>ośrodek recepcyjny</p> <p>uznanie rodzicielstwa</p>

<b>Prawo pomocy socjalnej</b>	<b>Prawo cywilne, prawo pracy</b>
świadczenia pieniężne świadczenia rodzinne dodatek z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego dodatek z tytułu urodzenia dziecka zasiłek dla kobiet w ciąży i wychowujących dziecko zasiłek dla rodzin wielodzietnych ekwiwalent przyznanie dofinansowania refundowany zasiłek renta składka na ubezpieczenie zdrowotne specjalistyczne poradnictwo socjalne kwota dochody źródła dochodów	najemca najmujący rozwiązanie umowy ubezpieczenie umowa kupna umowa najmu umowa o dzieło umowa o pracę umowa sprzedaży umowa zlecenie właściciel wypowiedzenie umowy

Źródło: opracowanie własne

### 2.6.2. Styl urzędowo-kancelaryjny

być zobowiązanym dobrowolnie dołączyć, załączyć doręczyć, np. decyzję dostęp do edukacji dysponować grozi grzywną kserokopia, kopia naruszenie prawa naruszyć prawo obowiązuje zasada odpis odrzucić wniosek osoba pełnoletnia pobrać opłatę posiadać, np. status uchodźcy postęp w sprawie* powyższy	stracić świadczenia termin ulega skróceniu/ wydłużeniu ubiegać się o ochronę międzynarodową udzielić ochrony udzielić odpowiedzi udzielić pełnomocnictwa uiścić opłatę uregulować mandat uznanie uzyskać informacje w celu w uzasadnionych przypadkach w zakresie wartościowe przedmioty wezwać wnieść skargę wskazane jest wskazany
--	---

przebywać na terytorium przedłożyć dokumenty przedstawić dowody przekroczenie przeprowadzić kontrolę przestępstwo przestrzegać prawo przyjąć wniosek przysługuje przysługuje niżka przyspieszenie procedury refundacja regulują przepisy rozpatrzyć wniosek rzeczy osobiste stawić się stosować się do przepisów	wszcząć postępowanie wydać decyzję wylegitymować wystawić zaświadczenie zakwalifikować zaleca się załącznik zaniechać zastosować się do decyzji zataić informacje zgłosić się złożyć wniosek złożyć wyjaśnienia zrezygnować zwlekać * zwrot poniesionych kosztów
--	---

Źródło: opracowanie własne

### 3. PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiono proces tworzenia inwentarzy leksykalnych w oparciu o refleksyjne podejście do programów nauczania, jak też rezultat tego procesu. Konsekwentne stosowanie zasady realizacji potrzeb komunikacyjnych i realizacji zadań językowych „z życia wziętych” wprowadza słownictwo specjalistyczne do inwentarzy od poziomu A2, zarówno w strefę życia publicznego, jak również prywatnego. Cudzoziemiec-imigrant czy cudzoziemiec-uchodźca ma czynny i bierny kontakt ze słownictwem specjalistycznym w rozmowach z pracownikami służby cywilnej, personelem placówek edukacyjnych, ale także z Polakami, z którymi utrzymuje kontakt o charakterze nieoficjalnym, prywatnym. Wprowadzenie nazw podstawowych dokumentów prawnych, podstawowych instytucji i procedur, z którymi mają do czynienia imigranci w toku zajęć jest zadaniem możliwym do wykonania. Kręgi tematyczne i leksykalne można stopniowo rozszerzać. Gdy zajdzie taka potrzeba, być może warto kosztem zajęć o podróżowaniu, rezerwacji hotelu, zainteresowaniach, realizować program związany z załatwianiem spraw urzędowych, szczególnie tych mających charakter zdarzeń cyklicznych. Przedstawione tutaj postulaty powinny znaleźć odzwierciedlenie również w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego i standardach egzaminów skierowanych do cudzoziemców.

## BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2001, Rada Europy, Strasburg.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław.
- Gajda S., 1990a, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole.
- Gajda S., 1990b, *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon*, Opole.
- Grucza F., 1985, *Pierwsze dziesięciolecie Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, w: F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, Warszawa, s. 9–17.
- Grucza F., 1991a, *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, w: F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 11–43.
- Grucza S., 2013, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2011, W. Miodunka (red.), Kraków.
- Ramowy program kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. dot. nauczania JPJO cudzoziemców (Dz.U. 61, poz. 306).
- Lukszyn J., 1991, *Lingwistyczne problemy badań terminologicznych*, w: F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 79–96.
- Mazur M., 1961, *Terminologia techniczna*, Warszawa.
- Szymczak M., 1978, *Rola i miejsce terminologii w języku ogólnonarodowym*, w: „Zagadnienia Naukoznawstwa” 4, s. 513–521.
- Sajkowska U., 2013, *Nauczanie i certyfikacja specjalistycznych odmian języka polskiego jako obcego w kontekście rozwiązań europejskich i doświadczeń Fundacji Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”*, w: J. Mazur, K. Sobstyl, A. Małycka (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wiśniewska A., Kokot A., Jasnos M., Busiło S., (red.) M. Jasnos, *Chcę pracować w Polsce*, 2014, Warszawa.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Kraków.
- Wüster E., 1979, *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikografie*, Wien–New York.
- Zieliński M., 2004, *Język prawny, język administracyjny, język urzędowy*, w: *Język – prawo – społeczeństwo*, E. Malinowska (red.), Opole.

Samanta Busiło

## ADMINISTRATIVE AND LAW LANGUAGE CHALLENGES FOR IMMIGRANTS

**Keywords:** Polish for foreigners, migrant language education, language education of adult migrants

**Summary.** The article presents the creation of lexical inventories based on a reflective approach to teaching programs. Consistent application of the principle of meeting the communicative needs and “real-life” language tasks results in the introduction of specialized vocabulary in the field of law and public administration to the inventories at the A2 level, both in the area of public, as well as private life. An immigrant or a refugee has active and passive contact with specialized vocabulary in discussions/conversations with civil servants, staff of educational institutions, but also those Poles with whom s/he maintains unofficial or private contact.

*Konrad Kazimierz Szamryk\**

## LEKSYKA POTOCZNA W PODRĘCZNIKU DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO *POLSKI, KROK PO KROKU (POZIOM A1)* – WYBRANE ZAGADNIENIA W UJĘCIU STATYSTYCZNYM

**Słowa kluczowe:** słownictwo potoczne, język polski jako obcy, glottodydaktyka, podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, statystyka

**Streszczenie.** Niniejszy artykuł został poświęcony leksyce potocznej w podręczniku *Polski, krok po kroku* (poziom A1) w ujęciu statystycznym. Z omawianego podręcznika autor wynotował 103 hasła potoczne, które zostały użyte 541 razy. Na tej podstawie wyliczono średnią częstość wyrazów potocznych oraz wyodrębniono słownictwo kolokwialne bardzo częste, częste, rzadkie i bardzo rzadkie. W artykule przedstawiono także ślepą listę rangową słownictwa potocznego oraz jego podział na części mowy. Przedstawione badania prowadzą do wniosku, że tylko jedna piąta wyrazów potocznych ma szansę utrwalić się na zajęciach lektoratowych z języka polskiego. Pozostałe wyrazy potoczne wprowadzają przede wszystkim wrażenie potoczności i służą urozmaiceniu tekstów w podręczniku, a nie są przedmiotem celowego nauczania.

Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego – także na poziomie podstawowym A1 – sięgają do ogólnopolskiej odmiany polszczyzny potocznej (Piętkowa 1993, s. 58). Język potoczny<sup>1</sup> obecny jest zwłaszcza w skryptach napi-

---

\* [konrad.szamryk@wp.pl](mailto:konrad.szamryk@wp.pl), Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet w Białymstoku, 15-420 Białystok, Plac Uniwersytecki 1.

<sup>1</sup> W językoznawstwie polskim funkcjonują dwie koncepcje potoczności. W szerszym ujęciu (antropologicznym) polszczyzna potoczna jest kategorią semantyczno-kulturową, na którą składają się dwa rejestry: neutralny i nacechowany (emocjonalny). W ujęciu węższym polszczyzna potoczna stanowi natomiast kategorię stylistyczno-semantyczną, prymarnie mówioną, mniej staranną, nacechowaną emocjonalnie (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s. 96–97). W niniejszym artykule, mówiąc o polszczyźnie potocznej, odwołuję się do perspektywy węższej. Przyjmuje, głównie za Władysławem Lubasiem, że **polszczyzna potoczna** jest odmianą języka o charakterze ogólnym, ograniczoną w komunikacji głównie do aktów mowy na poziomie kontaktów indywidualnych i lokalnych, poddaną częściowej kodyfikacji, odznaczającą się bogatą ekspresją i waloryzacją (Lubaś 2003, s. 243–245). Jest ona opozycyjna wobec odmiany ogólnej standardowej o wysokim stopniu kultury-



sanych w duchu podejścia komunikacyjnego (Szamryk 2016, s. 108–109), które w nauczaniu języków obcych zmieniło nie tylko metodę, ale także sam przedmiot nauczania – stał się nim w większym zakresie język mówiony, a ściślej rzecz biorąc, potoczny (Tambor 2010, s. 312–314).

Współcześnie od polszczyzny potocznej w nauczaniu obcokrajowców nie da się uciec, szczególnie jeśli uznamy, że celem nadrzędnym procesu glotto-dydaktycznego jest nauczenie cudzoziemców języka mówionego, używanego w codziennej komunikacji, związanego z konkretnymi, ale też najbardziej typowymi sytuacjami życiowymi. Na nauczanie polszczyzny codziennej zwraca się nawet uwagę w *Standardach wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*, gdzie począwszy od poziomu podstawowego – w odniesieniu do sprawności mówienia i pisania – znajdujemy następujące zalecenie: „zdający powinni umieć posługiwać się zwrotami językowymi charakterystycznymi dla oficjalnej i nieoficjalnej odmiany języka polskiego odpowiednio do sytuacji (...)” (Standardy 2003, s. 12911).

Przyjęcie podejścia komunikacyjnego zaowocowało także nowymi pod względem metodycznym podręcznikami do nauczania języka polskiego jako obcego, takimi jak chociażby seria podręczników *Hurra*<sup>2</sup>. Metodę tę zastosowały także autorki – obecnie chyba jednej z najpopularniejszych i najczęściej wykorzystywanych przez lektorów – serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego *Polski, krok po kroku*, o czym piszą następująco:

*Polski, krok po kroku* zanurzy Cię w polskim środowisku, gdzie będziesz zmuszony używać polskiego na okrągło, w rozmaitych sytuacjach codziennych. (*Kpk1*, s. 2)

Książka *Polski, krok po kroku* jest napisana tylko po polsku, gdyż taka metoda przekazywania materiału przynosi najlepsze efekty. (...) Atutem książki jest bogactwo słów i zwrotów, także tych z języka codziennego. Materiał gramatyczny jest zawsze wprowadzany w kontekście sytuacji komunikacyjnych. (*Kpk1*, s. 180)

W niniejszym artykule chciałbym przyjrzeć się w perspektywie statystycznej leksyce potocznej w skrypcie do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1: *Polski, krok po kroku. Poziom A1*<sup>3</sup> – jest to bowiem podręcznik, który w znacznym stopniu wykorzystuje potoczną odmianę polszczyzny, czemu dała wyraz Iwona Dembowska-Wosik w recenzji rzeczonych materiałów:

Warto zwrócić uwagę na teksty zawarte w podręcznikach serii *Polski, krok po kroku*. Z jednej strony wyróżnia je naturalność i humor, z drugiej – szczególnie w pierwszych

---

zacji oraz opozycyjna wobec odmian nieogólnych, takich jak dialekty, żargony, idiolekty. Zajmuje więc miejsce pośrednie między odmianą ogólną standardową a nieogólną (SPLP, s. V).

<sup>2</sup> M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006; A. Burkat, A. Jasińska, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków 2010; A. Burkat i in., *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków 2010.

<sup>3</sup> I. Stemppek i in., *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Kraków 2011, dalej jako: *Kpk1*.

rozdziałach podręcznika – zawierają one wiele elementów nieznanymi jeszcze uczącym się. Utrudnia to znacznie ich rozumienie i stawia nauczyciela wobec konieczności ich tłumaczenia, które (przy konsekwentnym unikaniu języka pośredniego) może okazać się zadaniem karkołomnym, jeśli nie niemożliwym (Dembowska-Wosik 2014, s. 414).

oraz:

Autorom serii nie udało się jednak uniknąć kilku potknięć, które nieco utrudniają pracę z książką. Pierwszym jest wspomniany już wcześniej język tekstów, który – choć naturalny i miły w lekturze – jest jednak często zbyt trudny dla studentów na poziomie A<sup>4</sup> (Dembowska-Wosik 2014, s. 414).

Uwagi Iwony Dembowskiej-Wosik wymagają pewnego uzupełnienia. Zarówno „naturalny i miły w lekturze [język – przyp. K.Sz.] (...) jednak często zbyt trudny dla studentów na poziomie A”, jak i „elementy nieznanymi jeszcze uczącym się” to w znacznej mierze elementy polszczyzny potocznej. Trudność, ale jednocześnie atrakcyjność omawianej serii podręczników, wynika z wprowadzenia w tekstach i ćwiczeniach stylizacji na język mówiony w odmianie nieoficjalnej.

Różnice między polszczyzną oficjalną (w tym współnoodmianową) a potoczną uwidaczniają się przede wszystkim na poziomie składni i leksyki (Wilkoń 2000, s. 44–45). Tym bardziej więc uzasadnia to konieczność przeprowadzenia badań nad słownictwem potocznym w ujęciu ilościowym i jakościowym. W kolejnych szkicach chciałbym prześledzić sposób wykorzystania omawianej leksyki oraz odpowiedzieć na pytanie, jaką funkcję pełnią te wyrazy w podręczniku.

Warto jednak dodać, że w tekstach literackich – oraz między innymi w podręcznikach do nauczania obcokrajowców języka polskiego – w celu wprowadzenia elementu oralnego wyzyskuje się – oprócz składni i leksyki – również ortografię i interpunkcję (Święcicka 1999, s. 235, Skudrzykowa 1994, s. 51–73), a w mniejszym zakresie także fleksję, słowotwórstwo czy frazeologię. O ile jednak środki graficzne wykorzystane w tekście w celu stworzenia wrażenia mówioności są właściwie automatycznie dekodowane przez osobę uczącą się języka<sup>5</sup>, o tyle wprowadzenie słownictwa kolokwialnego rodzić może wątpliwości i pytania związane z przypisaniem leksemów do odpowiedniego poziomu rejestru językowego (Szamryk 2016, s. 115–116). Tego typu wątpliwości uwidaczniają się szczególnie w sytuacji, gdy na zajęciach pojawiają się synonimiczne jednostki wyrazowe, które różnicuje nacechowanie ekspresywne, np.: *ojciec – tata, matka – mama, język polski – polski, ponieważ – bo, dziękuję – dzięki, pieniądze – kasa*<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Tamże, s. 415.

<sup>5</sup> O problemie dekodowania i interpretacji elementów graficznych w tworzeniu wrażenia oralności w podręczniku piszę w artykule *Kreacja mowy potocznej w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku” (poziom A1)* – tekst w druku. Zob. również A. Skudrzykowa 1994, s. 51–69.

<sup>6</sup> Wszystkie pary jednostek wyrazowych wynotowano z podręczników *Kpk1*.

W analizowanym podręczniku, zarówno w scenkach dialogowych, jak i w ćwiczeniach, odnajdujemy 103 leksemy potoczne<sup>7</sup>, które przedstawia zamieszczony na końcu artykułu aneks w postaci tabeli wyrazów potocznych w układzie frekwencyjnym. Wnotowane leksemy (W = 103) zostały łącznie użyte w całym podręczniku 541 razy (liczba potocznych wyrazów tekstowych – N).

Przystępując do badania słownictwa potocznego w podręczniku *Kpk1*, warto ustalić, jaki procent wyrazy kolokwialne stanowią na tle całości tekstu. Na potrzeby niniejszego artykułu można przyjąć, że *Kpk1* składa się z 26 jednostek leksykalnych, które zajmują 172 strony. Pojemność tekstowa skryptu wynosi w przybliżeniu 43 000 wyrazów tekstowych<sup>8</sup>. Oznacza to, że tekst podręcznika w 1,26% składa się z leksyki potocznej, a więc w przybliżeniu co 79 wyraz w książce *Kpk1* stanowi słowo należące do nieoficjalnego zasobu leksykalnego polszczyzny<sup>9</sup>. Nie można więc uznać, że słownictwo nieoficjalne stanowi podstawowy zrąb leksykalny książki.

Z drugiej jednak strony warto pamiętać, że mamy do czynienia z podręcznikiem przeznaczonym dla obcokrajowców na poziomie A1, a więc zawierającym słownictwo najbardziej podstawowe i w założeniu charakteryzujące się niewielkim stopniem zróżnicowania. Jeśli dla porównania przypomnimy, że lista słów przygotowana przez Waldemara Martyniuka dla elementarnego poziomu zaawansowania w języku polskim jako obcym liczy sobie 918 wyrazów (Martyniuk 2004, s. 55–56), a dla poziomu I w SPJP około 1800 słów, to zbiór 103 haseł potocznych wydaje się wcale niemały. Nie można więc przyjąć, że analizowana warstwa słownictwa potocznego, składająca się z nieco ponad stu leksemów, jest nieistotna i nie odgrywa większej roli na lektoracie językowym, prowadzonym zwłaszcza przy wykorzystaniu podręcznika *Kpk1*.

Aby lepiej uchwycić strukturę wyekscerpowanego słownictwa potocznego, warto obliczyć kolejne parametry statystyczne. Jednym z czynników przynoszącym pewne wyobrażenie o frekwencji i częstości użycia wyrazów jest ślepa lista rangowa (Sambor 1978, s. 60–61). Znajdują się w niej tylko podstawowe dane

<sup>7</sup> Podana liczba obejmuje tradycyjne leksemy oraz wyrażenia wieloskładnikowe, spełniające kryterium niepodzielności semantycznej. Do obliczeń nie włączam semileksmów oraz związków frazeologicznych (zob. SPLP, s. IX). O kryteriach i problemach z wyodrębnianiem słownictwa potocznego w podręcznikach do nauczania języka polskiego zob. K. Szamryk 2016, s. 107–119.

<sup>8</sup> Podana wartość ma charakter przybliżony i nie wynika ze szczegółowych obliczeń. Została określona za pomocą programu Microsoft Word. W obliczeniach pominąłem wstęp, spis treści, zakończenie oraz informacje o autorach i samym podręczniku.

<sup>9</sup> Dla porównania, słownictwo wojskowe w *Trylogii* H. Sienkiewicza uznano za podstawowy zrąb leksyki powieści, gdyż obejmuje 8% (co 12 wyraz) zasobu wyrazowego cyklu (Mariak 2011, s. 39). Z kolei w *Panu Tadeuszu* A. Mickiewicza wyrazy obce stanowią 5,47% (co 18–19 wyraz w tekście) (Zarebina 1977, s. 71). Generalnie jednak wyrazy obce w tekstach artystycznych z XIX wynoszą od 4–6%, co M. Zarebina interpretuje jako wyrazy z niską lub bardzo niską frekwencją (1977, s. 105–106), a w prasie od 7 do 15% (Pisarek 1972, s. 49).

liczbowe, do których należą: częstość wyrazów (f), ranga (r) przyporządkowana każdej z tych częstości oraz liczba wyrazów (m). Zawarte w ślepej liście rangowej dane liczbowe pokazują, ile wyrazów powtarza się często, a ile rzadko lub wyjątkowo, gdyż mają niską frekwencję. Podana poniżej tabela 1 stanowi ślepa listę leksemów potocznych według częstości użycia w podręczniku *Kpkl*:

Tabela 1. Rozkład liczby wyrazów potocznych według częstości użycia w *Kpkl* (ślepa lista rangowa)

Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)	Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)	Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)
1.	69	1	7.	16	3	13.	6	3
2.	54	1	8.	14	2	14.	5	3
3.	37	1	9.	13	1	15.	4	6
4.	31	1	10.	9	1	16.	3	9
5.	26	1	11.	8	2	17.	2	22
6.	19	1	12.	7	3	18.	1	42

Źródło: opracowanie własne

W zawierającej 18 pozycji ślepej liście rangowej, pojedyncze wyrazy o najwyższej częstości stanowią blisko jej połowę. Można więc wyciągnąć wniosek, że ważną część leksyki potocznej w *Kpkl* stanowią pojedyncze kolokwializmy, konsekwentnie i często powtarzane w tekście. Począwszy od pozycji 15, dla wyrazów o częstości w zakresie 4–1, obserwuje się zdecydowane zwiększenie ilości wyrazów przy jednoczesnym spadku częstości ich powtarzania. Drugą więc, również znaczącą grupę leksemów potocznych w *Kpkl*, stanowią te klasy wyrazów, które nie są powtarzane w tekście, pojawiają się incydentalnie, przez co praktycznie nie mają szans, aby zapaść w pamięć osobom uczącym się języka polskiego z książki *Kpkl*. Analizowany materiał charakteryzuje się więc znaczną rozpiętością frekwencji, choć do powyższych wniosków, ze względu na relatywnie mały zbiór leksemów, należy podchodzić z pewną ostrożnością.

Z kolei stosunek wyrazów tekstowych ( $N = 541$ ) do liczby wyrazów hasłowych ( $W = 103$ ) pozwala wyliczyć wskaźnik średniej częstości wyrazów potocznych w tekście (F), który dla potocyzmów w podręczniku *Kpkl* wynosi 5,25. Obliczona wartość F odnosi się jedynie do tej partii tekstu, którą pokrywają potocyzmy. W lingwistyce statystycznej przyjmuje się, że mała średnia częstość (wartość jednocyfrowa) świadczy o przewadze w tekście słownictwa rzadkiego, a tym samym o bogactwie zasobu leksykalnego. Frekwencja jednostek potocznych o wartości 5,25<sup>10</sup> wskazuje na to, że leksyka potoczna w podręcznikach jest zróżnicowana oraz

<sup>10</sup>Wskaźnik częstości słownictwa wojskowego w *Trylogii* H. Sienkiewicza wynosi 21 (Mariak 2011, s. 50), a wyrazów obcych w *Panu Tadeuszu* A. Mickiewicza 2,85 (Zarębina 1977, s. 71), przy

dominuje słownictwo frekwencyjnie rzadkie, co nie sprzyja raczej utrwaleniu i zapamiętaniu potocznych jednostek. Niska frekwencja leksyki potocznej w płaszczyźnie treści nadaje więc przede wszystkim pewien koloryt, służy raczej wprowadzeniu wrażenia potoczności, a w płaszczyźnie języka urozmaiceniu i uatrakcyjnieniu tekstu, a nie wzmacnianiu znajomości słownictwa kolokwialnego.

Na podstawie obliczonego wskaźnika częstości wyrazów potocznych można wyodrębnić leksemy częste (o częstości większej niż F) oraz rzadkie (o częstości niższej niż wartość F). W celu jednak dokładniejszego przeanalizowania omawianego zbioru, proponuję wyodrębnić 4 klasy wyrazów<sup>11</sup>. Klasy częstości wyrazów potocznych w *Kpkl* przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Klasy częstości leksemów potocznych w *Kpkl*

Częstość	Wyrazy hasłowe		Użycia	
	Liczba	%	Liczba	%
Powyżej 10	12	11,65	325	60,07
10–6	9	8,74	64	11,83
5–2	40	38,83	110	20,33
1	42	40,78	42	7,77

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzony przeze mnie podział na 4 klasy częstości wyrazów wynika z uwzględnienia zarówno kryteriów statystycznych, jak i glottodydaktycznych. Oprócz słownictwa częstego (w przedziale 10–6) wyróżniam klasę potocznych bardzo częstych, a więc takich, które powtarzają się w podręczniku więcej niż 10 razy, w związku z czym istnieje duże prawdopodobieństwo, że wyrazy te zostaną zapamiętane przez ucznia<sup>12</sup>. Z kolei słownictwo rzadkie tworzą leksemy o częstości 5–2, a bardzo rzadkie to *hapax legemena* (częstość równa 1).

Do słownictwa potocznego bardzo częstego i częstego w *Kpkl* zalicza się 21 jednostek leksykalnych. Wyrazy bardzo częste to: *bo, cześć, no, mama, tata, komórka, polski* ‘język polski’, (*wszystko*) *w porządku, dziewczyna* ‘sympatia, narzeczona’, *impreza, wiesz, Anglia*, a częste: *jasne* ‘oczywiście’, *fajny, kilo, babcia, o tak* ‘dobrze, zgoda’, *w końcu, chłopak* ‘narzeczony, partner’, *super; wujek*.

Wyrazy hasłowe potoczne częste i bardzo częste w *Kpkl* stanowią nieco ponad 20% wszystkich form hasłowych jednostek potocznych, które użyte zostały

czym w innych tekstach artystycznych z XIX wieku częstość słownictwa obcego oscyluje od 2 do 4 (Zarębina 1977, s. 103–104).

<sup>11</sup> Badacze w swoich opracowaniach dzielą materiał na różną liczbę grup częstości wyrazów. T. Smólkowa wprowadza ich 8 (1974: 83), L. Mariak 7 (2011: 51), M. Zarębina 4 (1977: 71).

<sup>12</sup> A. Seretny, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, J. Tambor, t. 3, Katowice 2013, s. 212.

w podręczniku 389 razy, co daje 71,9% wszystkich użytych wyrazów potocznych. Przywołane jednostki o frekwencji wyższej niż średnia, ze względu na niewielkie urozmaicenie, ale częste występowanie w tekście, uznać należy za odgrywające znaczą rolę w tworzeniu podstawowego zrębu słownictwa ogólnego w nauczaniu obcokrajowców języka polskiego jako obcego na poziomie A1.

Z kolei słownictwo rzadkie oraz bardzo rzadkie stanowi niecałe 80% wszystkich potocznych haseł, przy czym blisko połowa wyrazów o częstości niższej niż  $F = 5,25$  pojawia się w podręczniku *Kpkl* tylko raz, co po raz kolejny potwierdza tezę o podrzędnej funkcji przeważającej części tego słownictwa w podręczniku na poziomie A1, a tym samym również w procesie dydaktycznym. Na lektoracie prowadzonym przy wykorzystaniu podręcznika *Kpkl* ma szansę utrwalić się przede wszystkim słownictwo bardzo częste. Pod względem liczby haseł jest go stosunkowo niewiele (11,65% form hasłowych), ale jego użycia stanowią blisko 60% użyc całej leksyki potocznej w skrypcie. W *Kpkl* słownictwo potoczne bardzo częste – na które składa się 12 leksemów – charakteryzuje się znacznym stopniem powtarzalności. Natomiast ponad 80% wyrazów hasłowych ma w zasadzie niewielkie szanse na to, aby zapaść uczniom w pamięć, gdyż składają się na nie wyrazy rzadkie (o częstości między 5–2) oraz bardzo rzadkie (o częstości równej 1).

Statystyczne ujęcie struktury części mowy leksyki potocznej (tabela 3) pozwala zauważyć, że w *Kpkl* najczęstszą kategorię haseł potocznych stanowią rzeczowniki (34% wyrazów hasłowych), a następnie *ex aequo* uplasowały się przymiotniki, wykrzykniki i przysłówki (14,56%). Czasowniki uplasowały się tuż po nich, choć ich procentowy udział jest niewiele mniejszy niż wyliczonych części mowy, gdyż wynosi 12,62%.

Tabela 3. Struktura części mowy leksyki potocznej w podręczniku *Kpkl*

	Części mowy	Wyrazy hasłowe		Użycia	
		Liczba	%	Liczba	%
0.	partykuła	8	7,76	69	12,76
1.	rzeczownik	35	34	207	38,26
2.	przymiotnik	15	14,56	39	7,2
3.	liczebnik	0	0	0	0
4.	zaimek	1	0,97	1	0,19
5.	czasownik	13	12,62	19	3,51
6.	przyimek	0	0	0	0
7.	wykrzyknik	15	14,56	89	16,45
8.	przysłówek	15	14,56	48	8,87
9.	spójnik	1	0,97	69	12,76

Źródło: opracowanie własne



Jeśli jednak przyjrzymy się strukturze części mowy potocyzmów pod kątem liczby użycia wyrazów tekstowych, to po raz kolejny okaże się, że w *Kpkl* wykorzystywane są rzeczowniki (38,26%), ale w następnej kolejności plasują się wykrzykniki (16,45%), partykuły i spójniki (12,76%), przysłowki (8,87%) i przymiotniki (7,2%). Czasowniki pojawiają się dopiero na 7. miejscu (3,51%), co zdaje się przemawiać za marginalną rolą tej części mowy w zakresie wykorzystania słownictwa potocznego w analizowanym podręczniku. Zredukowana funkcja czasowników jest szczególnie widoczna, gdy materiał wynotowany z *Kpkl* zestawimy z innymi opracowaniami tekstów w ujęciu statystycznym. Na przykład w opracowaniu poświęconemu analizie słownictwa polszczyzny mówionej czasowniki stanowiły znaczną część analizowanego słownictwa, gdyż uplasowały się na drugim miejscu, tuż po rzeczownikach (Zarębina 1985, s. 65). Podobnie – drugą pozycję – zajęły czasowniki w polu leksyki wojskowej w *Trylogii* H. Sienkiewicza (Mariak 2011, s. 75) oraz w *Lalce* B. Prusa (Smółkowa 1974, s. 75). Wydaje się, że wysoka pozycja tej części mowy – zazwyczaj tuż po rzeczownikach – jest wspólna większości tekstów i nie zależy od gatunku, objętości czy czasu powstania utworu (Mariak 2011, s. 75).

Ponadto zwraca uwagę nienaturalnie wysoka pozycja wykrzykników – zarówno pod względem procentowego udziału w potocznym zasobie wyrazów hasłowych, jak również ich częstego użycia. W polszczyźnie mówionej wykrzykniki nie stanowią częstej kategorii – w tekstach badanych przez Marię Zarębinę pod względem udziału w całości słownika wykrzykniki zajęły 7 pozycję, a jako wyrazy tekstowe – ostatnią (1985, s. 65)<sup>13</sup>. Powyższe badania zdają się więc potwierdzać spostrzeżenia nie tylko o nadreprezentacji wypowiedzeń wykrzyknikowych w *Kpkl*<sup>14</sup>, ale również wykrzykników jako części mowy. Prezentowane wnioski uległyby wzmocnieniu, gdyby analizowaną grupę wyrazów powiększyć o kategorię semileksemów, czyli wyrazów ułomnych, mających znaczenie bardzo ogólne i charakteryzujących się defektami fleksyjnymi (SPLP, s. IX), a które zostały pominięte w analizowanym przez materiał leksykalnym. Ponieważ semileksemy, np.: *a* (8), *aaa* (4), *ach* (5), *aha* (18), *auuu* (1), *bryy* (1), *cha*, *cha/cha*, *cha*, *cha* (8), *eee/eeee* (6), *fuj* (1), *he*, *he* (6), *hi*, *hi* (8), *hm/hmm/hmmm/hm*, *hm* (10), *ho*, *ho*, *ho* (6), *o* (21), *och* (2), *oj* (3), *ovej* (3), *oooo* (1), *uff* (3), *yyy* (8), w podziale na części mowy należy klasyfikować jako wykrzykniki, umacnia się teza o silnej pozycji tej kasy wyrazów w ogólnym udziale słownictwa potocznego w skrypcie.

Można przypuszczać, że wysoka pozycja wykrzykników wynika ze struktury zamieszczonych w *Kpkl* tekstów, na które w przeważającej części składają się

<sup>13</sup> W opracowaniu poświęconemu leksyce wojskowej w *Trylogii* H. Sienkiewicza L. Mariak w ogóle nie wyodrębnia wykrzykników, traktując je zbiorczo jako „inne” części mowy (2011, s. 79), co również przemawia za ich podrzędną rolą w analizowanym przez badaczkę materiale.

<sup>14</sup> Zob. Szamryk K., *Kreacja mowy potocznej w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku” (poziom A1)* – tekst w druku.



krótkie dialogi. Omawiane teksty zawierają przede wszystkim pojedyncze zdania lub równoważniki zdań i właściwie pozbawione są dłuższych, kilkuzdaniowych wypowiedzi. Niemal każda scenka zaczyna się nawiązaniem kontaktu, np.: *cześć, halo, hej*, a w części finalnej wyrażeniem zgody – rzadziej dezaprobaty – np.: *jasne, o tak, OK, ach tak, dobra*, i pożegnaniem, np.: *na razie, do jutra, pa*. W wielu dialogach – zwłaszcza w pierwszych lekcjach podręcznika – omawiane elementy stanowią zasadniczy trzon poszczególnych scenek. Co więcej, w większości z nich interlokutorami są młodzi ludzie – osoby uczące się języka polskiego – to taki sposób budowania tekstów sprzyja występowaniu wykrzykników o kwalifikacji potocznej.

Warto również dodać, że wysoka pozycja spójników jako części mowy wynika właściwie z użycia jednego wyrazu – spójnika przyczynowego *bo*. Spośród wszystkich wyrazów potocznych jest on najczęściej wykorzystywany w *Kpk1*, co zwiększa znaczenie całej klasy spójników – w zasadzie ze względu na pełnioną funkcję składniową – jako części mowy. Badacze jednak zwracają uwagę, że spójnik *bo* jest w ogóle jednym z najpowszechniejszych spójników w polszczyźnie mówionej (Zarębina 1985, s. 103), a ponadto staje się coraz bardziej ekspansywny również w wypowiedziach mówionych o charakterze oficjalnych, przez co nawet w radiu i telewizji zaczyna pełnić funkcję neutralnego stylistycznie wskaźnika zespolenia (Podracki 2014, s. 188).

Niniejszy artykuł stanowi jedynie wprowadzenie do badań nad słownictwem potocznym w podręczniku do nauczania języka polskiego jako obcego *Polski, krok po kroku* na poziomie A1. Prezentowane wnioski pozwalają jednak zauważyć, że słownictwo potoczne jest obecne w podręczniku *Kpk1*, a pod względem statystycznym dzieli się na dwie klasy wyrazów – niewielką grupę kolokwializmów często powtarzanych oraz znaczą grupę wyrazów rzadko powtarzanych. Wyrazy kolokwialne służą przede wszystkim wprowadzeniu wrażenia oralności, dzięki czemu stanowią urozmaicenie lekcji prowadzonych z wykorzystaniem podręcznika *Kpk1*. Tylko około jednej piątej analizowanych leksemów ma szansę, aby utrwalić się podczas prowadzonych zajęć. Nadmiar wykrzykników oraz zmarginalizowana rola czasowników sprawiają ponadto, że pod względem struktury części mowy wyekscerpowany materiał nie oddaje ani specyfiki tekstów mówionych, ani artystycznych, co wynika zapewne z tego, że przygotowane scenki i ćwiczenia powstały głównie z myślą o wykorzystaniu w procesie glottodydaktycznym.

## BIBLIOGRAFIA

- Dembowska-Wosik I., 2014, *Recenzja serii materiałów do nauczania jppo „Polski, krok po kroku”*, w: *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Negocjowanie znaczeń*, seria „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 413–416.

- Grzenia J., 2006, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.
- Kpkl – Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. i in., 2011, *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Kraków.
- Lubaś W., 2003, *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole.
- Mariak L., 2011, *Leksyka z zakresu wojskowości w „Trylogii” Henryka Sienkiewicza*, cz. 1. *Analiza i interpretacja*, Szczecin.
- Martyniuk W., 2004, *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Piętkowa R., 1993, *Normatywność w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców*, w: A. Wilkoń, J. Warchała (red.), *Z problemów współczesnego języka polskiego*, Katowice, s. 56–66.
- Pisarek W., 1972, *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości – komentarze – reportaże*, Kraków.
- Podracki J., 2014, *Potoczne elementy językowe w polszczyźnie radia i telewizji*, w: M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w mediach*, Katowice, s. 180–188.
- Sambor J., 1978, *Językoznawstwo statystyczne dla pracowników informacji naukowej*, Warszawa.
- Seretny A., *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteplik, J. Tambor, t. 3, Katowice 2013, s. 208–220.
- Skorupka S., 1973, *O metodach badań języka autorów*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 17, z. 5, s. 33–45.
- Skudrzykowa A., 1994, *Język (za)pisany*, Katowice.
- Smółkowa T., 1974, *Słownictwo i fleksja „Lalki” Bolesława Prusa. Badania statystyczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- SPJP – *Słownik poziomy języka polskiego*, 2010, red. P. Wróblewski, Białystok.
- SPLP – *Słownik polskich leksemów potocznych*, 2001–2014, red. W. Lubaś, Warszawa, t. 1–7.
- Standardy, 2003, *Standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15.10.2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz.U. z dnia 15.10.2003, Nr 191, poz. 1871, s. 12909–12929.
- Szamryk K., 2016, *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok, t. VI, s. 107–119.
- Święcicka M., 1999, *Kreacja dialogu potocznego we współczesnej polskiej prozie dla młodzieży*, Bydgoszcz.
- Tambor J., 2010, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, w: R. Nycz i in. (red.), *Polonistyka bez granic t. 2, Glottodydaktyka polonistyczna*, Kraków, s. 311–320.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Zarębina M., 1977, *Wyrazy obce w „Panu Tadeuszu”*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Zarębina M., 1985, *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

## ANEKS

Tabela leksemów potocznych w układzie rangowym

Ran- ga	Jednostka leksykalna	Znaczenie	Czę- stość	Część mo- wy <sup>a</sup>
1.	bo	Ponieważ	69	9
2.	cześć	witaj, witajcie	54	7
3.	no	1. pauza wypełnieniowa 2. sygnał zmierzania do konkluzji	37 35 2	0
4.	mama	matka	31	1
5.	tata	ojciec	26	1
6.	komórka	telefon komórkowy	19	1
7.	polski	język polski	16	1 <sup>b</sup>
8.	(wszystko) w porządku	dobrze	16	8
9.	dziewczyna	1. zwrot do młodej kobiety 2. sympatia, narzeczona, kochanka	16 6 10	1
10.	impreza	spotkanie towarzyskie, zabawa	14	1
11.	wiesz	zwrot wtrącony, mający podtrzymać zainteresowanie słuchacza	14	0
12.	Anglia	Wielka Brytania	13	1
13.	jasne	oczywiście	9	7
14.	fajny	1. świetny, wspaniały, znakomity 2. miły, sympatyczny, przyjemny 3. o stanie technicznym: dobry, porządny 4. niezły 5. ciekawy	8 4 1 1 1	2
15.	kilo	kilogram	8	1
16.	babcia	babka	7	1
17.	o tak	dobrze, zgoda	7	7
18.	w końcu	nareszcie	7	0
19.	chłopak	narzeczony, partner	6	1
20.	super	wspaniale	6	8
21.	wujek	brat ojca lub matki	6	1

22.	firma	marka przedsiębiorstwa	5	1
23.	okropny	pozbawiony cech dodatnich, brzydki, szpetny	5	2
24.	strasznie	bardzo, niezmiernie	5	8
25.	biała	kawa naturalna z mlekiem	4	2 <sup>e</sup>
26.	cola	napój gazowany z kofeiną	4	1
27.	halo	1. wykrzyknik wzywający do zwrócenia uwagi na dalsze słowa 2. poufała forma powitania	4 2 2	7
28.	fantastyczny	bardzo dobry, wyśmienity, niezwykle	4	2
29.	niezły	dość atrakcyjny, akceptowany	4	2
30.	prawda	wyraz używany na końcu zdania	4	0
31.	dzięki	dziękuję	3	1
32.	normalnie	zwykle, na co dzień	3	8
33.	od ręki	natychmiast, na poczekaniu	3	8
34.	OK	dobrze	3	7
35.	randka	umówione spotkanie dwóch osób czujących do siebie sympatię	3	1
36.	serio	poważnie, naprawdę	3	8
37.	słuchaj/słuchajcie	zwrot do rozmówcy mający skupić jego uwagę	3	0
38.	szef	dyrektor, kierownik	3	1
39.	zero	brak czegoś, nic	3	1 <sup>d</sup>
40.	ach tak	a więc to tak, no proszę	2	7
41.	biec	podążać szybko, przybywać pośpiesznie	2	5
42.	bosko	bardzo dobrze, wspaniale, znakomicie	2	8
43.	do jutra	pożegnanie do następnego dnia	2	7
44.	drink	napój z alkoholem	2	1
45.	faktycznie	rzeczywiście	2	0
46.	fantastycznie	znakomicie, wspaniale	2	8
47.	gratis	bezpłatnie, za darmo	2	8
48.	hiszpański	język hiszpański	2	1
49.	iść	1. coś ulega przemianie, zmienia się 2. dzieje się, toczy, przebiega	2 1 1	5
50.	kiepski	lichy, marny, nędzny, niewyszukany	2	2

51.	kochana	poufały, przymilny zwrot apelatywny do kobiety	2	1
52.	kochanie	1. pieszczotliwy zwrot do partnera/ partnerki 2. poufały, przymilający zwrot do kobiety	2 1 1	1
53.	korek	zator uliczny	2	1
54.	koszmarny	1. zły, trudny, uciążliwy 2. brzydki, okropny, odrażający	2 1 1	2
55.	lecieć	biec, śpieszyć się, pędzić	2	5
56.	mieć czas	dysponować wolnym czasem	2	5
57.	(moja) droga	poufały zwrot do kobiety	2	1
58.	siedzieć	korzystać z czegoś	2	5
59.	skoczyć	szybko udać się gdzieś, pośpieszyć	2	5
60.	straszny	duży, ogromny prerażający	2 1 1	2
61.	stuprocentowy	mający wszystkie cechy typowe dla określonego rodzaju rzeczy lub osoby	2	2
62.	bałagan	nieporządek, nieład, chaos, rozgardiasz	1	1
63.	bez dyskusji	bez sprzeciwu	1	8
64.	beznadziejny	bardzo niedobry, straszny, okropny	1	2
65.	brać	kupować	1	5
66.	chodzi (o)	rzecz w tym	1	5
67.	co	co ty na to?	1	0
68.	coś ty	zwrot wyrażający zaskoczenie, niedowierzenie, sprzeciw	1	7
69.	czarna	kawa naturalna bez mleka	1	2
70.	dobra	dobrze, zgoda	1	7
71.	dobry	udany, świetny	1	2
72.	fakt	rzeczywiście	1	0
73.	fatalnie	okropnie, źle	1	8
74.	gadatliwy	lekceważąco o osobie rozmownej	1	2
75.	hej	poufała formuła powitalna lub pożegnalna	1	7

76.	kac	stan psychiczno-fizyczny po nadużyciu alkoholu	1	1
77.	kasa	pieniądze	1	1
78.	klimat	specyficzny nastrój utworu lub miejsca	1	1
79.	kropka	koniec, sygnał zamknięcia rozmowy	1	7
80.	kryminał	powieść kryminalna	1	1
81.	kurczę	eufemistyczne przekleństwo	1	7
82.	malutki	bardzo mały	1	2
83.	mieć	obiecać, zadeklarować się	1	5
84.	na piechotę	pieszo	1	8
85.	na razie	forma pożegnania	1	7
86.	o Boże!	oznaka wzburzenia, zirytowania	1	7
87.	ochrona	ochroniarz	1	1
88.	opłacać się	mieć korzyść	1	5
89.	pa	poufała formuła pożegnania	1	7
90.	po staremu	odpowiedź 'bez zmian' na pytanie, co słychać	1	8
91.	pogadać	porozmawiać	1	5
92.	potwornie	bardzo, ogromnie	1	8
93.	robotą	praca	1	1
94.	priorytet	list priorytetowy	1	1
95.	stacjonarny	telefon stacjonarny	1	1
96.	Stany	Stany Zjednoczone Ameryki Północnej	1	1
97.	telefon	numer telefonu	1	1
98.	tu	(zwrot używany w rozmowie telefonicznej)	1	4
99.	umówić się	zaplanować spotkanie z kimś, zwłaszcza randkę	1	5
100.	walentynki	święto zakochanych obchodzone 14 lutego	1	1
101.	wpaść	przyjść, przyjechać gdzieś, do kogoś na krótko, zajść, odwiedzić	1	5
102.	wściekły	bardzo zły, rozgniewany	1	2
103.	z hakiem	z dodatkiem, z okładem	1	8

<sup>a</sup> Oznaczenia części mowy następującymi cyframi: 0 – partykuła, 1 – rzeczownik, 2 – przymiotnik i imiesłów przymiotnikowy, 3 – liczebnik główny, porządkowy i pozostałe rodzaje mające formę przysłówkową, 4 – zaimek rzeczowny, przymiotny i przysłowny, 5 – czasownik, 6 – przyimek, 7 – wykrzyknik pierwotny i wtórny, 8 – przysłówek, 9 – spójnik, przyjmując za pracą M. Za-

rębiny *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1985, s. 31.

<sup>b</sup> Podobnie jak M. Zarębina, zsubstantywowane nazwy języków *polski*, *hiszpański* traktuję jako rzeczowniki, podobnie jak wyrazy: *kochana*, (*moja*) *droga*, ‘poufałe zwroty do kobiety’, *stacjonarny* ‘telefon stacjonarny’ (Zarębina 1985, s. 35).

<sup>c</sup> Leksemy *biała* ‘kawa z mlekiem’ i *czarna* ‘kawa bez mleka’, ze względu na obecność i konieczność użycia w wypowiedziach rzeczownika *kawa*, traktuję jako przymiotniki. Komunikat *Poproszę białą* jest niepełny, gdyż na przykład stanowić może jedynie replikę na pytanie *Jaką chce Pan/Pani kawę* lub elipsę komunikatu [*Poproszę*] *białą* [*kawę*].

<sup>d</sup> Wyraz *zero* traktuję jako rzeczownik ze względu na odmianę rzeczownikową.

Opracowanie własne

Konrad Kazimierz Szamryk

### COLLOQUIAL LEXIS IN *POLSKI, KROK PO KROKU*, A HANDBOOK FOR LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (A1 LEVEL) – SELECTED ISSUES FROM STATISTICAL PERSPECTIVE

**Keywords:** colloquial lexis, Polish as a foreign language, glottodidactics, Polish language handbooks for foreigners, statistics

**Summary.** This article focuses on colloquial lexis in a handbook for learning Polish as a foreign language *Polski, krok po kroku* (A1 level) in statistic perspective. The researcher quoted 103 colloquial entries from the above mentioned book, which had been used 541 times. Based on investigations, an average frequency rate for colloquial lexis was calculated and vocabulary was distinguished from the perspective of its occurrence, i.e. used very often, often, rarely and very rarely. This paper also presents colloquial lexis blind statistical rates and their division into parts of speech. On the basis of conducted research, the author makes a conclusion that only a fifth part of quoted colloquial vocabulary may be remembered by students at Polish language classes. Thus the large amount of analyzed lexis does not form a subject of intentional and conscious teaching, and mainly serves creating an impression of an oral discourse.





*Rafał Maćkowiak\**

## CZY KONSTRUKCJE PYTAJĄCE W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO REJESTRUJĄ NAJNOWSZY UZUS POLSZCZYZNY POTOCZNEJ?

**Słowa kluczowe:** podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, polszczyzna potoczna, uzus

**Streszczenie.** Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy konstrukcje pytające w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego rejestrują najnowszy uzus polszczyzny potocznej. W pracy zostały przedstawione wyniki ankiety, w której respondenci – studenci (w przedziale wiekowym od 20 do 39 lat) specjalizacji *nauczanie języka polskiego jako obcego*, mieli zdecydować czy struktury pytające umieszczone w podręcznikach do nauki polskiego, rzeczywiście są używane w codziennych rozmowach.

### 1. WPROWADZENIE

Z perspektywy teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego jednym z ważnych zagadnień jest frekwencja użycia zwrotów i form potocznych w podręcznikach do nauki polszczyzny. Temat niniejszego artykułu zrodził się w trakcie prowadzenia zajęć w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Jego słuchacze często podchodzili nieufnie do podręcznikowych tekstów i próbowali dowiedzieć się ode mnie jako lektora, czy Polacy rzeczywiście używają takich sformułowań, jak bohaterowie omawianych tekstów. Często obcokrajowcy wprost pytali: „tak Polacy mówią?” lub „czy tak się mówi?” Odpowiadałem wtedy, że Polacy używają także innych konstrukcji i wymieniłem, aby zaspokoić ich ciekawość, wersje bardziej potoczne. Zdarzało się, że studenci sami pytali, czy jakaś potoczna struktura, usłyszana podczas rozmów, jest po-

---

\* rafalmac@o2.pl; Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

prawna. Z moich obserwacji wynika, że lektor nie może polegać w tym zakresie wyłącznie na podręczniku. Niektóre teksty lub ich fragmenty brzmią bowiem sztucznie i nienaturalnie. Nie są też odzwierciedleniem obecnie panującego uzusu, a więc powszechnego zwyczaju używania, przez pewne środowiska, takich, a nie innych form językowych. Jak podaje Andrzej Markowski (1999), w skład uzusu wchodzi tylko te elementy językowe, które występują bardzo często w tekstach i wypowiedziach danej grupy społecznej.

W tytule artykułu pojawia się słowo *potoczność*, które nie jest łatwe do zdefiniowania. Ten problem dobrze obrazuje tytuł jednej z części artykułu Jerzego Bartmińskiego (2001) – spór o potoczność w języku i kulturze. Autor pisze, że istnieją dwie koncepcje potoczności – leksykalno-stylistyczna i antropologiczno-kulturowa. W pierwszym, węższym rozumieniu *potoczność* definiowana jest jako mniejsze zdyscyplinowanie gramatyczne, mniejsza staranność językowa oraz niski stopień normatywności (cecha definicyjna języka potocznego) (patrz Malinowska i in., red., 2013, s. 36). Natomiast w drugim, szerszym rozumieniu (antropologiczno-kulturowym) język potoczny postrzegany jest jako podstawa i centrum stylowe współczesnej polszczyzny (patrz tamże, s. 36–37). Przychyłam się bardziej do drugiego stanowiska, które reprezentują tacy badacze jak: A. Furdal (1977), A. Wilkoń (1987) i J. Bartmiński (2001).

Styl potoczny / potoczność widoczne są głównie w rozmowie (Żydek-Bednarczuk 1994, s. 30), zarówno mówionej, jak i korespondencyjnej, czy też w zapisie rozmowy. Charakteryzuje się on między innymi dążeniem do skrótu bez dbałości o ścisłość sformułowań (Kurkowska, Skorupka 2001). Styl ten realizuje się (jak większość stylów) w określonym kontekście. Często wypowiedzi potoczne oderwane od kontekstu stają się niezrozumiałe. W artykule przedstawiam wyłącznie proste pytania, których Polacy często używają w (potocznych) rozmowach, a których jako lektorzy uczymy studentów języka polskiego jako obcego już na pierwszym etapie nauki.

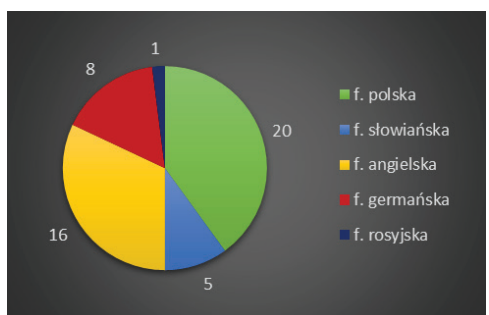
W podjętych badaniach dość istotną okolicznością jest to, że do tej pory uczyłem wyłącznie grupy, którym zależało na poznaniu języka po to, by móc swobodnie komunikować się/rozmawiać ze znajomymi Polakami. Inne są potrzeby w przypadku takich grup, a jeszcze inne w grupach, które mają np. zdać egzamin certyfikacyjny. Wtedy studenci są bardziej zainteresowani oficjalną odmianą języka i muszą dogłębniej zaznajomić się z systemem języka polskiego.

## 2. OPIS REZULTATÓW BADAŃ WŁASNYCH

Aby zbadać, czy występujące w podręcznikach konstrukcje są nadal aktualne dla młodego pokolenia Polaków, stworzyłem ankietę. Jej celem było sprawdzenie, czy te podręcznikowe konstrukcje są nadal żywotne w codziennej mowie.

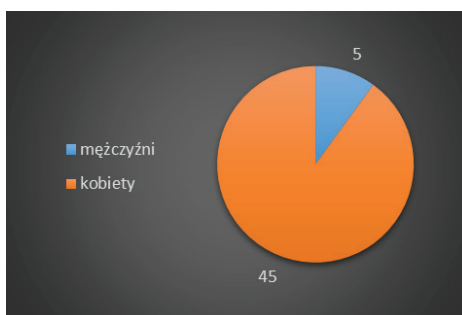
Respondentami byli studenci specjalizacji *nauczanie języka polskiego jako obcego*. Ograniczyłem się wyłącznie do tej grupy, ponieważ te osoby będą w przyszłości lektorami i są już nieco zaznajomione z tematyką glottodydaktyczną. Z drugiej strony są też rodzimymi użytkownikami współczesnego języka polskiego i reprezentują młode pokolenie. Ankiety wypełniło 50 osób – absolwentów różnych kierunków filologicznych. Poniższe wykresy prezentują szczegółowe dane respondentów.

Wykres 1. Kierunek studiów respondentów



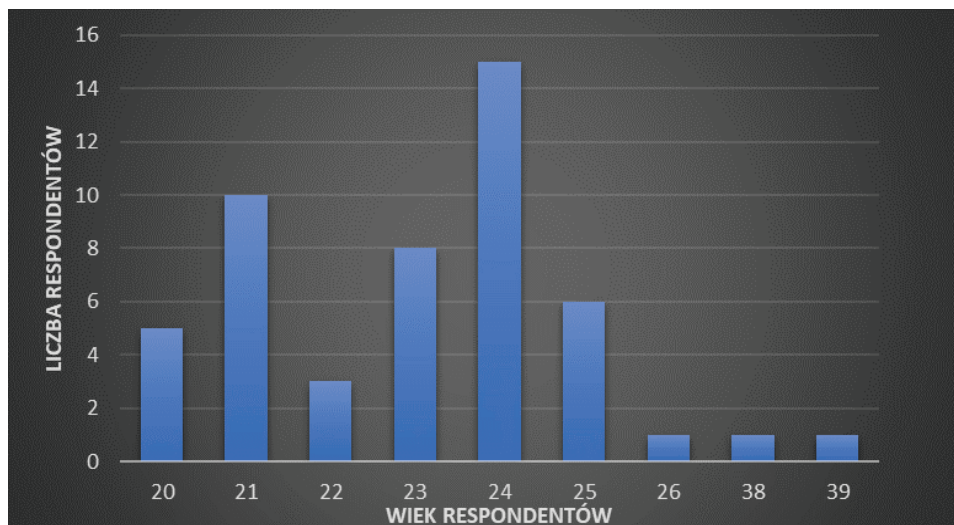
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Płeć respondentów



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Wiek respondentów



Źródło: opracowanie własne

Konstrukcje umieszczone w ankiecie wybrane zostały z podręczników: *Hurra!!! Po polsku 1*, *Polski, krok po kroku 1* i *Polski jest cool*<sup>1</sup>. Po wybraniu kilkudziesięciu struktur (pytań), poprosiłem ankietowanych, by ocenili, czy w codziennych rozmowach z kolegami, rodzicami lub profesorami używają danych konstrukcji (w takich formach, jakie zostały podane w podręcznikach). Wszystkie pytania, jeśli była taka możliwość, zostały zgrupowane w pola tematyczne, np. pytania o samopoczucie czy pytania o czas.

Najważniejszym elementem ankiety było pole „własne propozycje” (por. grafika 1.), w którym respondenci, po zapoznaniu się z kontekstem pytań w rubryce „z podręczników” mogli podać własne, bardziej aktualne wersje tych samych pytań.

Grafika 1. Prezentacja fragmentu ankiety<sup>2</sup>

Z podręczników	Własne propozycje
1. <input type="checkbox"/> Jak się masz? <input type="checkbox"/> Co nowego? <input type="checkbox"/> Cześć, co u ciebie? <input type="checkbox"/> Cześć. Co słycać?	

Źródło: opracowanie własne

Jeżeli respondenci używali w codziennych rozmowach pytania zaproponowanego w kolumnie „z podręczników”, to zaznaczali kwadrat obok pytania, natomiast jeśli go nie używali, to zostawiali puste pole. Mogli przy tym zaznaczyć dowolną liczbę kwadratów (bo przecież w codziennych rozmowach można używać wszystkich zaproponowanych struktur), mogli także zostawić wszystkie kwadraty puste, jeśli nie używali żadnego z pytań. Jeśli zaznaczyli jakiś kwadrat/ jakieś kwadraty w rubryczce „z podręczników”, to mogli także dopisać własne propozycje. Poniżej, w formie tabelki, prezentuję wyniki ankiety. W lewej kolumnie umieściłem pytania z podręczników wraz ze skrótową informacją o pochodzeniu tych pytań/źródle<sup>3</sup>. Natomiast w prawej kolumnie zaprezentowałem przy pomo-

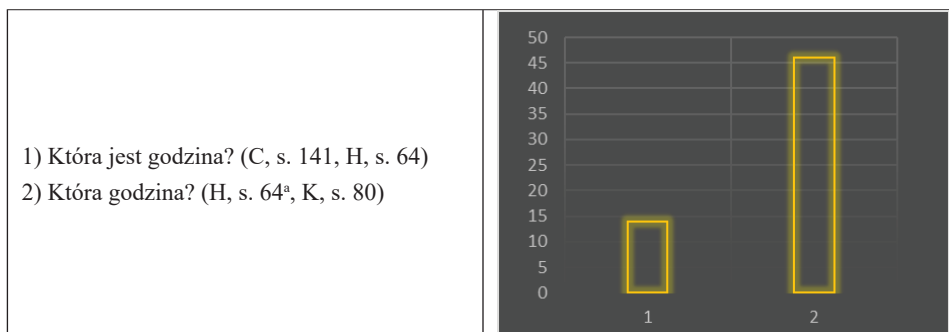
<sup>1</sup> Wybrane do ankiety podręczniki przeznaczone są do nauki na poziomie A1. Poziom podręczników (A1) i popularność były kryterium wyboru tych pozycji do analizy.

<sup>2</sup> W ankiecie nie umieszczałem informacji z jakiego podręcznika pochodzą dane konstrukcje, żeby niczego nie sugerować respondentom. Informacje tę przedstawiam dopiero w tym artykule, przy prezentacji wyników.

<sup>3</sup> W nawiasach podaję źródło danej konstrukcji, stosując następujące skróty: C – *Polski jest cool*, H – *Hurra!!! Po polsku 1*, K – *Polski, krok po kroku 1*, a następnie podaję numer strony podręcznika, na której odnotowano użycie określonej struktury (bez określania frekwencji użycia w określonym źródle, gdyż dla moich badań nie jest to istotne). Większość pytań pochodzi z podręczników studenta, jednak jest także kilka z innych pomocy dydaktycznych np. z ćwiczeń. One

cy wykresów słupkowych rozpowszechnienie proponowanych przez podręczniki pytań wśród wykształconych użytkowników języka. Pod tabelką umieściłem propozycje ankietowanych, z tym, że przyjąłem zasadę, iż w artykule prezentuję jedynie najpopularniejsze propozycje respondentów, czyli te, które przytoczone zostały przez minimum 2 osoby. Pojedyncze propozycje pomiąłem.

Pierwsze dwa pytania dotyczyły godzin:



#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 22)

- Która jest? – 11
- Jaki mamy czas? – 3
- Masz zegarek? – 2

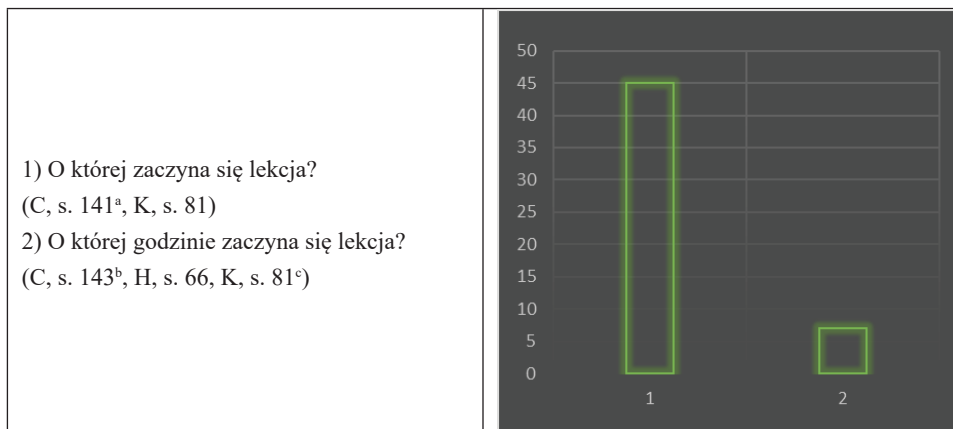
<sup>a</sup> Dostyc często zdarzało się, że poszczególne konstrukcje w różnych podręcznikach trochę się od siebie różniły np. podmiotem (*Piotr* zamiast *Katarzyna*) czy też stylem (formalny zamiast nieformalnego). Starałem się wtedy ujednoczyć przykłady pozostawiając jedną konstrukcję. Były to drobne zmiany, np. zamiana *dokąd jedziesz* na *dokąd idziesz* w pytaniu badającym użycie zaimka *dokąd*. Wersje oryginalne z podręczników podaję w przypisach.

W tym przypadku podręcznik podaje konstrukcję *która (jest) godzina?*, z opcjonalnym czasownikiem *być*. W ankiecie umieściłem dwie możliwe wersje pytania i oznaczyłem, że obie występują w podręczniku *Krok po kroku*.

Podręczniki uczą dwóch wersji pytania o godzinę – z czasownikiem *być* i z jego pominięciem. Ankietowani w mowie codziennej zdecydowanie częściej używają krótszego wariantu. Wśród propozycji własnych dominuje wersja pytania z pominięciem rzeczownika *godzina*, która możliwa jest do użycia tylko w określonej sytuacji komunikacyjnej, poza nią może dotyczyć nie tylko pytania o godzinę, ale także np. o miejsce w kolejce (*Kasia stoi w kolejce? Która jest?*).

---

także zostały oznaczone skrótami: C[Zć] – *Polski jest cool. Zeszyt ćwiczeń*, H[Pn] – *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, K[Zć] – *Polski, krok po kroku 1. Zeszyt ćwiczeń*. Wykorzystałem także dwa pytania z podręcznika *Polski, krok po kroku 2* (K[2]) w celu uzupełnienia, ponieważ analogiczna konstrukcja w pozostałych dwóch podręcznikach wprowadzana jest na poziomach A1.



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 16)

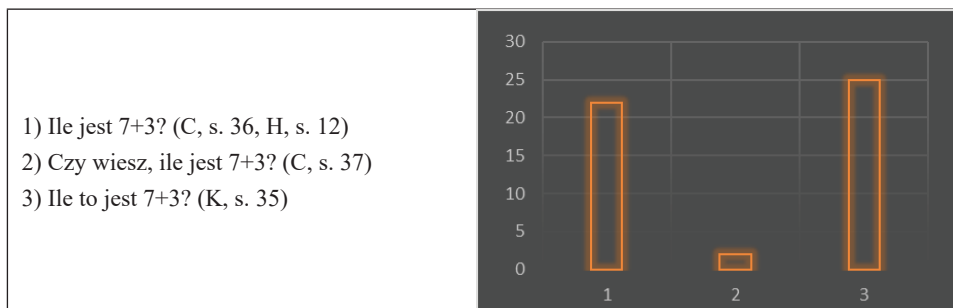
- Kiedy zaczyna się lekcja? – 5
- O której zaczynamy? – 4
- O której jest lekcja? – 3
- Kiedy mamy zajęcia? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *o której jest lekcja polskiego?*

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *o której godzinie...?* (konstrukcja, którą trzeba uzupełnić).

<sup>c</sup> Podręcznik podaje: *o której (godzinie)...?* (konstrukcja z opcjonalnym rzeczownikiem i miejscem do uzupełnienia).

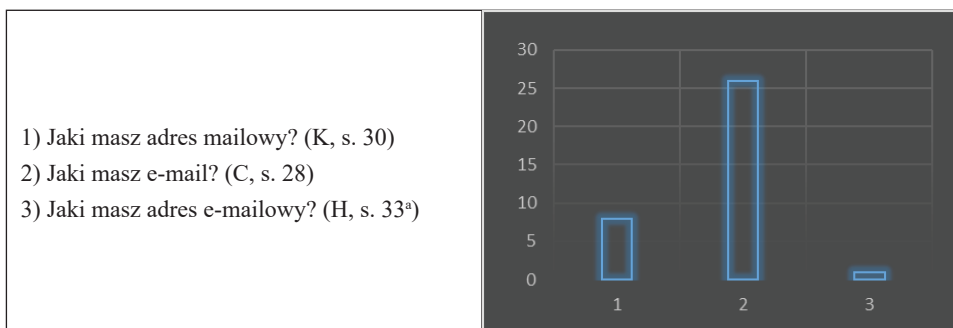
W podręcznikach po zapoznaniu studentów z pytaniem o godzinę, następuje pytanie *o której coś się zaczyna*. Tutaj także ankietowani preferują krótszą wersję, z pominięciem rzeczownika *godzina*. Natomiast wśród propozycji najwięcej pytanym proponuje zmodyfikowanie tego pytania, czyli wykorzystanie zaimka pytającego *kiedy*.



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 14)

- Ile to  $7+3$ ? – 3
- $7+3$  to ...? – 3

W przypadku tego pytania respondenci niemal po równo zaznaczyli, że używają 1. i 3. konstrukcji. Natomiast konstrukcja z *czy wiesz* prawie nie jest przez nich używana. W propozycjach dominują krótkie pytania: z pominięciem czasownika *być* oraz z prośbą o dokończenie przez drugą osobę wypowiedzi (oznaczone wielokropkiem).

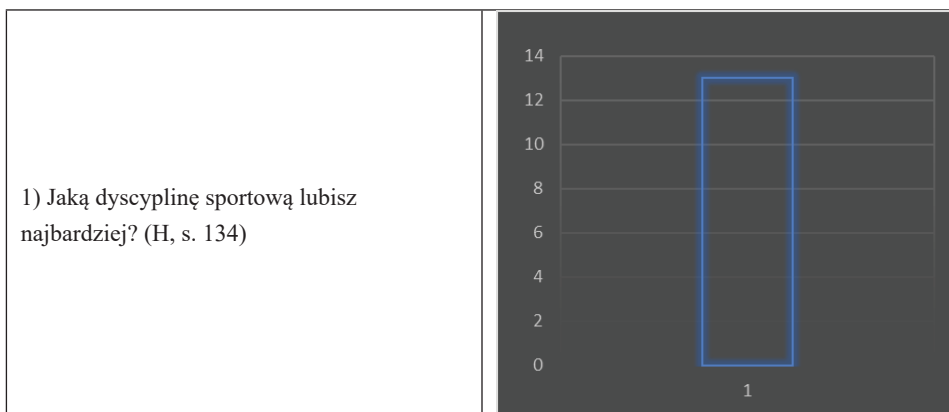


#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 49)

- Jakiego masz maila? – 7
- Jaki jest twój e-mail? – 7
  - Jaki masz mail? – 4
  - Podaj maila. – 3
- Podasz swój e-mail? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Jaki Pan/Pani ma adres e-mailowy?*

W odróżnieniu od poprzednich grup pytań, w których dodany lub odjęty był pewien element pytania, tutaj mamy trzy różne wersje odnoszące się do tego samego obiektu (*e-mail*). W podręcznikach znacząco dominuje wersja najkrótsza. Natomiast w propozycjach aż 7 osób wskazało nieakceptowalną przez językoznawców konstrukcję z formą dopełniaczową – *maila*. Jednak w mowie Polaków słyszy się ją bardzo często.

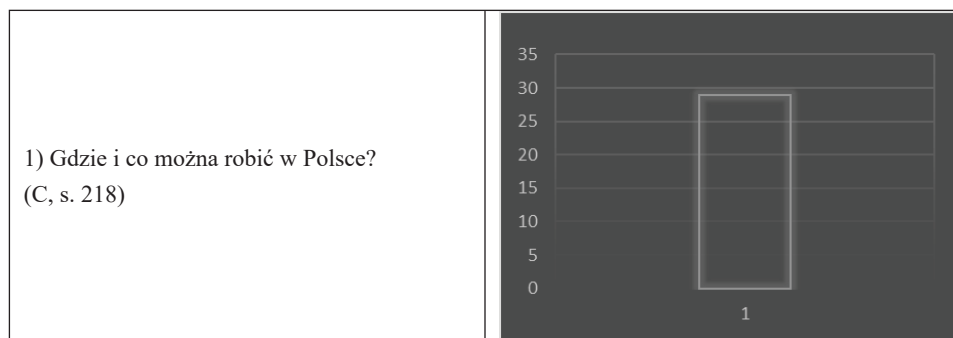




### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 48)

- Jaki sport lubisz najbardziej – 26
  - Jaki sport lubisz? – 6
- Jaka jest twoja ulubiona dyscyplina sportowa? – 3
  - Jaki lubisz sport ? – 2
- Jaki jest twój ulubiony sport? – 2

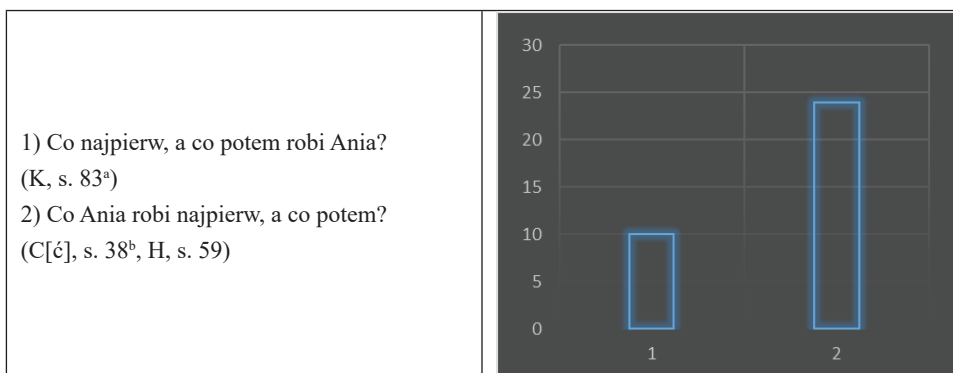
Tylko 13 z 50 respondentów w rozmowach codziennych używa pytania z określeniem *dyscyplina sportowa*. Większość, bo aż 26 ankietowanych zamienia tę konstrukcję dwuelementową (rzeczownik + przymiotnik) na jednoelementową, czyli na rzeczownik – *sport*.



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 16)

- Co można robić w Polsce? – 4
- Co można zobaczyć w Polsce? – 3
- Co ciekawego można robić w Polsce? – 2

Pytanie to różni się od poprzednich tym, że zawiera w sobie dwa zaimki pytające. Ponad połowa ankietowanych (29) używa go w komunikacji. Wśród propozycji najwięcej osób wskazało, że zamiast pytania podręcznikowego używa – *co można robić w Polsce?* Jest to pytanie o jedną informację (*co można robić?*), brakuje natomiast pytania o *gdzie to coś można robić*. Można założyć, że ankietowani dopytaliby o to w kolejnym pytaniu.

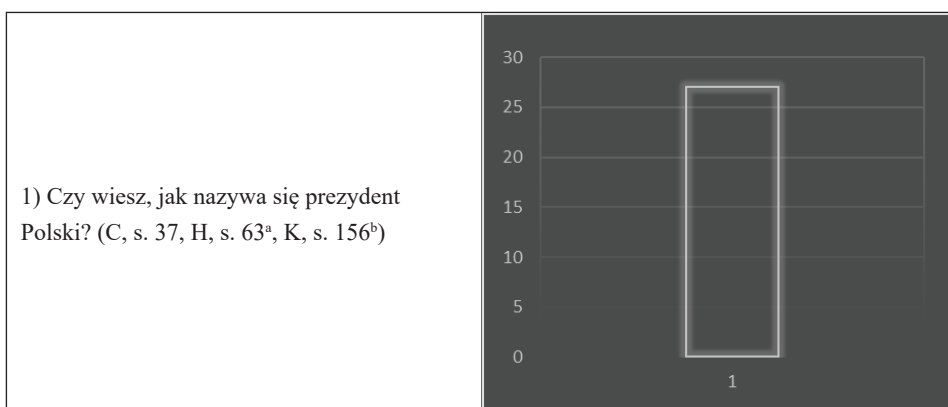


Wśród 9 proponowanych przez ankietowanych propozycji, żadna nie powtórzyła się.

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Co najpierw, a co potem robi Ania?*

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *Co robisz najpierw, a co potem?*

Tutaj także mamy podwójne pytanie. Wersje pytań umieszczonych w tej grupie, różnią się między sobą miejscem występowania podmiotu (*Ania*) oraz orzeczenia (*robić*). Bliższe ankietowanym jest pytanie z podmiotem na drugim miejscu i orzeczeniem występującym zaraz po nim. Wśród 9 propozycji własnych, wszystkie były niepowtarzalne i jednostkowe, jednak można w nich wskazać pewne elementy wspólne: 4 ankietowanych w pytaniach zamieniło wyraz *potem* na *później* (np. *co Ania robi najpierw, a co później?*), 2 ankietowanych zastąpiło *najpierw* na *teraz* (np. *co Ania robi teraz, a co potem?*), zaś jedna osoba zapytała – *jakie Ania ma plany?*



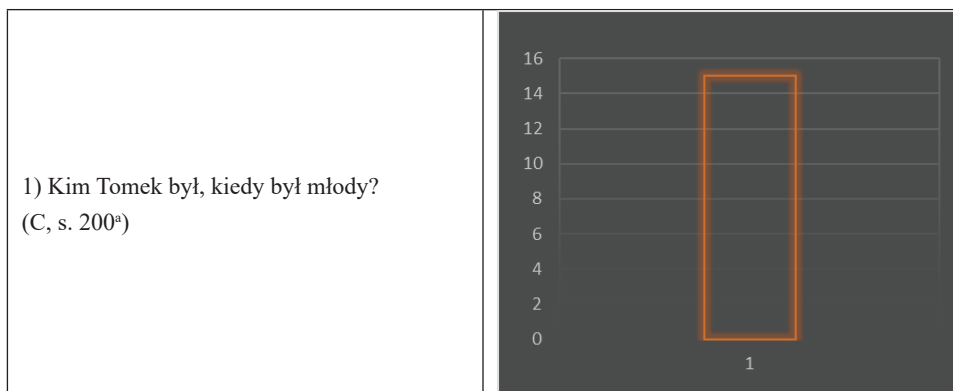
### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 25)

- Kto jest prezydentem Polski? – 8
- Czy wiesz, kto jest prezydentem Polski? – 6
  - Jak nazywa się prezydent Polski? – 5
  - Jak się nazywa prezydent Polski? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Czy wiesz, jak nazywa się polski prezydent?*

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *Czy wiesz, jak nazywa się stolica Polski?*

Tej bardziej rozbudowanej o element *czy wiesz*, konstrukcji podręcznikowej używa nieco ponad połowa ankietowanych (27 osób), natomiast najpopularniejsza propozycja własna respondentów to konstrukcja narzędnikowa z użyciem zamimka *kto*. Jest to krótsza wersja od tej przedstawionej w podręczniku, a znaczy dokładnie to samo.

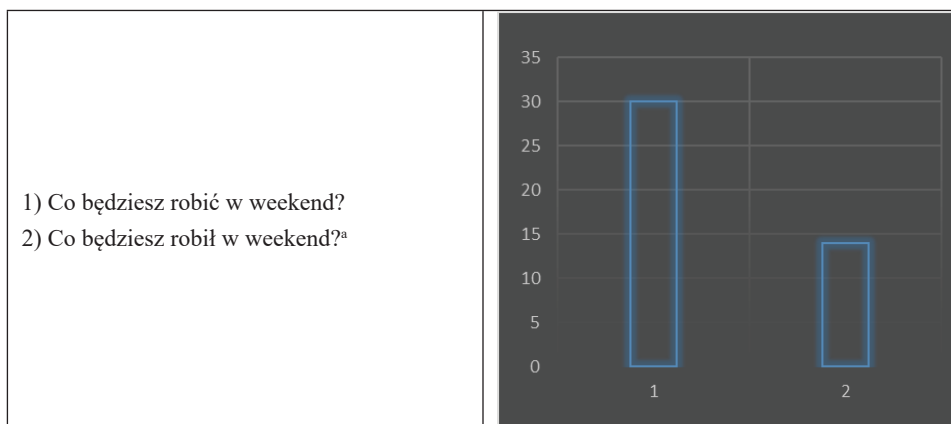


### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 30)

- Kim był Tomek w młodości? – 6
- Kim był Tomek, kiedy był młody? – 6
- Kim był Tomek, jak był młody? – 4
- Co robił Tomek, kiedy był młody? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Kim on był, kiedy był młody?*

Kolejne z bardziej rozbudowanych pytań. Wersji, której nauczamy obcokrajowców używa raptem 15 osób. Ankietowani zaproponowali, by zastąpić strukturę *kiedy był młody* krótszą konstrukcją miejscownikową *w młodości*, natomiast w drugiej, równie popularnej propozycji, respondenci zamienili szyk, czyli czasownik *być* umieszczony został nie na trzeciej, a na drugiej pozycji zaraz po zamimku pytającym *kim*.

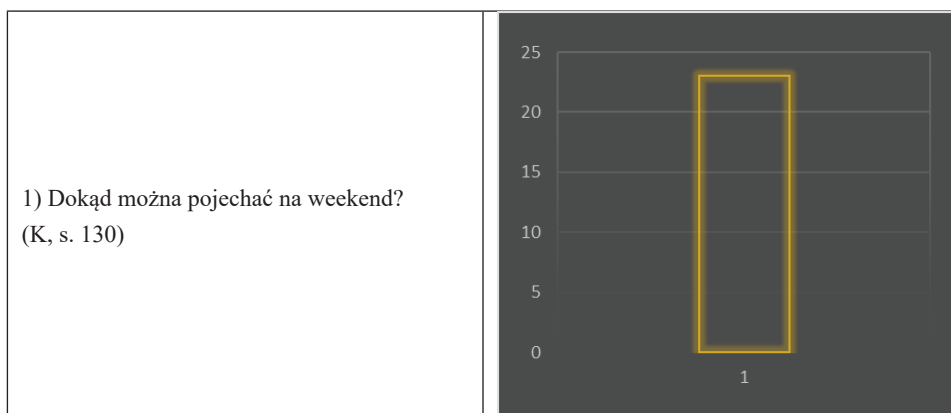


#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 32)

- Co robisz w weekend? – 23
- Masz plany na weekend? – 2

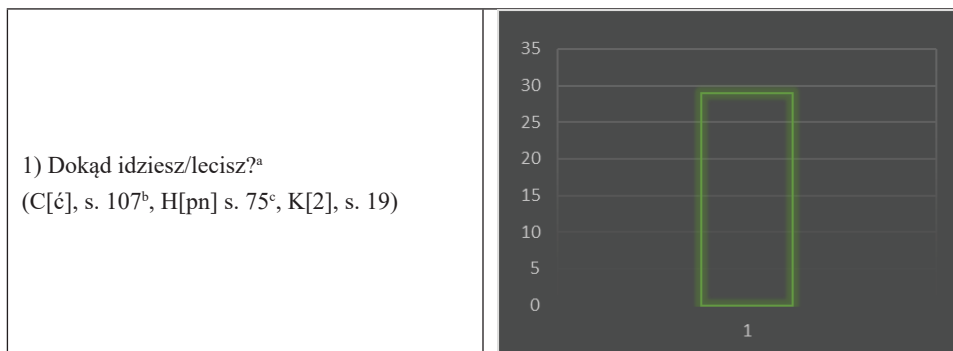
<sup>a</sup> Wszystkie podręczniki wprowadzają oba warianty tworzenia czasu przyszłego.

Podczas lektoratu wprowadza się dwa sposoby tworzenia czasu przyszłego z wykorzystaniem czasowników w aspekcie niedokonanym. Pierwszy oparty jest na bezokoliczniku, a drugi na 3 osobie czasu przeszłego. Postanowiłem sprawdzić, który sposób jest częściej wykorzystywany przez ankietowanych. Przeważającą liczbą głosów zwyciężył wariant prostszy, wykorzystujący bezokolicznik. Natomiast respondenci zaproponowali jeszcze trzecią wersję pytania o weekendowe plany, a mianowicie kontekstowe pytanie, wykorzystujące formę czasu teraźniejszego (*co robisz w weekend?*). Konstrukcji tej używa aż 23 ankietowanych.



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 37)

- Gdzie można pojechać na weekend? – 14
- Gdzie można jechać na weekend? – 5
- Gdzie można pojechać w weekend? – 2
- Gdzie możemy pojechać na weekend? – 2



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 43)

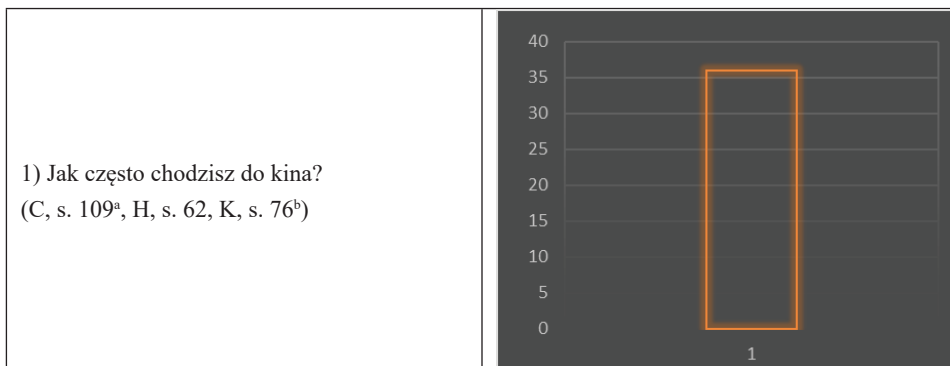
- Gdzie idziesz? – 27
- Gdzie lecisz? – 6
- Gdzie idziesz/ lecisz? – 3
- Gdzie pędzisz? – 2

<sup>a</sup> Przed rozdaniem respondentom ankiet, zaznaczyłem, że czasownik *lecieć* występuje tu w znaczeniu ‘*przebywać jakąś przestrzeń w powietrzu*’ ([www.sjp.pwn.pl/sjp/leciec;2477691.html](http://www.sjp.pwn.pl/sjp/leciec;2477691.html)), a nie ‘*spieszyć się, bieć*’.

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *Dokąd jedziesz?*

<sup>c</sup> Przykład pochodzi z gry planszowej o przyimkach, którą wprowadzamy na lekcji języka polskiego.

W dwóch powyżej przedstawionych pytaniach, wykorzystano zaimek pytający – *dokąd*. W obu przypadkach ankietowani zamieniliby ten zaimek na inny – *gdzie*. W drugim pytaniu wśród wszystkich propozycji (43) tylko dwie wykorzystywały zaimek *dokąd*, natomiast w pierwszym z 37 propozycji było 30 z *gdzie*, 2 z *dokąd* i 5 zupełnie innych konstrukcji (np. *co można robić w weekend? czy jakie miejsca polecasz na weekend?*).



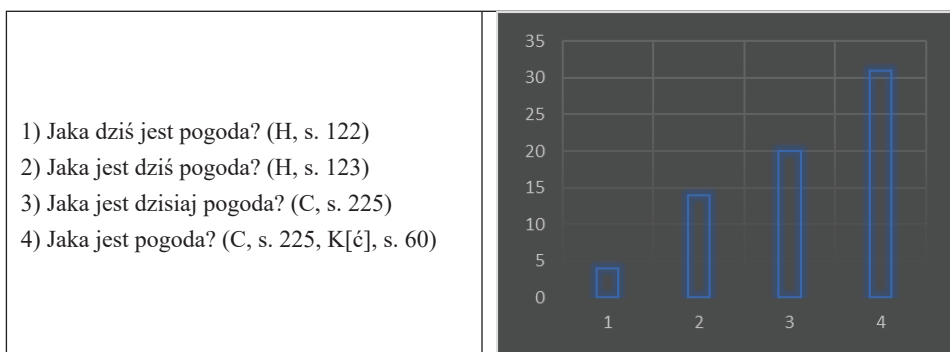
#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 16)

- Często chodzisz do kina? – 11
- Jak często bywasz w kinie? – 2
- Czy często chodzisz do kina? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Jak często Pani/ Pan pije alkohol?*

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *Jak często pracujesz?*

Aż 36 respondentów używa pytania w identycznej formie, jakiej nauczają podręczniki. Natomiast 11 osób pomija w tym pytaniu człon *jak*.

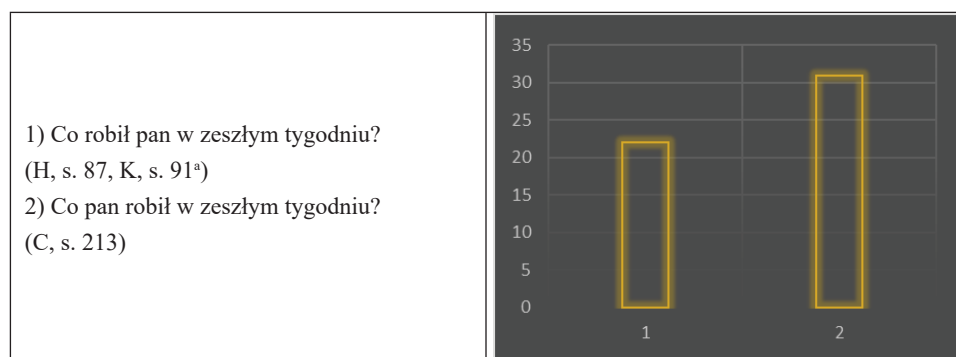


#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 24)

- Jaka pogoda? – 4
- Jaka dziś pogoda? – 2
- Jak jest dzisiaj? – 2
- Pada? – 2
- Jak jest na zewnątrz? – 2

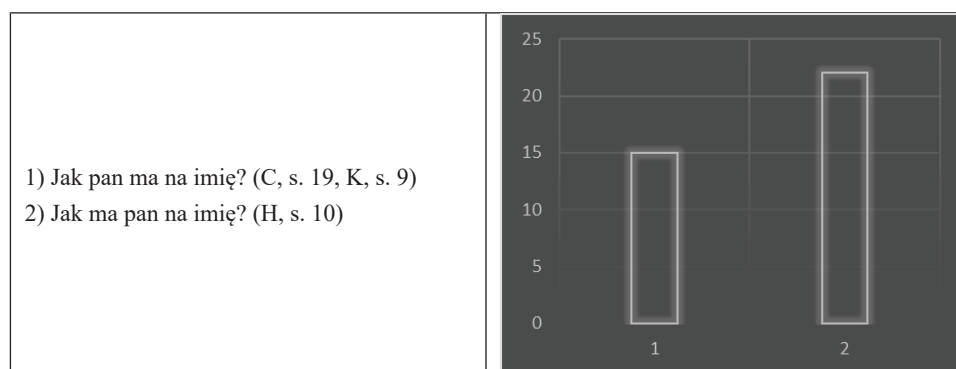
Trzy z czterech pytań w tej grupie zawierały wyraz *dzisiaj* lub jego krótszy wariant *dziś*, natomiast jedno z pytań w grupie było uboższe o ten wyraz i okazało się, że najwięcej ankietowanych wybrało właśnie ten najkrótszy wariant, zaś 4 osoby zaproponowały jeszcze krótszy wariant tego pytania, bo dwuelementowy – *Jaka pogoda?* Natomiast 2 ankietowanych zaproponowało pytanie jednoelementowe – *Pada?* Należy założyć, że w ich przypadku pytanie o pogodę oznacza pytanie o deszcz, śnieg lub grad i konieczność zebrania ze sobą parasola.

Trzy grupy pytań zaprezentowane poniżej miały na celu sprawdzenie, jaki szyk jest częściej przez ankietowanych używany w rozmowach.



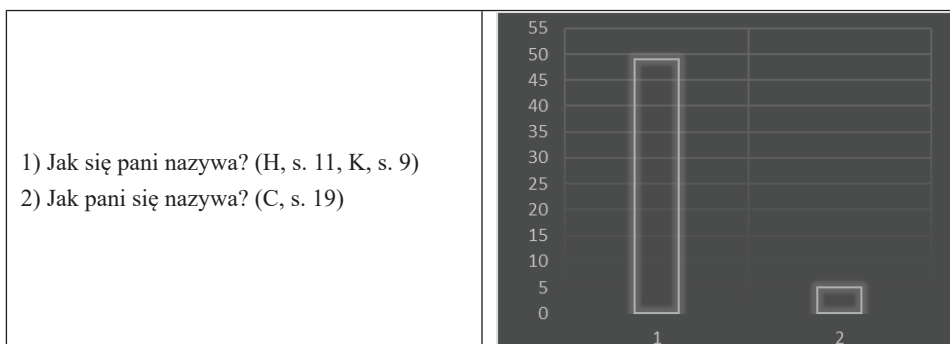
Wśród 5 proponowanych przez ankietowanych propozycji, żadna nie powtórzyła się.

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Co on robił w zeszłym tygodniu?*



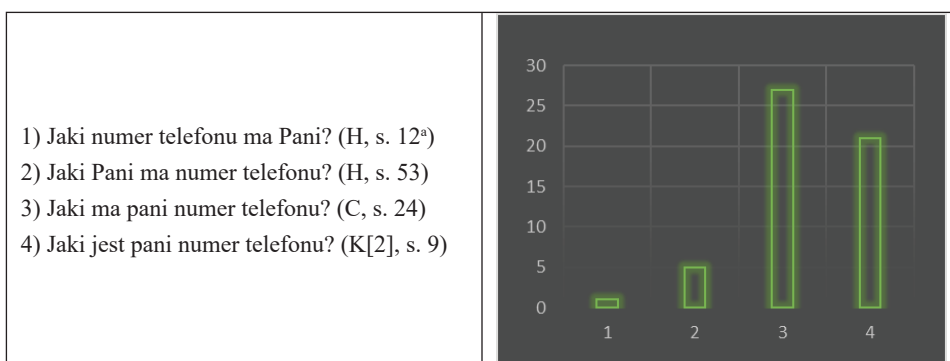
### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 17)

•Jak się Pan nazywa? – 10



Wśród 2 proponowanych przez ankietowanych propozycji, żadna nie powtórzyła się.

W pierwszej grupie pytań ankietowani zdecydowali, że najbliższy jest im szyk z czasownikiem na trzeciej pozycji. W drugim zestawieniu więcej głosów oddano na konstrukcję z czasownikiem na drugiej pozycji, zaś w trzeciej grupie przeważającą liczbą głosów zwyciężyła konstrukcja z zaimkiem *się* na drugiej pozycji. W przypadku drugiej grupy zaobserwować można, że ankietowani, jako zamiennik pytania o imię podali *jak się pan nazywa* – jest to błędny odpowiednik.



#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 12)

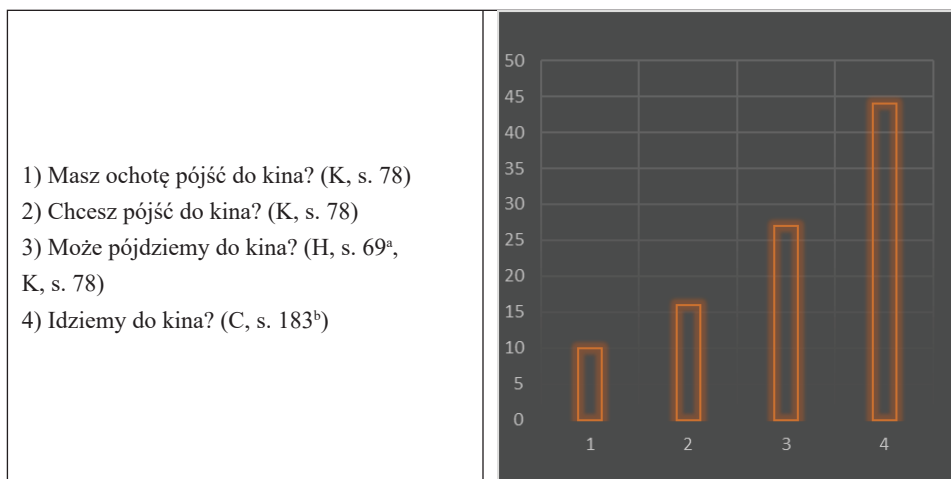
- Mogę prosić o pani numer telefonu? – 3
- Jaki jest pani numer? – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Jaki numer telefonu ma Pani...?* (konstrukcja, którą trzeba uzupełnić).

Powyższa grupa pytań także w dużej mierze dotyczyła szyku konstrukcji językowych. Trzy pytania zbudowane zostały z wykorzystaniem czasownika *mieć*, a jedno z *być*. Najwięcej głosów ankietowani oddali na wariant z czasownikiem *mieć* na drugiej pozycji. Dużo głosów uzyskało także pytanie z czasownikiem *być*.



Zestawiając wszystkie grupy z pytaniami, w których zamieniony został wyłącznie szyk, zaobserwować można, że w większości przypadków ankietowani wolą, gdy czasownik występuje bliżej początku danego pytania (oczywiście jeśli w pytaniu występuje taka możliwość). Jednak jest to zbyt mały materiał, by móc jednoznacznie postawić tezę na temat preferowanego przez współczesnych, rodzimych użytkowników języka polskiego szyku pytań.



#### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 37)

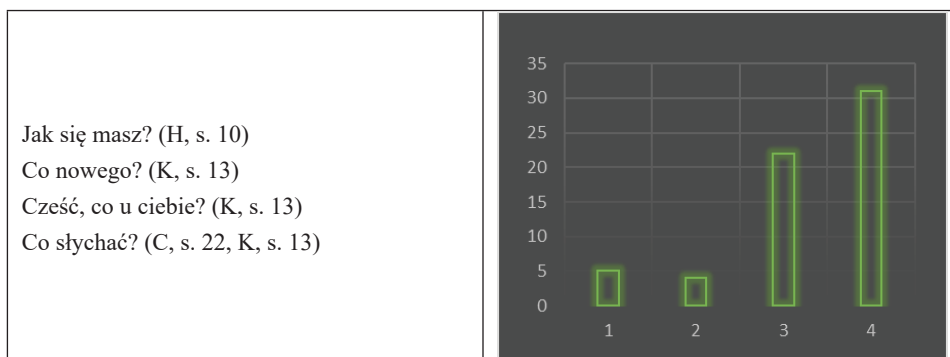
- Chcesz iść do kina? – 13
- Chodźmy do kina. – 6
- Pójdziemy do kina? – 5
- Masz ochotę na kino? – 3
  - Może kino? – 2
  - Chodź do kina. – 2

<sup>a</sup> Podręcznik podaje: *Może pójdziemy do teatru?*

<sup>b</sup> Podręcznik podaje: *Idźmy na pizzę?* W ćwiczeniu występuje także wariant *z do kawiarni* (konstrukcja z dopełniaczem).

Zaprezentowano tutaj grupę, w której umieszczone zostały pytania, ale także propozycje wyrażone imperatywem (*chodźmy do kina, chodź do kina*), których używamy, gdy chcemy komuś coś zaproponować, np. wspólne wyjście do kina. Największą liczbę głosów uzyskało najkrótsze z zaproponowanych pytań.

Na zakończenie przedstawiam zestawienie pytań, które wyróżniają się na tle pozostałych liczbą własnych propozycji respondentów:



### Najpopularniejsze propozycje ankietowanych (z 78)

- Co tam? – 27
- Jak tam? – 14
- Cześć. Co tam? – 4
  - Jak leci – 4
- Hej. Co tam? – 3
- Hej, co tam? – 3

Wziąwszy pod uwagę wszystkie wersje pytań, zarówno te podręcznikowe, jak i własne propozycje ankietowanych, to najwięcej głosów (32) uzyskało pytanie podręcznikowe *co słyhać?* Co ciekawe, na drugim miejscu uplasowało się krótkie pytanie wyłonione z propozycji respondentów – *co tam?* Może więc warto umieścić je w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego, choćby w jakimś wybranym młodzieżowym tekście źródłowym.

### 3. PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

W tym miejscu, na podstawie przeprowadzonych badań, należy odpowiedzieć na pytanie – w którym z badanych podręczników umieszczone zostały najbardziej aktualne, wykorzystywane w codziennych rozmowach konstrukcje? Aby odpowiedzieć na to pytanie, wykorzystam poniższy wzór do analizy statystycznej:

$$\frac{y}{z * 50} = x$$

$y$  – suma zaznaczeń przez ankietowanych wszystkich pytań z danego podręcznika

$z$  – liczba wszystkich wykorzystanych w ankiecie pytań z danego podręcznika

50 – maksymalna liczba zaznaczeń użycia jednego pytania w ankiecie (liczba ankietowanych)

$x$  – średnia liczba używanych przez ankietowanych pytań z danego podręcznika

Przykładowo z podręcznika *Polski jest Cool 1* w ankiecie wykorzystałem łącznie 22 pytania (z). Ankietowani (50) mogli zaznaczyć, że w codziennej komunikacji wykorzystują wszystkie zaproponowane w ankiecie pytania z tego podręcznika, czyli łącznie zaznaczeń mogło być 1100 (z\*50), ale w rzeczywistości było ich 524 (y). Po wykonaniu dzielenia  $\frac{524}{1100}$ , okazało się, że średnio jeden respondent wykorzystuje w rozmowach 47,6% (0,476) konstrukcji pytających użytych w ankiecie i pochodzących z tego podręcznika. Po przeprowadzeniu analogicznych wyliczeń okazało się, że identyczny wynik otrzymał podręcznik *Polski, krok po kroku 1*. Natomiast średnio jeden respondent używa 39,2% pytań z podręcznika *Hurra!!! Po polsku 1*. Żaden podręcznik nie przekroczył progu 50%. Pojawia się więc pytanie czy uczymy rzeczywistych, autentycznych konstrukcji pytających, przydatnych w komunikacji z Polkami?

Reasumując, w najważniejszej części przeprowadzonej ankiety, czyli w kolumnie „własne propozycje”, ankietowani wpisali aż 532 propozycje. Były to używane w codziennych rozmowach pytania. Respondenci proponowali zdecydowanie krótsze wersje pytań, niż te przedstawione w podręcznikach i bardziej kontekstowe oraz np. z innymi zaimkami (*gdzie* zamiast *dokąd*). Zdarzały się także propozycje niepoprawne, ale w potocznych rozmowach akceptowalne, bo niestety większa jest szansa na to, że obcokrajowiec zetknie się z formą *jakiego masz maila?* niż *jaki masz mail?* Czy więc istnieje potrzeba zwiększania udziału form potocznych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego? Biorąc pod uwagę wyłącznie wyniki ankiety, należałoby odpowiedzieć twierdząco. Warto jednak pamiętać, że poza podręcznikiem dużą rolę w nauczaniu języka polskiego jako obcego odgrywa nauczyciel, który także może wzbogacić kurs językowy o pewne elementy potoczne.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., *Styl potoczny*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin 2001, s. 115–134.
- Dawidek S., Stelmach A., Stempek I., Szymkiewicz A., *Polski, krok po kroku 1*, Kraków 2010.
- Furdal A., *Językoznawstwo otwarte*, Opole 1977.
- Kurkowska H., Skorupka S., *Stylistyka polska*. Zarys, Warszawa 2001.
- Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Styl współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków 2013.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków 2006.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków 2008.
- Markowski A. (red.), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1999.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin 2012.

- Piotrowska-Rola E., Porębska M., *Polski jest cool. Zeszyt ćwiczeń*, Lublin 2012.  
Stempek I., Grudzień M., *Polski, krok po kroku. Zeszyt ćwiczeń 1*, Kraków 2010.  
Stempek I., Stelmach A., *Polski, krok po kroku 2*, Kraków 2010.  
Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987.  
Żydek-Bednarczuk U., *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994.  
[www.sjp.pwn.pl/sjp/leciec;2477691.html](http://www.sjp.pwn.pl/sjp/leciec;2477691.html) [5.09.2016].

*Rafał Maćkowiak*

### **IS THE CONTEMPORARY COLLOQUIAL POLISH WELL REFLECTED IN THE USE OF QUESTIONS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS?**

**Keywords:** Polish as a foreign language textbooks, colloquial Polish

**Summary.** The article discusses the issue whether the contemporary colloquial Polish is well reflected in the use of questions in Polish as a foreign language textbooks. It presents the results of a survey in which the respondents (from 20 to 39 years old) – prospective teachers of Polish as a foreign language, were asked to decide whether the questions presented in some textbooks are in fact used in everyday conversations.



*Justyna Sochacka\**

## O NAUCZANIU STYLU POTOCZNEGO NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE PODSTAWOWYM

**Słowa kluczowe:** styl potoczny, nauczanie języka polskiego jako obcego, metody nauczania

**Streszczenie.** W artykule przedstawiono problem nauczania stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym. Punktem wyjścia tych rozważań było zwrócenie uwagi na status polszczyzny potocznej w glottodydaktyce. Kształt pracy wyznaczyły trzy zasadnicze punkty. Pierwszym było zbadanie znajomości stylu potocznego wśród obcokrajowców uczących się języka polskiego oraz dociekanie powodów, dla których chcieli ten styl poznać. Drugim – przedstawienie pomysłu na lekcję poświęconą nauczaniu elementów stylu potocznego. Trzeci punkt stanowiło sformułowanie wniosków płynących z takiej lekcji, a także opisanie spostrzeżeń ogólnych odnoszących się do kompetencji językowej i kulturowej obcokrajowców po przyswojeniu zagadnień stylu potocznego. Artykuł oparto na własnych doświadczeniach lektorskich autorki.

### 1. WPROWADZENIE

Polszczyzna potoczna, określana jako pierwszy język Polaków nieposługujących się gwarami ludowymi, zajmuje szczególne miejsce wśród odmian języka polskiego i szczególne miejsce w kontaktach rodzimych użytkowników języka. Jest to najprostszy, najbardziej konkretny i najbliższy im wariant języka (Bartmiński 2010, s. 115). O jego wyjątkowości przesądza m.in. to, że:

- jest pierwszym w kolejności wariantem języka, którego ludzie uczą się w procesie akwizycji języka narodowego;
- jest używany najczęściej, przez największą liczbę użytkowników, w najróżniejszych sytuacjach życiowych;
- utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata (...);
- stanowi bazę derywacyjną (podstawę do tworzenia i eksplikacji) dla pozostałych stylów językowych (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s 98).

---

\* [justine.so@vp.pl](mailto:justine.so@vp.pl); Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

Polszczyzna potoczna dla Polaków jest czymś powszechnym i stale obecnym do tego stopnia, że nie uświadamiają sobie, iż mają do czynienia ze stylem.

### 1.1. PROBLEMY BADAWCZE

Należy rozważyć, czym jest styl potoczny dla osób uczących się języka polskiego jako obcego. Z perspektywy glottodydaktyki istotne są pytania, czy podejmowanie tematu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym, prowadzenie lekcji w całości poświęconych temu zagadnieniu w ogóle leży w gestii lektora; czy nauczanie tego wariantu języka obcokrajowców dopiero rozpoczynających swoją przygodę z językiem polskim jest zasadne? Jeśli tak, to czy jest ono koniecznością, powinnością, czy dobrą wolą nauczyciela? Warto zastanowić się, jak sprawić, by nauczane treści były dla obcokrajowców zrozumiałe, przydatne w codziennym życiu i pomocne w dalszej nauce języka polskiego. Dobrze wiedzieć, w jaki sposób uczynić z nich ciekawe, inspirujące odkrycie, które zachęca do tego, aby pogłębiać swoją wiedzę i samodzielnie odkrywać nieznaną dotąd sferę drugiego języka.

### 1.2. STYL POTOCZNY – ZAGADNIENIA TERMINOLOGICZNE

Styl potoczny bywa w polskim językoznawstwie definiowany na różne sposoby. Rozpatrywanie trafności paru koncepcji potoczności wypracowywanych na przestrzeni lat nie jest moim celem. Ze względu na potrzeby niniejszego opracowania skłaniam się w kierunku jednej z nich, która w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego wydaje się być najbardziej zasadna.

Odwołuję się do koncepcji stylu potocznego wypracowanej szczególnie w latach 70., zwłaszcza w środowisku językoznawców warszawskich, i uznaję, że styl to kategoria stylistyczno-sytuacyjna wiązana głównie z określoną sferą komunikacji (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s. 97). Słownictwo potoczne (opatrzone w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod red. Dubisza kwalifikatorami *pot.*<sup>1</sup>) uważam za słownictwo nieoficjalne, wykorzystywane w codziennej komunikacji językowej, niewłaściwe do użycia w sytuacji oficjalnej, stanowiące odrębną grupę względem słownictwa podstawowego i oficjalnego. Planując lekcję poświęconą stylowi potocznemu dla obcokrajowców będących na podstawowym poziomie nauczania, chciałam, aby była ona dla cudzoziemców nowym, ciekawym i jednocześnie zrozumiałym doświadczeniem. Zależało mi na tym, żeby mieli wrażenie wyjątkowości tego stylu. Definiowałam go jako język nieformalny, nieoficjalny, język ulicy, podkreślając, że nie można go używać w sytuacjach oficjalnych, podczas rozmowy z dyrektorem, w banku czy u lekarza.

<sup>1</sup> Zob.: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2010.



Nie mogłam zatem przyjąć koncepcji Bartmińskiego, który do potoczonego inwentarza zalicza wyrazy najczęściej używane, odnoszące się do elementarnych dziedzin zainteresowań przeciętnego człowieka, a także te, bez których nie możemy się obyć w określonych sytuacjach życiowych oraz przy definiowaniu innych wyrazów (Bartmiński 2010, s. 119). Słownictwo potoczne to zdaniem badacza np. wyrazy nazywające części ciała człowieka (*oko, serce, głowa*), jego rozwój i funkcjonowanie (*być, rosnąć, umrzeć*), odżywianie się i potrawy (*jeść, pić, mleko, obiad*) itd. Nie opieram się także w swoich rozważaniach na koncepcji opolsko-wrocławsko-lubelskiej, której przedstawicielem jest m.in. Bartmiński, traktującej słownictwo jako eksponenty zdroworozsądkowego, naiwnego obrazu świata, naznaczonego elementami światopoglądowymi i aksjologicznymi leżącymi u podstaw stylu potocznego (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s. 97).

### 1.3. CEL I BUDOWA ARTYKUŁU

Celem artykułu jest określenie statusu stylu potocznego na podstawowym poziomie nauczania języka polskiego jako obcego, które będzie możliwe dzięki odpowiedzi na postawione wcześniej pytania. Kształt artykułu oparty jest na badaniu trzech aspektów związanych z nauczaniem stylu potocznego. Pierwszym jest ukazanie znajomości tego szczególnego wariantu polszczyzny przez grupę cudzoziemców oraz przedstawienie powodów, dla których pragnęli oni zdobyć wiedzę z tego zakresu. Drugim jest zaprezentowanie własnego pomysłu na lekcję poświęconą nauczaniu elementów stylu potocznego. Trzecim – przedstawienie wniosków płynących z takiej lekcji, a także spostrzeżeń ogólnych odnoszących się do kompetencji językowej i kulturowej obcokrajowców po przyswojeniu zagadnień stylu potocznego. Wszystkie sądy formułowane w pracy są wynikiem badań empirycznych i ocen sprawdzalnych w odniesieniu do konkretnej, opisywanej w dalszej części pracy, grupy uczących się języka polskiego.

## 2. STATUS STYLU POTOCZNEGO I JEGO NAUCZANIE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Miejsce stylu potocznego na podstawowym poziomie nauczania języka polskiego jako obcego jest trudne do ustalenia. Z jednej strony *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) określa, że dopiero na poziomie biegłości (C1 i C2) uczniowie posługują się szerokim zasobem leksykalnym, w tym wyrażeniami idiomatycznymi i potocznymi, z drugiej zaś wskazuje, że na poziomie podstawowym (A1 i A2) uczący się dysponują słownictwem związanym z te-

matami życia codziennego (ESOKJ, 2001, s. 101). Tematy życia codziennego są przecież naznaczone potocznością, język potoczny obejmuje bowiem wszystkie obszary życia, ze szczególnym uwzględnieniem opisu człowieka i jego zachowań społecznych (*Wielki słownik poprawnej polszczyzny...* 2010, s. 1588–1589). Miejsce stylu potocznego określają w istocie autorzy podręczników, testów, programów nauczania i zaleceń programowych, dokonując wyboru słownictwa, które umieszczają w swoich materiałach.

Do badania problemu nauczania stylu potocznego na lekcjach języka polskiego skłoniły mnie zainteresowanie i dociekliwość samych studentów. Moja niezbyt długa praktyka lektorska pokazuje, że środki językowe należące do stylu potocznego często frapują uczących się języka polskiego jako obcego. Są nierzadko pierwszymi słowami, jakich studenci się uczą. Mając świadomość ich „niezwyczajności” (chodzi tu szczególnie o wyrazy spoza neutralnego wariantu języka potocznego) – tego, że nauczyciel podczas lekcji zwykle nie używa takich form – chętnie chwala się ich znajomością.

To studenci byli także pomysłodawcami przygotowania lekcji w całości poświęconej stylowi potocznemu. Uczestniczyli w intensywnym kursie prowadzonym przez Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Tworzyli dwunastoosobową, niejednorodną grupę. Pochodzili z Wietnamu, Korei Południowej, Chin, Japonii, Ukrainy, Białorusi oraz Brazylii. Bardzo różnili się między sobą pod względem tempa, stopnia i sposobu opanowywania języka polskiego. Mieli dwóch lektorów. Uczyli się głównie z podręcznika *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców* autorstwa Jolanty Lechowicz i Joanny Podsiadły.

## 2.1. ZNAJOMOŚĆ STYLU POTOCZNEGO WŚRÓD OBCOKRAJOWCÓW PRZED LEKCJĄ POŚWIĘCONĄ TEMU ZAGADNIENIU

Niewątpliwie wspomniani obcokrajowcy podczas pobytu w Polsce, na lekcji, w sklepie, wśród znajomych Polaków nie raz słyszeli słownictwo nacechowane potocznością. Stąd też przed lekcją poświęconą stylowi potocznemu postanowiłam sprawdzić ich wiedzę na temat tego, czym jest styl potoczny oraz ich kompetencję leksykalną<sup>2</sup> w tym zakresie za pomocą ankiety. Odpowiedzi studentów na pytanie o to, czym jest styl potoczny (w ankiecie nazywany przeze mnie językiem nieformalnym, językiem ulicy), były różnorodne. W większości świadczyły o dość powierzchownej orientacji w tym zagadnieniu, chociaż niektóre odpowiedzi były

<sup>2</sup> Kompetencję leksykalną rozumiem zgodnie z definicją ESOKJ (2001, s. 101) jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka”, na którą składają się „elementy leksykalne i gramatyczne”.

trafne. Studenci przypisywali używanie stylu potocznego młodym ludziom, wskazywali na takie jego cechy, jak: dynamika, zmienność, krótka forma, niegrammatyczność. Sugerowali także, że znajomość stylu potocznego pozwala się ludziom zrozumieć. Oto wybrane odpowiedzi:

„myślę że, to jest język nie potrzebuje prawdy gramatyki, krótki i tylko człowieki, którzy znają języka ulicy więc rozumieją razem<sup>3</sup>.”

„to język, którego używają młodzi ludzie”

„to jest język, który używają ludzi w życiu”

„to jest językiem dynamicznym i zmiennym<sup>4</sup>”.

Chcąc pozyskać od obcokrajowców wyrazy potoczne, w ankiecie zapytałam także o to, czy słyszeli z ust Polaka takie słowa, których nauczyciele w Studium nie używają i nie uczą. Nie udało się wydobyć takich form, chociaż niektóre odpowiedzi sugerowały, że student zna pewne potoczne określenia, ale nie chce ich podać (istnienie tabu językowego) albo po prostu ich nie rozumie. Inne odpowiedzi były zaskakujące – zawierały wyrazy, które nie należą do stylu potocznego, przedstawiam je poniżej:

„nie wiem jeszcze, chyba nie. Bo może słyszałam na ulicy, ale nie rozumiałam tego.”

„słyszałam ale nierozumiem”

„wiem wiele takich słów, ale nie wszyscy wolno tutaj pisać”

„kurczak<sup>5</sup>, kamień wobec człowieka złego, albo przeszkadzającego”.

O to, żeby przeprowadzić lekcję na temat stylu potocznego, zostałam poproszona przez samych studentów. W ankiecie zapytałam o powody, dla których chcą się go uczyć. Odpowiedzi były zgodne: w celu ułatwienia komunikacji, lepszego zrozumienia Polaków, podniesienia kompetencji językowej. Zdecydowały więc względy pragmatyczne. Dowodzą tego następujące wypowiedzi:

„żeby lepiej rozumieć to mówią polacy”

„(...) ponieważ chcę uczyć się, znać dużo języka polskiego”

„żeby rozumieć jak maga wiecej co mówią polacy”

„bo to robi zabawnie rozmawiać z kolegami”.

Odwołałam się także do osobistych odczuć studentów dotyczących zachowania nauczyciela, jego kompetencji i zapytałam, czy ich zdaniem lektor języka

---

<sup>3</sup> Cytowane wypowiedzi uczących się JPJO zostały przedstawione w wersjach oryginalnych, bez korekty błędów.

<sup>4</sup> Trafne, choć niepełne ujęcie stylu potocznego jako czegoś nieplanowanego, niekomponowanego, powstającego spontanicznie, w znacznym stopniu niezależnego od sytuacji (Skudrzyk, Warchała 2013, s. 35).

<sup>5</sup> Prawdopodobnie chodziło o potoczne wykrzyknienie *kurczę*, wyrażające zaskoczenie lub zdziwienie.

polskiego powinien przeprowadzać lekcje o stylu potocznym. Odpowiedzi były niemal jednogłębne i wskazywały, że tak. Pojawił się także głos pozostawiający tę decyzję samemu nauczycielowi.

„tak. Jeżeli i nie będziemy tego używać, myślem, że mamy to rozumieć”

„także żeby rozumieć co mówią polacy”

„tak (...). Bo wszyscy studentów rozumieją, znają więcej o języku polski”

„nie bardzo konieczne, ale ciekawie. To zależy od nauczyciela, czy robić lekcję o języku ulicy, albo nie”.

W drugiej części ankiety odwołałam się do własnej kompetencji językowej i kulturowej, i wybrałam kilkanaście wyrazów potocznych, z którymi, w moim przekonaniu, obcokrajowcy mogli się spotkać podczas swojego pobytu w Polsce. Kierowałam się frekwencyjnością tych słów w systemie języka polskiego, ich obecnością w niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym, powszechnością w języku łódzian. Na mojej liście potocznych znalazły się wyrazy reprezentujące różne części mowy i obejmujące różne zakresy tematyczne.

Były to w większości rzeczowniki, jak: *laska* (o człowieku) (*rub.* ‘młoda, atrakcyjna seksualnie kobieta’ SPP), *facet* (‘o jakimkolwiek bliżej nieznanym mężczyźnie’ SPP), *kasa* (‘pieniądze, gotówka’ SPP), *robota* (‘praca, miejsce pracy’ SPP), *impreza* (‘zabawa, przyjęcie, spotkanie towarzyskie’ SPP), *komórka* (‘telefon komórkowy’ SPLP), *browar* (żart. ‘piwo’ SPP), *Manu* (łódzka Manufaktura), *Pietryna* (ulica Piotrkowska w Łodzi), czasowniki: *gadać* (‘mówić, rozmawiać, opowiadać’ SPP), *lecieć* (np. do domu) (‘biec, pędzić, gnać poruszać się szybko’ SPP), *dzięki* (‘dziękuję’ SPLP), *trzymaj się* (‘poufała forma pożegnania, także: życzenie powodzenia’ SPP), *oblać* (np. test) (‘nie zdać jakiegoś egzaminu’ SPP), przymiotnik: *fajny* (‘dobry, ładny, porządny, wzbudzający uznanie’ SPP), wyrazy *dobra* (‘dobrze, zgoda, w porządku’ SPP) i *spoko* (‘spokojnie, nie denerwuj się’ SPP) w znaczeniu podstawowym, przysłówkowym. Wśród wyrazów potocznych, o których znajomość pytano obcokrajowców, znalazły się także wykrzyknienia: *hej!* (‘rodzaj poufalego pozdrowienia’ SPP), *na razie!* (*wykrz.* ‘pożegnanie’ SPLP). Były to w większości wyrazy neutralne, rzadko wyrazy nacechowane. Wszystkie były tematycznie związane z życiem codziennym i działalnością człowieka w świecie (określenia ludzi, nazwy przedmiotów materialnych, wyrazy związane z wypoczynkiem, rozrywką, określenia czynności i stanów fizycznych itp.). Badanie pokazało, że obcokrajowcy nie znali większości z wymienionych leksemów potocznych. Najczęściej nie udzielali wtedy żadnej odpowiedzi, rzadko podawali błędną. Najlepszą znajomością cieszyły się wyrazy *hej!*, *na razie!* (lektorzy zwykle podają te zwroty na pierwszych lekcjach języka polskiego podczas nauczania formuł powitalnych i pożegnalnych), *kasa*, *komórka*, *dzięki*, *fajny*, *impreza*. Najmniej znane były wyrazy: *oblać*, *trzymaj się*, *Manu*, *Pietryna*.

Podaję przykładowe odpowiedzi obcokrajowców:

*laska* – „ładna dziewczyna”, „młoda dziewczyna”, „dziewczyna”, „kiedy starzy człowiek ma ją”

*gadać* – „rozmawiać”, „głośnie mówić, rozmawiać”, „mówi, rozmawiać”, „mówić”

*facet* – „głupi pan”, „mężczyzna”, „człowiek, osoba”, „chłopak”

*kasa* – „pieniądze, portfel”, „pieniądze”, „dużo pieniędzy”

*roboty* – „pracy”, „pracują na wsi, pracują ręce nie głowa”, „praca”

*dobra* – „dobrze”, „OK”, „dobrze”

*dzięki* – „dziękuje”, „thanku”

*impreza* – „spotkanie prywatne”, „impreza<sup>6</sup>”, „aktor śpiewa, tańczyć”, „przyjście”

*fajny* – „fajnie”, „świetnie”, „dobry”, „bardzo świetnie”

*browar* – „sklep piwa”, „piwo”

*spoko* – „proszę spokojnie”, „nie ma problemu, nic nie szkodzi”, „nie martwić się”

Nieznamość kilkunastu przykładowych leksemów potocznych nie świadczy o nieznamości stylu potocznego obcokrajowców uczących się języka polskiego w ogóle. Przykłady, które były przedmiotem badania w ankiecie, stanowią tylko niewielki wybór leksyki potocznej. Być może istnieją inne wyrazy należące do polszczyzny potocznej, które były w tamtym czasie dobrze znane cudzoziemcom. Wyniki przeprowadzonej ankiety pozwalają jedynie na wysnucie bardzo ogólnego wniosku: im większa była biegłość językowa obcokrajowców, tym lepiej rozumieli tę szczególną odmianę języka.

## 2.2. NAUCZANIE STYLU POTOCZNEGO – PROPOZYCJA LEKCJI

Kolejną częścią artykułu jest przedstawienie sposobu nauczania elementów stylu potocznego na lekcji języka polskiego jako obcego. Planując przebieg takiej lekcji, starałam się dostosować treści nauczania do potrzeb studentów, uwzględniając przy tym ich indywidualne style uczenia się oraz wymagania programowe. Wiedziałam, że przygotowanie nauczyciela do lekcji „powinno mieć charakter: merytoryczny, metodyczny i organizacyjny” (*Z zagadnień...* 2006, s. 192). Grupa uczących się była zróżnicowana pod względem znajomości języka, dlatego należało możliwie wyśrodkować poziom przedstawianych treści. Głównym

---

<sup>6</sup> Z pewnością było więcej sytuacji, w których obcokrajowcy znali znaczenie podanych wyrazów, ale niedostateczna kompetencja leksykalna nie pozwoliła na podanie ich synonimicznego odpowiednika.

celem zajęć było nauczanie słownictwa oraz struktur leksykalnych z zakresu polszczyzny potocznej mające umożliwić studentom realizowanie funkcji komunikacyjnych. Formą pracy na zajęciach była praca z grupą oraz praca indywidualna. Zajęcia poświęcone stylowi potocznemu objęły prawie dwie jednostki lekcyjne.

Lekcja rozpoczęła się od wyjaśnienia tematu oraz zaprezentowania nowych słów. Wprowadzałam je stopniowo, z wykorzystaniem różnorodnych metod, podzielivszy na kilka kategorii znaczeniowych. Pierwsze były powitania (*siema!, siemka!, hej!, hejka! cze!*), pożegnania (*nara, do zoba!, pa!*), określenia służące nawiązywaniu kontaktu, pytania o samopoczucie (*co tam? jak tam? jak leci? Wszystko OK.?*) oraz odpowiedzi na nie (*dzięki, OK., luz, gitara, spoko, w porzo, masakra*). Objasniłam je za pomocą wyrazów bliskoznacznych, używając synonimicznych, znanych obcokrajowcom zwrotów. W przypadku powitań posłużyłam się powszechnym *cześć!*, pożegnań – *cześć!, do zobaczenia!*, nawiązywania kontaktu – *Jak się masz? Co u ciebie słychać?*, odpowiedzi – *dziękuję, dobrze, w porządku, źle, fatalnie*. Poprosiłam studentów o utworzenie w parach krótkich dialogów zawierających nowo poznane słowa.

W kolejnej części lekcji postanowiłam przybliżyć obcokrajowcom słownictwo potoczne opisujące poszczególne typy ludzkie – cechy charakteru, osobowości człowieka (*kozak, szpaner, lizus, kabel*). Do objaśniania tych wyrazów wykorzystałam własne definicje kontekstowe. Towarzyszyło mi przekonanie, że nowe słowa osadzone w konkretnym, znanym kontekście będą łatwe do zrozumienia. Opierałam się na znaczeniach słownikowych tych słów, ale znacznie je zmodyfikowałam, dostosowując do poziomu biegłości językowej cudzoziemców. Z odpowiednią intonacją, mową ciała i w umiarkowanym tempie przedstawiłam następujące definicje i „historie”:

*Kozak* (‘z podziwem o mężczyźnie śmiałym, odważnym, z inicjatywą’ SPP). *Kozak chodzi sam po lesie w nocy. Pływa w głębokim i zimnym oceanie. Uprawia ekstremalne sporty. Jeździ szybko samochodem i nie ma prawa jazdy. Nie rozumie, co to znaczy „bać się”.*

*Szpaner* (‘mężczyzna usiłujący zwrócić na siebie uwagę, zaimponować innym swoją ekstrawagancją, wyglądem, zachowaniem’ SPP). *Szpaner rozmawia z kolegą i mówi: „Umiem pływać, grać na pianinie i grać w golfa, jeździć konno, gotować, śpiewać i tańczyć. Świetnie mówię po polsku i po hiszpańsku, dobrze po niemiecku i po francusku, ale tylko trochę po chińsku. Mam duży dom i Porsche. Jestem inteligentny, sympatyczny, wysportowany, przystojny i bardzo skromny. A ty?”*

*Lizus* (‘człowiek schlebiający, nadskakujący komuś, pochlebca’ SPP) – *Lizus mówi do nauczycielki: „Pani jest świetną nauczycielką. Pani jest inteligentna, młoda i ładna. Bardzo panią lubię. Mogę otworzyć okno, zamknąć drzwi, przynieść kawę, wodę albo obiad”. Dlaczego Lizus jest taki miły? Bo chce dostać dobrą ocenę!*



*Kabel* ('donosiciel, płatny informator' SPP) – *Kabel ma młodszego brata* – *Szymona. Jest poniedziałek. Kabel mówi do mamy: Czy wiesz, że Szymon nie był dzisiaj w szkole? Jest wtorek. Kabel mówi do taty: Szymon dzisiaj zjadł 4 czekolady. Jest środa. Kabel mówi do babci: Wiesz co robi Szymon? Mówi brzydkie słowa! Kabel opowiada sekrety swojego brata.*

Aby upewnić się, że studenci właściwie zrozumieli, kim jest kozak, szpaner, lizus i kabel, poprosiłam czterech obcokrajowców, aby weszli w ich role. Każdy z czterech studentów dostał karteczkę, na której napisałam jedno z czterech określeń. Miał za zadanie wypowiadać zdania charakterystyczne dla typu człowieka, którego nazwę wylosował. Pozostali studenci odgadywali, kim on jest. Studenci „aktorzy” wykorzystywali pomysły z moich definicji kontekstowych i używali podobnych formuł. Tak przebiegała część lekcji nastawiona na komunikację.

Moim zamysłem było także wykorzystanie pracy z tekstem. Napisałam dialog, w którym zawarłam słownictwo potoczne omówione w pierwszej części lekcji, a także nowe, dotąd studentom nieznanne, nazywające głównie przedmioty materialne będące własnością człowieka lub zjawiska związane z jego działalnością czy określenia nazywające ludzi (*kasa, komp, robota, chata, browar, wyskoczyć, foch, impreza, gadać, stary, laska, lecieć*). Wykorzystanie dialogu miało ukazać łączliwość składniową i semantyczną nowych, potocznych słów.

Poprosiłam o przeczytanie dialogu:

Tomek: Siema!

Wojtek: Hejka!

Tomek: Jak leci?

Wojtek: Spoko. A u ciebie?

Tomek: Masakra. Mam dużo roboty, ciągle mało kasy... Chciałbym kupić nowego kompa, ale niestety... Teraz nie mogę. Moja Kasia cały czas ma focha. Może wyskoczymy w weekend wypić browara? Pogadamy spokojnie...

Wojtek: Luz. Idziemy z laskami czy sami?

Tomek: Sami, stary. Z laskami pójdziemy do klubu na imprezę następnym razem.

Wojtek: Dobra. To widzimy się w piątek. Muszę lecieć na chatę. Dozo!

Tomek: Nara! Trzymaj się.

Wszystkie nowe wyrazy potoczne wytłumaczyłam cudzoziemcom za pomocą określeń synonimicznych. Zanim jednak podałam właściwe znaczenia, studenci próbowali odkryć je samodzielnie, poprzez zrozumienie kontekstu poszczególnych zdań. W tekście podkreślili wszystkie wyrazy potoczne, a później dwóch studentów przeczytało dialog z podziałem na role, zamieniając słownictwo potoczne na słownictwo oficjalne.

Kolejnym celem lekcji było utrwalenie nowo poznanego słownictwa. Służyło temu wykonanie ćwiczenia praktycznego, kategoryzującego. Poprosiłam studentów o połączenie synonimów.

siema!	piwo
hejka!	pieniądze
jak leci?	dobrze, w porządku
spoko	co u ciebie słyhać / jak się masz?
masakra	cześć, hej!
robota	przyjęcie, zabawa, spotkanie z kolegami/koleżankami
komp	cześć, hej!
mieć focha	iść
kasa	niedobrze, są problemy
wyskoczyć	praca
luz	do zobaczenia!
laski	komputer
impreza	pójść
browar	kobiety, dziewczyny
lecieć	obrazić się na kogoś, być złym, nie rozmawiać z kimś
na chatę	na razie, pa!
dozo	do domu
nara!	dobrze, w porządku

Studenci wykonali to zadanie bez problemu. Podczas trwania lekcji starałam się, aby wprowadzane słownictwo było powiązane ze sobą tematycznie – tak, żeby uczący się mogli poznawać grupy słów połączonych znaczeniowo. Za każdym razem nowe słowa były zapisywane na tablicy. Nie zabrakło wykorzystania ilustracji. Chciałam, aby studenci wiedzieli, jakie są podstawowe znaczenia wyrazów: *gitara, kozak, laska, kabel, chata, kasa, masakra*.

### 2.3. WNIOSKI Z LEKCJI O STYLU POTOCZNYM

Choć przeprowadzona lekcja nawet w części nie wyczerpała tematu stylu potocznego, to była ciekawym, nowym doświadczeniem dla studentów. Z pewnością podniosła poziom ich kompetencji językowej i kulturowej, otworzyła na nieznane dotąd sfery języka. Studenci po tej lekcji żegnali się ze mną żartobliwie „nara”, a następnego dnia jedna z słuchaczek opowiedziała mi żart pozostający w tonie stylu potocznego. „Po co dres idzie do lasu? – Po ziomki”. Niektóre wyrazy na trwałe zapisały się w pamięci cudzoziemców, wykorzystywali je bowiem w różnych sytuacjach do końca trwania kursu.



### 3. PODSUMOWANIE

Temat nauczania stylu potocznego na poziomach A1 i A2, podobnie jak jego efekty, być może jest coraz częściej rozwijany w literaturze przedmiotu, ale na pewno nie został wyczerpany. Przeprowadzona lekcja pokazała, że im większa jest biegłość językowa cudzoziemców, tym lepiej, łatwiej i szybciej są oni w stanie zrozumieć tę szczególną odmianę języka. Nauczanie jej obcokrajowców dopiero rozpoczynających swoją przygodę z językiem polskim jest zasadne, potrzebne i leży w gestii lektora. Jest konieczne choćby po to, aby cudzoziemcy uniknęli dezorientacji i zakłopotania, gdy w różnych sytuacjach życia codziennego ktoś dziękuje im słowem *dzięki* zamiast pozanego na pierwszej lekcji *dziękuję*, zaprasza na *Pietrynę* zamiast powszechnie znaną *Piotrkowską*, czy prosi o numer *komórki*, a nie *telefonu komórkowego*.

### BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz J., Skawiński J., 1998, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa, Wrocław.
- Bartmiński J., 2010, *Styl potoczny*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 115–145.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2001, Council of Europe: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., przeł. W. Martyniuk, Warszawa.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: *Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków, s. 35–48.
- Słownik polskich leksemów potocznych*, 2001–2015, red. W. Lubaś, t. 1–8, Kraków.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2010, red. S. Dubisz, t. 1–4, Warszawa.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2010, red. A. Markowski, Warszawa.
- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, 2006, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

Justyna Sochacka

**ABOUT TEACHING AN INFORMAL STYLE IN A CLASS OF POLISH AS  
A FOREIGN LANGUAGE AT A BASIC LEVEL**

**Keywords:** colloquial style, teaching Polish as a foreign language, teaching methods

**Summary.** The aim of this article is to discuss the problem of teaching an informal style in a class of Polish as a foreign language at a basic level. The starting point was constituted by a comment about the status of Polish colloquial language in glottodidactics. Three aspects of the topic determined the scope of this article. The first one was to investigate the knowledge of informal style among foreigners and analyze the reasons why they want to know it. The second one was to present an idea for a class focused on teaching some elements of informal style. The third point was to draw some conclusions extracted from such a class and make some general remarks on the linguistic and cultural competence of foreigners who were already familiar with this style. The article is based on the teaching experiences of the author.

*Anna Rabczuk\**

## SZTUKA NAWIJKI, CZYLI JAK UCZYĆ CUDZOZIEMCÓW POLSKIEGO SLANGU MŁODZIEŻOWEGO

**Słowa kluczowe:** polski slang młodzieżowy, metodyka nauczania JPJO, polski hip-hop, język potoczny, ćwiczenia

**Streszczenie.** Język polski, do którego chce mieć dostęp cudzoziemiec, to nie tylko oficjalne komunikaty, poważne artykuły naukowe, książki czy gazety. To także ta część polszczyzny, zazwyczaj mówionej, którą posługują się młodzi ludzie w barach, na imprezach i niemal w każdej prywatnej rozmowie. Zdaje się, że słownictwo to, choć jest doskonałym przykładem i kolejnym medium kultury popularnej, bywa często pomijane na lektoracie języka polskiego jako obcego (JPJO), szczególnie w kręgach akademickich. Artykuł koncentruje się wokół problemu nauczania slangu młodzieżowego cudzoziemców. Autorka omawia tę odmianę języka, wskazuje jej cechy, a także wymienia wady i zalety nauczania slangu. Dzieli się swoim doświadczeniem w tym zakresie. Przedstawia również przykłady ćwiczeń. Wskazuje źródła, z których można czerpać leksemy na zajęcia, a także wymienia zagadnienia, które należy rozważyć, pisząc własne ćwiczenia. Autorka uważa, że wyrażenia slangowe są bardzo ważne w zrozumieniu, czy wręcz „wycuciu” codziennej kultury polskiej. Sądzi, że „odwaga” lektorki/lektora w prezentowaniu słownictwa nietypowego dla większości zajęć językowych wpływa także na odwagę studentów w posługiwaniu się polszczyzną. Uważa, że nie ma nic bardziej zniechęcającego do nauki niż sytuacja, w której uczący się, operujący już niezłe polszczyzną, nie może zrozumieć sceny z filmu, czy wątku w prywatnej rozmowie, ponieważ nikt nie nauczył go specjalnego kodu językowego – slangu młodzieżowego, z którym właśnie miał okazję się zmierzyć.

### 1. WPROWADZENIE

„Bystrzacha z ciebie, ziomuś, ale już bez rozkminy szcuj, że nie do mnie z tą bajera! Wracaj na murek kręcić lolki“. Nie każdy Polak bez problemu zinterpretowałby właściwie to zdanie. Najmniej kłopotów mogliby mieć z nim polscy gim-

---

\* [anna.rabczuk@uw.edu.pl](mailto:anna.rabczuk@uw.edu.pl), Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, Uniwersytet Warszawski, 00-927 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28.

nazjaliści czy licealiści. Tym bardziej może dziwić fakt, że autorkami tej kwestii dialogowej są cudzoziemskie studentki<sup>1</sup>. Brały one udział w 2012 roku w moich warsztatach poświęconych polskiemu slangowi młodzieżowemu, które rokrocznie odbywają się na Uniwersytecie Warszawskim w Centrum „Polonicum”. Wielu lektorów JPJO, nawet jeśli nie są oni żywo zainteresowani śledzeniem przemian we współczesnym języku młodzieżowym, wcześniej czy później spotka się z prośbami studentów o wyjaśnienie niektórych wyrażeń potocznych. Dzieje się tak, ponieważ polski slang młodzieżowy to element kultury popularnej, a więc zazwyczaj tej, która najczęściej i najłatwiej dociera do odbiorcy.

W artykule tym postaram się rozważyć następujące kwestie: sposoby definiowania slangu młodzieżowego w odniesieniu do definicji języka potocznego i szerzej – potoczności; cechy gwary młodzieżowej; źródła, z których możemy czerpać materiał leksykalny na zajęcia; problemy związane z selekcją konkretnych wyrazów, zagrożenia i zalety wynikające z nauczania slangu. Na końcu przedstawię przykłady ćwiczeń.

Podczas rozmów z glottodydaktykami, zauważyłam, że postawy lektorów do omawianego zagadnienia są różne. Niektórzy bardzo chętnie podejmują tę tematykę podczas swoich zajęć, nawet już na bardzo niskich poziomach zaawansowania językowego studentów. I tak np. obok frazy „Co słyhać?”, uczą studentów bardziej potocznej formy „Co tam?”, przy pożegnalnym „cześć”, dodają np. leksem „narka”. Inni nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na odmianie ogólnej polszczyzny, a jeszcze inni, na życzenie studentów, prowadzą oddzielne zajęcia na temat slangu, czy wręcz poświęcają temu zagadnieniu kilka lekcji układających się w cykl. Według mnie warto przeznaczyć na wybrane wyrażenia z gwary młodzieżowej czas na lekcjach JPJO, ponieważ może się ona okazać niezbędną odmianą języka dla młodych cudzoziemców, którzy przyjaźnią się ze swoimi polskimi rówieśnikami i chcą mówić tak jak oni. Inną motywacją może być chęć oglądania (czy na najwyższym poziomie zaawansowania językowego – tłumaczenia) polskich filmów, czy czytania w oryginale książek współczesnych polskich pisarzy, takich jak np. Dorota Masłowska, Jakub Żulczyk, Wojciech Kuczok czy Ignacy Karpowicz.

## **2. JĘZYK POTOCZNY A POLSKI SLANG MŁODZIEŻOWY – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE**

Każdy, kto ma kontakt z młodymi osobami i chce rozumieć, o czym one mówią/piszą, na pewno zetknie się z wyrażeniami slangowymi. A z nauczaniem ich, szczególnie w kręgach akademickich, może być problem, gdyż nie odnoszą się do dyscy-

<sup>1</sup> Autorki tekstu to uczestniczki szkoły letniej w Centrum „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego. Są to panie: Anna Fox, Sylvia Szilvi i Olga Schmidt.

plin naukowych, a pojawiają się w życiu codziennym, w prywatnych rozmowach, w których padają także wyrazy obraźliwe. Władysław Lubaś, pisząc w latach 80. XX wieku o istocie potoczności (Lubaś 1986, s. 85–91), koncentrował się na cechach systemowych, gdyż ujęcia pragmatyczne i stylistyczne klasyfikowały ją jako coś pejoratywnego, czy co najwyżej – neutralnego. Ujemne zabarwienie aksjologiczne wynikało z pola semantycznego przymiotnika *potoczny*. Oznacza on coś *codziennego, pospolitego, zwyczajnego, powszechnego, blahego, banalnego* itd. Rzeczywiście, w szeregu tych wyrazów trudno odnaleźć wartość zdecydowanie pozytywną. Nic więc dziwnego, że badacz (tamże, s. 85) sprzeciwiał się opisowi języka potocznego przy użyciu retorycznej triady – jako rejestru niskiego, ewentualnie średniego i niskiego. O traktowaniu języka potocznego przez językoznawców w latach 60. jako tego gorszego wariantu polszczyzny pisał także Kazimierz Ożóg (2001, s. 48). Z kolei Jacek Warchala i Aldona Furgalska-Skudrzyk (2007, s. 30) zwracają uwagę na aspekt antropologiczny potoczności. Piszą bowiem: „Wymiarem potoczności jest współobecność, a jej źródłem – rozmowa. Potoczność wraca do najpierwotniejszej postaci języka: do formy mówionej”. To właśnie ona – polszczyzna służąca komunikacji ustnej – jest często głównym celem nauki języka polskiego jako obcego (zob. np. Dąbrowska i in. 2010, s. 151–162, Grys i in. 2013, s. 186). Sam status potoczności wraz z przemianami językowymi także się zmienia. Opisywanie jej na zasadzie prostej dychotomii – literackość i nie-literackość; styl wysoki i styl niski, pospolitość i wybitność – jest pomysłem chybionym, nieskutecznym uproszczeniem. Warchala i Furgalska-Skudrzyk (2007, s. 30) konstatują: „Kategoryczność niektórych opozycji, oparta na zasadzie koniecznych i wystarczających warunków, jest wątpliwa, a identyfikowane odmiany często po prostu zachodzą na siebie, czyniąc operacyjną opozycję (...) nieprzydatną lub niepotrzebną”. Badacze dochodzą do wniosku, że wiedza naukowa, reprezentowana także w języku, i wiedza potoczna przenikają się wzajemnie, są różnymi sposobami postrzegania tych samych zjawisk. Sam język potoczny, podobnie jak potoczność jako kategoria antropologiczna, zaczął dominować we współczesnej kulturze. O owej ekspansji potoczności pisali już przed laty: Małgorzata Kita (1991), Kazimierz Ożóg (2001) i Władysław Lubaś (2001). Dlatego też chociażby powierzchowne zajęcie się leksemami wchodzącymi w zakres języka potocznego wydaje się zarówno nieuniknione, jak i niezbędne.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za nauką gwary młodzieżowej cudzoziemców jest próba uniknięcia stygmatyzacji, zaszufłakowania ich jako „obcych”. Małgorzata Kita (2007, s. 36), zastanawiając się nad funkcjami tej odmiany polszczyzny, stwierdza:

nieznajomość tego języka, nieumiejętność posługiwania się nim, (celowe) nieużywanie go w sytuacjach potocznych pozwalałoby etykietować człowieka – jako snoba lub cudzoziemca. W pierwszym przypadku zasłużyłby na opinię osoby wywyższającej się (...), w drugim – na tolerancję i wyrozumiałość, może też na kpinę, ironię, niechęć związaną z tym, że nie zna „naszych” zwyczajów.

Posługiwanie się gwara młodzieżową pozwoliłoby więc obcokrajowcowi uniknąć ewentualnego żartowania z niego, ułatwiłoby mu wejście w grupę, w której chciałby czuć się traktowany tak, jak każdy inny, a więc jak rodzimy użytkownik języka. Na aspekt identyfikacji z grupą poprzez język zwraca także uwagę Halina Zgółkowa we wstępie do *Nowego słownika gwary uczniowskiej* (Kasperczak M. i in. 2004, s. 6). Mówi o odmienności wyrażen używanych przez młodzież od tych, którymi posługują się dorośli. Co więcej „język szkolnej przerwy” przeciwstawia „językowi lekcji”, a więc temu systemowi, którym uczniowie opisują rzeczywistość przynależną do sfery nauki. Język przerwy nazywa językiem kontestacji, protestem przeciwko sztucznej konstrukcji budującym wypowiedzi podczas zajęć.

Małgorzata Kita we wspomnianym już artykule (Kita 1991, s. 35) omawia zakres użycia języka potocznego. Podkreśla, że jeśli nie chodzi nam o taki zabieg stylistyczny, który często stosują np. politycy, by nawet w dyskursie publicznym brzmieć „jak jeden z nas”, czy, innymi słowy, jak „swoją chłop”, to ta odmiana polszczyzny jest zarezerwowana dla rozmowy prywatnej. Użyjemy jej wobec tego, mówiąc o: „pogodzie, pracy, rodzinie, jedzeniu, alkoholu, polityce, problemach świata współczesnego, miłości, śmierci, sensie życia. Tak mówimy o sobie, o rodzinie, znajomych, o bohaterach znanych z ekranu telewizyjnego (...). Językiem potocznym wyrażamy emocje”. Nasze wypowiedzi obfitują w wyrażenia potoczne wtedy, kiedy relację między interlokutorami można określić mianem bliskich, intymnych.

Jeśli chodzi o samą definicję języka potocznego (dla którego do tej pory w tym artykule używałam terminów nieostrych, często zawężonych – slang czy gwara młodzieżowa), to wciąż istnieją różne stanowiska badaczy w tej sprawie. Jedni uważają go za pierwotny sposób komunikowania się rodzimych użytkowników języka, inni z kolei określają zubożonym żargonem<sup>2</sup>. Prawdopodobnie największym problemem jest sama nieuchwytność, czasami także efemeryczność leksemów, które zaklasyfikujemy jako potoczne. Chodzi bowiem o główną ich cechę, stanowiącą ich istotę, którą Jacek Warchała określił jako *mówioność* (Warchała, Skudrzyk, s. 28). Katarzyna Skowronek (2015, s. V) we wstępie do ósmego tomu *Słownika polskich leksemów potocznych* przypomina, że skoro „siedliskiem” takowych wyrazów jest spontaniczna mowa, to zapis ich pozbawia je naturalności. Sama historia powstawania definicji jest stosunkowo długa. Już na początku XX wieku kwestią tą zajmowali się np. Jan Rozwadowski (1902) i Kazimierz Nitsch (za Wilkoń 2000, s. 10). Za pierwszą całościową rozprawę poświęconą różnicowaniu języka polskiego, która między innymi

<sup>2</sup> Do pierwszych zaliczymy np. W. Lubasia, J. Warchałę, do drugich (jeśli chodzi o cechy języka mówionego) D. Podlaską i I. Płóciennik (definiując język mówiony, piszą m.in. o uboższej w porównaniu do języka pisanego leksyce, częstych zakłóceniach w komunikacji), więcej na ten temat napisałam dalej, budując definicję slangu młodzieżowego.

traktuje o języku potocznym, należałoby uznać dzieło Zenona Klemensiewicza z 1953 roku *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*. Jeśli zaś chodzi o słowniki, to pierwsze opracowanie dotyczące gwary uczniowskiej powstało w 1974 roku, zostało napisane przez Bronisława Wieczorkiewicza i jest częścią pracy poświęconej „językowi obszaru przestrzennego Warszawy”, nosi tytuł *Gwara warszawska dawniej i dziś*. Niemniej na potrzeby tego artykułu i pracy z cudzoziemcami ograniczę się do uproszczonej definicji slangu młodzieżowego, którą zbudowałam na podstawie wybranych zagadnień służących wyjaśnieniu tego terminu.

Daniela Podlawska i Iwona Płóciennik (2004, s. 152–153) w *Słowniku wiedzy o języku* w obrębie polszczyzny mówionej wyróżniają dwa warianty – oficjalny i potoczny. Ten drugi charakteryzują jako służący opisywaniu życia codziennego, często niedokładny, w praktyce uzupełniany intonacją, mimiką, mową ciała. Wypowiedzi w nim tworzone autorki określają jako niespójne, nieprecyzyjne, czy niekształtne o ograniczonych i uproszczonych strukturach składniowych (także z licznymi anakolutami i pomijanymi wskaźnikami zespolenia zdania). Znajdziemy w takich komunikatach wiele powtórzeń, ekspresywizmów, eksklamacji, czy konstrukcji wychodzących poza normy poprawnościowe. Jeśli zaś chodzi o gwarę, poza klasyczną definicją tego terminu (obejmującą mowę ludności wiejskiej, będącą kategorią podrzędną w stosunku do dialektu), autorki precyzują, że termin ten poszerzył swój zakres i obecnie odnosi się także do środowiskowych odmian polszczyzny, np. gwary uczniowskiej, młodzieżowej, przestępczej i środowiskowej (tamże, s. 89). Z kolei autorzy *Słownika polszczyzny potocznej* (Anusiewicz, Skawiński 1996) proponują zamiennie dla terminu „język potoczny” używać określenia „intersocjolekt”, gdyż obserwujemy go w wypowiedziach osób, które łączy wspólne postrzeganie i doświadczanie świata. Ludzie ci poprzez swoje wypowiedzi budują konkretne postawy wobec otaczających ich zjawisk, oceniają je i odczuwają w podobny sposób, tworzą konkretną grupę (w przypadku slangu – młodzieżową). Autorzy zwracają uwagę na jeszcze jeden bardzo ważny aspekt, konstatują bowiem: „Ta standardowa, współnoodmianowa warstwa współczesnego języka polskiego jest – w zależności od wieku i statusu społecznego mówiących, zasobu słownictwa, jakim się posługują, ich twórczego lub odtwórczego stosunku do języka, czy wreszcie nawyku, inwencji i konkretnych potrzeb komunikacyjnych – w mniejszym lub większym stopniu nasycana jednostkami nacechowanymi” (tamże, s. 8). Oznacza to, że język potoczny nie ma jednorodnej struktury. Pozostawia duże pole do inwencji. Małgorzata Kita (2007, s. 41) wymienia środki niemal artystycznego wyrazu, których dostarcza użytkownikowi język potoczny, będą to: neologizmy, okazjonalizmy, gry językowe i intertekstualne, polifoniczność. To właśnie ich wykorzystanie sprawia, że wyrażenia potoczne nabierają nowych cech, dzięki czemu są żywe, aktualne, barwne, zabawne.



Podsumowując, na potrzeby tego artykułu, przyjmuję, że polski slang młodzieżowy (żargon, argot, gwara) jest terminem podrzędnym w stosunku do języka potocznego, niemniej będzie się on charakteryzował niemal wszystkimi cechami tej szerzej rozumianej odmiany polszczyzny. Zarówno slang, jak i język potoczny występują w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych – prywatnych. Slang może być wykorzystywany także w celach twórczych, przez co wychodzi poza ramy prywatności i przejawia się w „produktach” kultury popularnej (takich jak: teksty piosenek hip-hopowych<sup>3</sup>, filmy, teatr, literatura). Różnice są dwie: slang będzie ograniczał się tylko do jednej kategorii wiekowej – ludzi młodych, a więc nie może być językiem prymarnym. Niemniej, jeśli jakieś teksty slangowe sprzed lat zachowały się w piosenkach, książkach czy filmach, wciąż, mimo że ich autorzy nie są już młodzieżą, mogą występować w wypowiedziach młodych Polaków, a więc zaliczymy je do gwary młodzieżowej. Tematyka wyrażana przy użyciu slangu pokryje się z tą, którą obejmuje język potoczny. Ważnym wyznacznikiem dla właściwego posługiwania się slangiem młodzieżowym przez cudzoziemców będzie znajomość kontekstu i wiedza o relacjach między rozmówcami, a więc poprawne rozpoznanie rejestru. Slang młodzieżowy jako szyfr, kod konkretnej grupy i tylko jej<sup>4</sup>, charakteryzuje się oryginalnością, nowatorskością i dowcipem językowym, które zawdzięcza wykorzystaniu językowych środków artystycznego wyrazu. Dopuszcza użycie wulgaryzmów. Występujące w slangu leksemby bywają efemeryczne, kontekstowe. Żargon młodzieżowy nierzadko pomaga wyrazić silne emocje czy zdecydowane poglądy.

Jeśli dany neologizm, anagram, czy homonim, (ewentualnie akronim – raczej w piśmie niż w języku mówionym), użyty w jakiejś konkretnej sytuacji, wejdzie do powszechnego użytku w obrębie języka danej grupy środowiskowej, stanie się wyrażeniem slangowym. Jeśli jednak wyraz ten nie będzie powtórzony wiele razy, okaże się, że jego użycie było zbyt kontekstowe, a nowatorskość czy oryginalność niewystarczające, by porwać rzesze, wtedy pozostanie on okazjonalizmem. Z punktu widzenia lektorki/lektora takie wyrazy są dydaktycznie bezużyteczne. Również leksykografowie nie zainteresują się ich opisem. Przykładem okazjonalizmu będzie *amelinium*. Powstał on przez przestawienie sylab w wyrazie *aluminium* i został użyty w filmiku na platformie YouTube<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Zmiany w podejściu do języka po 1989 roku, zerwanie z cenzurą, transformacja obyczajowa niewątpliwie wpłynęły na kreatywność i swobodę w zakresie tworzenia (się) slangu młodzieżowego, a także na genezę i rozwój polskiego hip-hopu, którego teksty warto przywołać, mówiąc o początkach współczesnej gwary młodych. Niemal sztandarowym tekstem (jeśli chodzi o demokratyczny rozwój polszczyzny młodych po 1989 r.) jest fragment piosenki „Międzymiastowa” legendarnej grupy Kaliber 44: „*Rymuję po polsku, bo nie jestem z Waszyngtonu, Londynu, Rzymu, czy znad Balatonu*”.

<sup>4</sup> Szczególnie zainteresowanym warto opowiedzieć o gitowcach i ich żargonie.

<sup>5</sup> <http://www.laboratoriumjezykowe.uw.edu.pl/?encyclopedia-category=słownik> [20.10.2016].



### 3. SLANG MŁODZIEŻOWY NA ZAJĘCIACH JPJO

#### 3.1. PROBLEMY, ZAGROŻENIA, PROPOZYCJE DYDAKTYCZE

Fakt, że slang młodzieżowy jest dynamiczny – podlega ciągłym zmianom – wpływa na trudności w przyswajaniu (i selekcjonowaniu przez lektora konkretnych wyrażen) tej odmiany języka. To lektor musi wybrać leksemy (zwroty, wyrażenia), które uzna za ważne w danym momencie. Może polegać na własnej intuicji, popartej tekstami kultury popularnej, czy rozmowami z nastolatkami, ale taka weryfikacja niekiedy zawodzi albo jest niemożliwa do przeprowadzenia. Dobrze jest więc odwołać się do słowników z wyrażeniami slangowymi napisanych przez językoznawców<sup>6</sup>. Pomimo ogromnej wartości tych prac, mają one niestety jedną poważną wadę – datę wydania, która sprawia, że z każdym dniem ryzyko czy to zmiany znaczenia, czy po prostu wyjęcia z użycia danego leksemu, jest bardzo duże. Sformułowanie „ale obciach!” wypowiedziane przez młodą osobę 15 lat temu prawdopodobnie brzmiało oryginalnie i zabawnie. Dziś jednak mogłoby być niezrozumiałe dla nastolatków, podkreślić barierę nie tylko wiekową między odbiorcą i nadawcą tego komunikatu. Kiedy opowiadałam o tym zjawisku cudzoziemskim studentom, jedna słuchaczka zachwyciła mnie swoim przykładem. Powiedziała bowiem, że znalazła dość dawno temu w jakimś artykule poświęconym slangowi kilka wyrażen i z determinacją wplatała je w swoje wypowiedzi. Nie spotykała się jednak z aplauzem, jakiego oczekiwała, a przecież tak starała się pokazać i sobie, i swoim polskim interlokutorom, jak wysoka jest jej kompetencja językowa. Okazało się, że jej młodzieżowym słówkiem był leksem „klawy” wplatany wszędzie tam, gdzie chciała powiedzieć „dobry, interesujący”. „Klawy film”, „klawa koleżanka”, „klawe pierogi” nie oczarowywały młodych Polaków – „teraz rozumiem, dlaczego” – zakończyła swoją wypowiedź z ulgą. Stąd doskonałym źródłem leksemów będą cały czas rozbudowywane społecznościowe słowniki sieciowe jak np. *miejski.pl*.

Korzystając z materiałów, których autorem może być każdy, łatwo o niepewność dotyczącą kwestii merytorycznych. Niemniej w roku akademickim 2013/2014 kilkoro językoznawców z Uniwersytetu Warszawskiego (m.in. Marek Łaziński i Izabela Winiarska-Górska) rozpoczęło prace nad projektem *Laboratorium Językowe – Korpus języka młodzieży na początku XXI wieku*. Badacze oprócz korpusu naturalnej mowy i tekstów pisanych młodzieży, stworzyli

<sup>6</sup> Np. wspomniany już *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, M. Kasperczak, M. Rzeszutek, J. Smół i H. Zgólkowej (2004); *Słownik slangu młodzieżowego*, M. Czeszewskiego (2001); *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*, 2003, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, 2005, oba autorstwa B. Chacińskiego.

także sieciowy słownik slangu. Jest to skarbnica leksemów<sup>7</sup>, spośród których możemy wybrać stosunkowo nowe wyrazy. Co więcej, bogactwo przykładów, a także w wielu przypadkach podawana etymologia wyrażen, inspirują do tworzenia ćwiczeń<sup>8</sup>. Selekcjonując wyrazy na zajęcia, mierzymy się z takimi samymi problemami, z jakimi mierzyli się twórcy *Korpusu języka młodzieży*. Tworząc lekcję, dobrze jest odpowiedzieć sobie na dwa pytania: po pierwsze, czy nawet modny w danym momencie wyraz nie okaże się okazjonalizmem? Po drugie – czy proponowany wyraz nie narusza granic etyki językowej? Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, to musimy zdać się na intuicję, jeśli to możliwe, przeprowadzić wywiad wśród nastolatków. Zaryzykowałabym jednak stwierdzenie, że obecnie bardzo często anglicyzmy pozostają w slangu młodzieżowym na dłużej. Czy ktoś mógł przewidzieć kilka lat temu, że wyrazy: *hejt*, *hejtować*, *hejter* w ogóle wejdą (jako potoczne) do *Wielkiego słownika języka polskiego*? Jeśli chodzi o drugą kwestię, to musimy zastanowić się, czy nikt nie poczuje się niezręcznie podczas zajęć. Studenci z Meksyku czy Wietnamu nie raz (i to nie podczas zajęć ze slangu) pytali mnie zmartwieni: Dlaczego Polacy mówią „Ale Meksyk!” albo „Ale Sajgon!” w niekoniecznie pozytywnym kontekście? Jeśli celem nie jest rozmowa o stereotypach narodowych, to nie zaryzykowałabym umieszczenia tych wyrażen na zajęciach poświęconych slangowi młodzieżowemu, zresztą nawet w dyskursie o utrwalonych w języku utartych opiniach na temat nacji, unikałabym tych o zabarwieniu pejoratywnym. Tak samo jak nie użyję w materiałach o slangu pierwszego hasła z omawianego słownika młodych Polaków, jakim jest *Afganistan* dla określenia bałaganu. Marek Łaziński, zajmując się tym problemem, mówi:

Jednym z pierwszych wyrazów zaproponowanych nam przez gimnazjalistów była „gejoza”. Zastanawialiśmy się, co o tym napisać. Okazało się, że młodzież w ten sposób określa różne odstępstwa od zachowań typowych, np. kiedy ktoś jest zbyt kolorowo ubrany albo coś wydaje się dziwne. Nie możemy być językowymi policjantami, ale dałem im znać, że słowo „udar” czy „wylew”, na określenie kogoś niezdarnego i nieporadnego, to jednak nie jest dobry pomysł<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> <http://www.laboratoriumjezykowe.uw.edu.pl/?encyclopedia-category=sownik>

<sup>8</sup> Jednak, żeby obronić słowniki społecznościowe takie jak *miejski.pl*, którego autorem może być każdy, i zachęcić uczących do nieprzekreślenia tego źródła, przywołam kolejną obserwację Bartka Chacińskiego. W artykule o słownikach sieciowych (Chaciński 2012b) badacz opisał sytuację językową, z jaką musieli się zmierzyć agenci Federalnego Biura ds. Alkoholu, Tytoniu i Broni w 2011 roku. Zatrzymali w Stanach w sklepie z militariami mężczyznę, któremu skonfiskowano pistolet o podrobionym numerze seryjnym. Oburzony Amerykanin napisał na Facebooku, że zamierza *to murk* właściciela sklepu. W rozszyfrowaniu znaczenia tego slangowego czasownika pomógł agentom wpis w *Urban Dictionary* (anglofoński pierwowzór *miejskiego.pl*). Okazało się, że *to murk* oznacza „obić, stłuc”. Innymi słowy, czasami zwykły użytkownik języka może lepiej orientować się w kwestiach slangu niż profesjonalista, bo ten pierwszy – zwyczajnie – opisuje swoją codzienną mowę, w przeciwieństwie, jak miemam, do drugiego.

<sup>9</sup> <http://wspolnymianownik.pl/czytaj.php?s=wywiady&a=izabela-winiarska-gorska> [25.10.16].

Inne źródła slangu młodzieżowego to filmy, filmiki, reklamy, teksty piosenek, język angielski, blogi<sup>10</sup>, fora i memy internetowe. Zamieszczam kilka przykładów:

Film – *Co ty wiesz o zabijaniu?* Albo *Nie chce mi się z tobą gadać*.

Filmiki – *Ale urwał!* Albo *To już się kameruje!* Bądź *Jestem hardkorem*.

Reklama – *Brawo ty!* Albo ...[tu wstawiamy dowolną sytuację]... – *bezcenne*.

Piosenki – *baku baku*, *Warszafka*<sup>11</sup>, *melanż*, *sztunia*.

Anglicyzmy: *debeściak*, *biforek*, *afterek*, *lajkować*, *spoilerować*, *hejt*.

Przejdźmy teraz do wad i zalet używania i nauczania slangu. Polacy zazwyczaj bardzo cenią wysiłek cudzoziemców wkładany w naukę polskiego, komplementują ich umiejętność posługiwania się nawet pojedynczymi wyrazami wypowiedzianymi po polsku. Studenci JPJO niejednokrotnie opowiadali mi, że zawsze, kiedy używali slangu, ich koleżanki i koledzy byli pod ogromnym wrażeniem. Do tego takie frazy zawsze wywoływały salwy śmiechu. To właśnie potwierdzona znajomością kodu językowego więź z daną grupą stoi za tymi reakcjami. Zaletą jest także otwarcie drzwi cudzoziemcowi do życia prywatnego po polsku i do lepszego rozumienia tekstów polskiej kultury popularnej – a tego nie da się przecenić.

Jeśli zaś chodzi o wady, widziałabym je w dwóch zakresach. Jeśli okazuje się, że czy to Polak, czy opisany cudzoziemiec nie jest w stanie znaleźć synonimu do danego wyrażenia slangowego z polszczyzny w jej ogólnej odmianie, to mamy do czynienia z pauperyzacją języka konkretnej jednostki. Na przykład, jeśli ktoś potrafi skomentować pejoratywnie jakieś wydarzenie wyrazem *masakryczny*, ale nie zna innych przymiotników wchodzących w to pole semantyczne jak np. *beznadziejny*, *okropny*, *straszny*, *nudny*, *marny*, *kiepski*, *koszmarny*, *fatalny*, *zły*, *słaby*, to albo jego zasób słownictwa jest bardzo ubogi, albo mamy do czynienia z nieumiejętnością odczytania, do jakiego rejestru leksem *masakryczny* się zalicza. Wyrazy typowe dla wąskiego kręgu użytkowników (tu slang) powinny być kolejnym krokiem w akwizycji języka, a nie pierwszym.

W 2012 roku Bartek Chaciński, autor znanych słowników „najmłodszej polszczyzny” napisał kilka artykułów na temat przemian we współczesnym języku polskim<sup>12</sup>. Dziennikarz udowadnia w jednym z nich (Chaciński 2012a, s. 91), że już George Orwell, tworząc nowomowę w powieści *Rok 1984*, przewidział, że w przyszłości nastąpi pauperyzacja języka. Chaciński proponuje wyraz *dobry* (w Orwellowskiej nowomowie realizowany w wariantach *niedobry*, *plusdobry*, *dwapplusdobry*) zastąpić leksemem *fajny*, dodać do niego kilka prefiksów czy par-

<sup>10</sup> Na zajęcia z grupą wiekową 25+ inspirujące mogą być posty z blogu lub fragmenty książki *Make Life Harder*.

<sup>11</sup> W całym tekście zachowałam oryginalną pisownię tego wyrazu. Pochodzi on z piosenki *Warszafka płonie* artysty Fisz Emade jako Tworzywo Sztuczne.

<sup>12</sup> B. Chaciński, 2012, *Słowniki sieciowe* (Chaciński 212b), *Plus-minus język* (Chaciński 2012a) i *Słowo na wolnym*, Wydanie specjalne „Polityki” – „Niezbędnik Inteligenta – O języku w mowie i piśmie”, 11/2012.

tykułę – *niefajny, zajefajny, megafajny* i mamy dowód na spełnienie się wizji Erika Arthura Blaira. Dla autora *Plus-minus języka* te tendencje w języku młodzieży są dowodem na zubożanie się polszczyzny nastolatków. Z jednej strony trudno się nie zgodzić z tą opinią, szczególnie, kiedy słuchamy wypowiedzi, z których wynika, że wystarczą dwa wyrazy do opisu całego świata – to, co pozytywne jest np. *spoko*, a to co negatywne jest np. *slabe*. Z drugiej strony, patrząc na konkretne przykłady w *miejskim.pl*, można polemizować z tezą Chacińskiego. Kiedy czytamy definicje wyrażen slangowych, których autorami są polskie nastolatki<sup>13</sup>, możemy być pod wrażeniem kompetencji językowej piszących. Oczywiście sporo definicji pozostawia wiele do życzenia, ale znajdziemy takie, które właściwie mogłyby się znaleźć w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego*, jak np. „*miziać się* – okazywać uczucia poprzez delikatne głaskanie”<sup>14</sup>. Inne z kolei świadczą o bardzo dobrym, socjologicznym wręcz, zmyśle obserwacji piszących i dowcipie, np. przy terminie *mistrz ortalionu* znajdziemy następującą eksplikację:

Człowiek po części podobny do Kubusia Puchatka, tzn. obaj mają małe rozumki i na tym podobieństwo się kończy. Cechy charakterystyczne: DRES (przeważnie marki armandi czy odibass), na szyi nosi pozłacany łańcuch, fryzura: stylizowana na chemioterapię albo pół opakowania żelu na włosach, jeśli takowe posiada. Porusza się BMW z początku lat 90, najczęściej E30 lub E36 [...], oczywiście na gaz! miejsce występowania: dyskoteki wiejskie, a w miastach tam, gdzie się za wstęp nie płaci, bo tylko tam ich wpuszczają!<sup>15</sup>.

Warto przypomnieć cudzoziemcom, którzy będą mierzyli się z interpretacją znaczenia nowych wyrażen slangowych, że w kulturze polskiej, czerpiącej z katolicyzmu to, co pozytywne jest wysoko, jak niebo, a więc coś fantastycznego jest tam, gdzie najwyżej sięga nasza wyobraźnia, stąd może być skwitowane leksemem *kosmos!* To zaś co niedobre, jak piekło, będzie na dole, nie może więc być czegoś słabszego, gorszego od *dna*. To proksemiczne rozróżnienie może często pomóc obcokrajowcom przy interpretacji wyrażen slangowych, które wiążą się z określeniem miejsca na osi wertykalnej.

Rzeczą, na którą należy położyć szczególny nacisk na zajęciach z cudzoziemcami, jest świadomość i umiejętność odczytania kontekstu. Skoro slangu młodzieżowego używamy tylko w kontaktach prywatnych, to kwestia rozpoznawalności rejestrów musi być przy tej okazji dokładnie omówiona. Dodatkową zaletą nauczania slangu może być także uwrażliwianie słuchaczy specjalizacji glottodydaktycznej na tę odmianę języka. Propozycje zadań, które w ostatnich latach przedstawiali podczas zajęć, często były świetne, a sami zainteresowani podkreślali, że praca nad nimi była doskonałą zabawą i ułatwiła spojrzenie na polszczyznę jak na język obcy. Perspektywa ta pomagała im później od strony metodycznej w wyjaśnianiu także innych zagadnień lingwistycznych.

<sup>13</sup> Przypomnę, że autorami słowników sieciowych mogą być wszyscy użytkownicy języka.

<sup>14</sup> <http://www.miejski.pl/slowo-Miziać+się> [18.10.2016].

<sup>15</sup> <http://www.miejski.pl/slowo-Mistrz+ortalionu> [18.10.2016].

Przejdźmy do konkretnych przykładów, podkreślam jednak, że wyrażenia te są w użyciu teraz, ale za jakiś czas część na pewno się zdezaktualizuje. Warto więc się im przyjrzeć jako pomysłowi, może rozwiązaniu metodycznemu, a niekoniecznie kopiować poszczególne ćwiczenia jako gotowy materiał na zajęcia. Pisząc zadania, warto zwrócić uwagę na:

- regionalizmy slangowe – czasami dany wyraz jest rozpoznawalny tylko na jakimś obszarze;
- okazjonalizmy – tych raczej nie należy umieszczać w zadaniach;
- grupę docelową – mamy takie grupy wyrazów, które bardziej zainteresują studentów niż np. młodzież licealną;
- wieloznaczność niektórych wyrazów, zależność znaczenia od kontekstu, jak np. w tekście poniżej „ogarnąć”, „ogarnąć się”;
- etykietę językową;
- skomentowanie pisowni niektórych wyrazów (np. anglicyzmów) i podkreślenie, że slang młodzieżowy jest przede wszystkim mówioną odmianą polszczyzny. W jego pisanej wersji występuje także wiele akronimów.
- podanie etymologii w ciekawszych przypadkach.

### 3.2. ĆWICZENIA

#### ZESTAW DLA POZIOMU ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO B2 I WYŻSZYCH

#### I. Proszę przeczytać tekst, a następnie zdecydować, co znaczą poniższe wyrazy.

- Joł.
- Siemka!
- Jak tam dzisiaj na uniwerku?
- Nuda. A ty czemu nie wbiłaś? Za długo kimałaś?
- Nie chciało mi się. Babka z gegry zadała tyle, że musiałyby mnie pogiąć, żeby to wszystko ogarnąć.
- Ciesz się, że cię nie było na kolosie, bo połowa grupy ma go w plecy. Jak tak dalej pójdzie, to przynajmniej część z nas będzie miała warunek. Gegra to w ogóle jakiś kosmos. A ostatniego angola nie było i skoczyliśmy wcześniej na haus. A w weekend chcemy iść na klubbing, piszesz się?
- Sama nie wiem.
- Nie cykaj, przecież ten twój fagas nie szczai. Nie będzie go jeszcze w Wawce.
- Nie o to biega.
- Taaa, nie o to. To o co kaman?
- Wkurza mnie, jak tak o nim mówisz.
- No dobra, luz, temat zamknięty.
- Git!
- Chodź skoczmy teraz do Maka, bo włączyło mi się ssanie, po tym niewinnym buszku.
- Mamy zaraz 175.
- Niece, dawaj z buta.
- No spoko.

## II. Co to znaczy w polskim slangu? Proszę zdecydować, która odpowiedź jest właściwa.

1. Wbić:
  - a) uderzyć kogoś
  - b) zalogować się na Facebooku
  - c) przyjść gdzieś
2. Kimać:
  - a) zakładać kimono
  - b) oglądać długo filmy
  - c) spać
3. Kogoś pogięło
  - a) ktoś oszalał, zwariował
  - b) ktoś nie prasuje ubrania
  - c) ktoś szybko się uczy
4. Ogarnąć się<sup>16</sup>
  - a) kupić garnki
  - b) nauczyć się, wykonać zadania, zrozumieć
  - c) posprzątać, wziąć prysznic i się ubrać
5. Mieć coś w plecy
  - a) czuć, że ktoś stoi za plecami
  - b) nie zaliczyć / nie zdać
  - c) zaatakować kogoś niespodziewanie
6. Kolos
  - a) przyjaciel, kolega
  - b) zajęcia z geometrii – rysowanie kół etc.
  - c) kolokwium, test na studiach
7. Kosmos
  - a) coś bardzo trudnego do zrozumienia
  - b) specyficzne dźwięki w muzyce techno
  - c) teoria powstania świata
8. Pisać się na coś
  - a) deklarować, że ma się na coś ochotę
  - b) rejestrować się online
  - c) zapisywać się na listę
9. (S)czaić
  - a) wypić herbatę
  - b) zrozumieć coś
  - c) porozmawiać z kimś na trudny temat
10. (Iść) z buta
  - a) uderzyć butem, kopnąć kogoś
  - b) mieć nieświeże skarpetki
  - c) iść pieszo
11. Git!
  - a) Spadaj!
  - b) Świetnie!
  - c) Koniec!

---

<sup>16</sup> Uwaga „ogarnąć się” w innym kontekście nabiera nowego znaczenia.

**III. Używając wyrażen z ćwiczenia I, proszę uzupełnić dialogi.**

- A.  
– O której wczoraj poszłaś .....?  
– Padałam na ryj<sup>17</sup>, więc już o 20:00!
- B.  
– Patrz, mamy autobus dopiero za 20 minut.  
– Dobra, to dawaj .....
- C.  
– Dziś wieczorem jest melanż u Bartka  
– Ja nie .....  
– Bo?  
– Bo muszę ..... polski – mam jutro kolosa.
- D.  
– Nie, nie, nie, to chodziło o matkę ze strony dziadka mojego drugiego męża, który spotkał babkę stryjecznego brata na weselu szwagra ze strony Anastazji.  
– Sorry, ale nie nie .....
- E.  
– Ściągnąłem dwa buszki i już mam mega.....  
– Ja też mam niezłą gastrofazę. Zaraz zadzwonię po dwie pizze XXL.
- F.  
– Jedziemy na weekend do Berlina. Dołączysz?  
– Jasne, wiesz przecież, że zawsze ..... na Berlin.
- G.  
– Ty, patrz, Magda znowu przyszła z tym swoim .....  
– Weź na luz, może Magda, go kocha, a ty jesteś po prostu zazdrosny?
- H.  
– Idziesz na zajęcia?  
– ..... cię ? Przecież dziś jest mecz.

**IV. Proszę zdecydować, która odpowiedź jest właściwa<sup>18</sup>.**

- Kiedy widzisz bardzo atrakcyjnego mężczyznę, możesz powiedzieć:
  - to ściera!
  - ale ciacho!
  - ale ćwok!
- Kiedy widzisz bardzo atrakcyjną kobietę, możesz powiedzieć:
  - ale laska!
  - ale balon!
  - zajawka!
- Kiedy coś jest bardzo śmieszne można powiedzieć:
  - ale wtopa!
  - ale bełt!
  - ale beka!

<sup>17</sup> Opatrujemy to sformułowanie odpowiednim komentarzem.

<sup>18</sup> W zadaniach tego typu warto omówić także inne leksemy, nie tylko poprawne odpowiedzi.

4. Pieniądze to inaczej:
  - a) buda
  - b) hajs
  - c) kima
5. Śmiać się to inaczej:
  - a) brechtać się
  - b) zamulać
  - c) zaliczać glebę
6. Kafar to
  - a) kaloryfer
  - b) bardzo umięśniony mężczyzna
  - c) kafelek ceramiczny
7. Jeśli coś jest łatwe, to jest:
  - a) hardkorowe
  - b) czaderskie
  - c) lajtowe
8. Jeśli nie chce spędzać z kimś czasu albo rozmawiać, to mówię:
  - a) bujaj się!
  - b) skumaj to!
  - c) nie świruj!
9. Jeśli ktoś jest zdenerwowany i chce go uspokoić, to mówię:
  - a) daj na luz
  - b) pliska
  - c) yo ziomuś!
10. Nieatrakcyjny mężczyzna lub nieatrakcyjna kobieta to:
  - a) towar
  - b) ryj
  - c) pasztet

## V. Które ze słów NIE odnosi się do:

powitania: cze, elo, ulo, siemka, siema, jo!

pożegnania: nara, narka, łap się, na zrazie, dozo

czegoś pozytywnego: spoko, odjechane, wtopa, bajeranckie, czad, full wypas

do picia alkoholu: narąbać się, napruć się, nawalić się (jak messerschmitt), nabrać się, schlać się, zaliczyć zgona

marihuany: trawka, baśka, staf, gandzia, palenie, ziolo

palenia marihuany (bakania): kręcić / jarać: baty, skręty, jointy, splify, bro, blanty, gibony  
 propozycji seksualnej: zabawimy się? / u mnie czy u ciebie? / chodźmy do mnie, tu jest za głośno, / zeżrę cię

odmowy: spadaj!, zjeżdżaj!, spływaj!, odleć!, odwal się!, wal na ryj!

ukochanej osoby: słoneczko, żabko, złotko, krówko, kotku, kochanie, misiu, bejbe

negatywnego określenia mężczyzny: złamas, palant, byk, dupek, drań, świnia

## VI. Proszę wybrać jedną fotografię i napisać do niej dialog.

Niniejsze ćwiczenie wymaga podziału na grupy, losowania fotografii i pisanie dialogów dopasowanych do sytuacji przedstawionej na zdjęciu. Zdjęcia mogą przedstawiać np. rozmowę mężczyzny i kobiety w barze, grupę przyjaciół ko-



mentujących przechodzącą obok parę, mężczyznę zagadującego na ulicy piękną kobietę, dialog pomiędzy kobietą i mężczyzną, który się właśnie do niej dosiadł przy barze. Do tego zadania można też wykorzystać fragmenty filmów – polskich komedii, ale z wyłączonym dźwiękiem. Świetne rezultaty daje później porównanie napisanego dialogu przez studentów z wersją oryginalną.

## VII. Proszę posłuchać piosenki i uzupełnić luki.

Jeśli grupa jest na poziomie C, można także posłuchać piosenki Pezeta pt. „Slang” czy „Slang II” i uzupełnić pominięte w tekście wyrazy slangowe. Sama wolę jednak jako ilustrację do tego tematu wykorzystywać utwory Fiszka, np. „Warszafka płonie”.

## VIII. Praca domowa. Proszę wypisać jak najwięcej wyrażen slangowych pojawiających się w filmie promującym szczerłość i sprawdzić ich znaczenie na [www.miejski.pl](http://www.miejski.pl)

Film „Podziel się szczerością” – parodia reklamy coca-coli<sup>19</sup> znajduje się tutaj: <https://www.youtube.com/watch?v=AspJ1AXSUfc>, jest doskonałym wstępem do kolejnych zajęć, jeśli zamierzamy stworzyć cykl.

**Alternatywnie:** Jeśli jednak to za trudne albo film nas nie przekonuje, możemy poprosić studentów o napisanie dialogów z wyrażeniami slangowymi, które pasują do następujących sytuacji:

Dwie koleżanki rozmawiają o ostatniej imprezie.

Koleżanka opowiada o tym, że zakochała się w nowym koledze.

Dwóch kolegów rozmawia o problemach z kobietami.

Chłopak chce poderwać dziewczynę w klubie.

Chłopak opisuje kolegom śmieszłą sytuację, którą właśnie widział.

Inne przykłady ćwiczeń, których nie umieszczę w tym artykule ze względu na jego rozmiary, to: **łączenie wyrażen slangowych z ich znaczeniem**, np.: *z jakiej paki?, a mnie to rybka, lecieć w kulki, puścić strzałkę, zaliczyć zgona, ale przypał, masakra* itd.

Warto także **napisać historię**, w której student uzupełnia tekst, wybierając jedno z trzech podanych wyrażen. Najwięcej radości i satysfakcji (zarówno lektorom, jak i studentom) dają takie historie, które można uzupełnić na dwa sposoby (w zależności od wybranego sformułowania). Oznacza to, że losy bohaterów mogą potoczyć się zupełnie inaczej. Oczywiście tylko jedna z opcji będzie pełna wyrażen slangowych.

<sup>19</sup> Dziękuję Urszuli Bieleckiej za inspirację.

Początek takiej historii wygląda np. tak:

- Elo (ziom // kolego // tato)!
- (Dzień dobry, synku // Siemka, stary // Witaj, druhu)!
- Co tam? Co robisz?
- Słuchaj, jest taka sprawa. Poznałem wczoraj dwie (harcerki, stare panny, sztunie)... itd.

Inne pomysły na ćwiczenia, to wspólne **rozszyfrowywanie akronimów** używanych w komunikatorach internetowych, mówimy więc o języku pisanym, np.:

A: Wielkie dzięki! B: Spoko, NMZC<sup>20</sup>.

A: Dobra, to potem o tym pogadamy. B: Nie, poczekaj, ZW!

Możemy też zaproponować ćwiczenie *stricte* lingwistyczne:

**Proszę zdecydować, która grupa społeczna używa(ła) poniższych słów i co one oznaczają:**

lufka, kopsnąć żaru, pecet, flota, klawisz, twardziel, grypsować, frajer, ziomek, totalna zawiecha, procek		
informatycy	więźniowie	blokersi

#### Klucz do wybranych zadań

II. 1 – c, 2 – c, 3 – a, 4 – b (ale poza tym kontekstem najczęściej – c), 5 – b, 6 – c, 7 – a, 8 – a, 9 – b, 10 – c, 11 – b

III. A – kimać, B – z buta, C – wbijam, ogarnąć, D – czaję, E – ssanie, F – piszę się, G – fagasem, H – Pogięło?

IV. 1 – b, 2 – a, 3 – c, 4 – b, 5 – a, 6 – b, 7 – c, 8 – a, 9 – a, 10 – c.

V. a – uło, b – łap się, c – wtopa, d – nabrać się, e – baśka, f – bro, g – zeżrę cię, h – odleć, i – krówko, j – byk,

<sup>20</sup> Rozwinięcie akronimów: NMZC – nie ma za co; ZW – zaraz wracam.

## BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz J., Skawiński J., 1996, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa–Wrocław.
- Chaciniński B., 2005, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Chaciniński B., 2012a, *Plus-minus język*, Wydanie specjalne „Polityki” – „Niezbędnik Inteligenta – O języku w mowie i piśmie”, 11/2012.
- Chaciniński B., 2012b, *Słowniki sieciowe*, Wydanie specjalne „Polityki” – „Niezbędnik Inteligenta – O języku w mowie i piśmie”, 11/2012.
- Czeszewski M., 2012, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa.
- Dąbrowska A., 2016, *Słownik eufemizmów czyli w rzeczy mocno w sposobie łagodnie*, Warszawa.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Grochowski M., 1995, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa.
- Grys M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, *Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych*, w: *Edukacja międzykulturowa. Forum glottodydaktyczne. Materiały z konferencji*, red. A. Rabczuk, Warszawa.  
<http://scieznikopernika.pl/laboratorium-jezykowe/>  
<http://www.laboratoriumjezykowe.uw.edu.pl/?encyclopedia-category=sownik> [20.10.2016].
- Kasprczak M., Rzeszutek M., Smół J., Zgólkowa H., 2004, *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław.
- Kita M., 1991, *Ekspansja potoczności*, „Studia Polonistyczne”, t. 19, red. A. Kowalska, A. Wilkoń, Katowice.
- Kita M., 2007, *Gra funkcjami w języku potocznym*, w: red. B. Boniecka, S. Grabias, *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Lubaś W., 2001, *Ekspansja potoczności*, w: *Język polski*, red. S. Gajda, Opole.
- Lubaś W., 1986, *Istota potoczności*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, s. 85–91.
- Lubaś W., Skowronek K., 2015, *Słownik polskich leksemów potocznych*, Kraków.
- Marek Łaziński, Izabela Winiarska – wywiad, <http://wspolnymianownik.pl/czytaj.php?s=wywiady&a=izabela-winiarska-gorska> [25.10.2016].
- Ozóg K. 2001, *Ekspansywna potoczność*, w: tenże, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Ozóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Podlaska D., Płociennik I., 2004, *Słownik wiedzy o języku*, Bielsko-Biała.  
*Słownik sieciowy polskiego slangu*: <http://www.miejski.pl> [18.10.2016].
- Warchala J., Furgalska-Skudrzyk A., 2007, *Potoczność – kategoria rozmyta?*, w: red. B. Boniecka, S. Grabias, *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.

*Anna Rabczuk*

### THE ART OF STREET LANGUAGE – POLISH YOUTH SLANG

**Keywords:** Polish youth slang, street language, teaching foreign languages, recommendations for teaching Polish youth slang

**Summary.** The Polish language can be used for formal announcements, serious academic articles, books or newspapers. But it is much more than that. It is also a special code used by young people in bars, clubs and at parties, or simply in almost all private conversations. The aim of this article is to describe Polish youth slang, pointing out its advantages and disadvantages from a teaching perspective. The author shares her own experiences gained from teaching Polish youth slang. She presents examples of tasks that can be introduced into the classroom, highlighting issues that should be taken into consideration while teaching slang or creating slang-themed exercises. The article shows an awareness of popular culture and the linguistic needs of young people that is sorely lacking in certain quarters of the academia. The author believes the expressions she presents are really important when it comes to taking part, or even actually “getting the feel” of the Polish culture. Any teacher bold enough to introduce such material into their classes in turn encourages their students to take an active part in everyday Polish culture. There is nothing more confidence-destroying than losing the sense of important scenes in films or the thread of conversations just because this kind of language has not been encountered before.

*Radosław Kaleta\**

## O LEKSYCE NACECHOWANEJ STYLISTYCZNIE W NAUCZANIU BIAŁORUSINÓW JĘZYKA POLSKIEGO

**Słowa kluczowe:** leksyka nacechowana stylistycznie, błąd glottodydaktyczny, glottodydaktyka porównawcza, język polski, język białoruski

**Streszczenie.** Artykuł dotyczy leksyki nacechowanej stylistycznie w nauczaniu języka polskiego Białorusinów. Szczególna uwaga zwracana jest na niuanse stylistyczne różniące leksemę polską i białoruską, które z pozoru wydają się bardzo do siebie podobne. Zebrany materiał może pomóc lektorom pracującym z Białorusinami w akcentowaniu poszczególnych kwestii stylistycznych w nauczaniu JPJO, a Białorusinom uczącym się języka polskiego – w unikaniu błędów stylistycznych.

Różne kwestie (glotto)dydaktyczne (ale też socjolingwistyczne czy historyczne) w parze językowej polsko-białoruskiej były poruszane przez różnych badaczy polskich i białoruskich (np.: Cukrowska 1978; Kuźmiuk 1982; Šuba 1993; Biełocka 1997; Šakun 1999; Smułkowa 2001, 2002, 2007; Guszczewa 2006; Kaleta 2010, 2014, 2015). Przedmiotem badań był głównie transfer negatywny i jego rozmaite konsekwencje w glottodydaktyce. Niniejszy artykuł ma za zadanie zwrócić uwagę na polską leksykę nacechowaną stylistycznie<sup>1</sup>, która ma w języku białoruskim swoje odpowiedniki neutralne stylistycznie. Konsekwencją tego może być posługiwanie się przez Białorusinów<sup>2</sup> uczących się języka polskiego w ich mniemaniu neutralnymi polskimi leksemami, które jednak dla rodzimego użytkownika języka takie nie są. Temat był już sygnalizowany w innych pracach

---

\* rkaleta@uw.edu.pl; Pracownia Glottodydaktyki Białorusistycznej, Katedra Białorusistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, 02-678 Warszawa, ul. Szturmowa 4.

<sup>1</sup> Leksemy nacechowane stylistycznie rozumiemy jako te, które w słownikach opatrzone są kwalifikatorem stylistycznym, np. potoczny, lub kwalifikatorem chronologicznym, np. archaizmy, w odróżnieniu od leksemów neutralnych, czyli tych, które nie są opatrzone w słownikach żadnym kwalifikatorem i często należą do leksyki podstawowej, np. *dom*.

<sup>2</sup> Zarówno białoruskojęzycznych, jak i rosyjskojęzycznych, gdyż nawet rosyjskojęzyczni Białorusini przy nauce języka polskiego często odwołują się do języka białoruskiego, który w ich mniemaniu jest bliższy polskiemu niż rosyjski (zob. Guszczewa 2006).

np. (Kaleta 2013, 136–137; 2015a i 2015b). Podobne zagadnienia (choć różnie nazywane, por. Kaleta 2015b) były opisywane na przykładzie innych par języków, np. w parze polsko-rosyjskiej (np. Grosbart 1984, s. 119; Stasin'ska 1990, s. 34–42; Gasek 2012, s. 73–76), w parze polsko-słowackiej (Pančiková 2004, s. 283, 285; Pančiková 2005), w parze polsko-czeskiej (Lotko 1992) czy w relacji polsko-ukraińskiej (Bednaż 2002). Różnice w rejestrach stylistycznych mogą być przyczyną błędów przekładowych czy glottodydaktycznych, na co zwracano uwagę także w poradniku dla nauczycieli języka polskiego pracujących na Wschodzie, np. *\*Jeszcze będąc uczennicą, uczestniczyłam w wycieczkach archeologicznych, lubiłam **ekskursje** do różnych historycznych miejsc* (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, s. 61; por. Foland-Kugler 1998).

W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane nacechowane stylistycznie polskie leksemy, które mogą być odbierane przez Białorusinów uczących się języka polskiego jako neutralne ze względu na fakt, że ich białoruskie odpowiedniki nie są nacechowane stylistycznie (por. Kaleta 2011; 2014, s. 53–54, 68, 89–98). To właśnie może stanowić przyczynę błędu stylistycznego (por. Kaleta 2013), np. zamiast powiedzieć/napisać *Gratuluję!* Białorusini często mówią/piszą *Winszuję*, a jeszcze częściej z błędną końcówką przeniesioną z języka ojczystego – *\*Winszujtu*. Należy zatem uświadomić zwłaszcza początkującym uczącym się z Białorusi, że do polskiego języka mówionego (czy do wypowiedzi pisemnej, którą konstruują w ramach ćwiczeń) nie pasuje książkowy leksem *winszować*, chociaż jego użycie nie zakłóca komunikacji. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano tylko takie nacechowane stylistycznie leksemy polskie, które w języku białoruskim mają odpowiedniki neutralne stylistycznie bardzo podobne do polskich leksemów, stanowiące z nimi w jakimś zakresie paronimy lub homonimy międzyjęzykowe. Polskie przykłady zaczerpnięto ze *Słownika języka polskiego PWN* (online) i *Słownika SJP.PL* (online), białoruskie zaś ze *Słownika białorusko-polskiego* (Chylak-Schroeder, Głuszkowska-Babicka, Jasińska-Socha 2012), ale na potrzeby artykułu będą zapisywane w transliteracji. Wybrane polskie leksemy są w słownikach języka polskiego oznaczane zwykle różnymi kwalifikatorami stylistycznymi, np.: *książk.* (*książkowy*), *poet.* (*poetycki*), *pot.* (*potoczny*), *reg.* (*regionalny*), choć często słowniki w różnych sposób klasyfikują ten sam leksem.

W nauczaniu Białorusinów języka polskiego jako obcego warto zwrócić uwagę na poniższe leksemy i omówić ich rejestr stylistyczny:

pol. *cyrkulować* *książk.* 1. «być w obiegu; krążyć, obiegać, płynąć»; 2. *pot.* «poruszać się po określonym obszarze» – białoruski odpowiednik neutralny *cyrkulâvac* 'krążyć, obiegać'.

pol. *podzięką* *podn.* «podziękowanie» – białoruski odpowiednik neutralny *padzâka* 'podziękowanie, wdzięczność, podzięką';

pol. *publika* *pot.* «widzowie jakiegoś zdarzenia lub publiczność» – białoruski odpowiednik neutralny *publika* 'publiczność';

pol. *ruczaj* poet. «potok, strumień» – białoruski odpowiednik neutralny *ručaj* ‘strumień, potok’;

pol. *sobaka* 1. pot. «pies» 2. pot. «rodzaj wyzwiska» – białoruski odpowiednik neutralny *sabaka* ‘pies’;

pol. *winszować* książk. 1. składać komuś życzenia; życzyć; 2. składać komuś gratulacje; gratulować – białoruski odpowiednik neutralny *vinšavac* ‘gratulować’;

W tym ostatnim przypadku, by zapobiec innym błędom językowym, należy także zwrócić uwagę na rekcję; w polszczyźnie czasownik *winszować* wymaga celownika i dopełniacza, np. *Winszuję panu awansu*, a w języku białoruskim – biernika i narzędnika, np. *Vinšuû vas z avansom*, gratuluję panu / pani awansu’, a dosłownie \**gratuluje pana / panią z awansem*).

W słownikach nie zawsze wszystkie znaczenia polskiego leksemu są opatrzone kwalifikatorem stylistycznym, co nie ułatwia obcokrajowcom nauki, np.:

pol. *dola* 1. «los przypadający komuś w udziale» 2. pot. «część przypadająca na kogoś z podziału zdobyczy, zarobionych wspólnie pieniędzy m.in.» – białoruski neutralny odpowiednik *dolâ* 1. ‘część’, 2. ‘udział’, 3. ‘dola, los’;

pol. *dziad* 1. podn. «ojciec ojca lub matki» 2. «przodek» 3. pot. «biedak lub żebrak» 4. pogard. «starzec» 5. pot. «z niechęcią lub obraźliwie o mężczyźnie» 6. reg. «rzep» – białoruski neutralny odpowiednik *dzed* ‘dziadek, dziad’.

pol. *wodzić* 1. książk. a) ‘iść, prowadzić kogoś w różne miejsca, być czymś przewodnikiem’, b) ‘przesuwać coś po czymś’), 2. zool., zootechn. ‘o samicach ptaków, opiekować się wyklutymi pisklętami do osiągnięcia przez nie dojrzałości, samodzielności’ (Dubisz 2003, s. 159–160) – białoruski neutralny odpowiednik *vadzic* 1. ‘prowadzić’, 2. ‘wodzić’ (ołówkiem po mapie);

Oprócz leksemów, które w słownikach mogą być opatrzone kwalifikatorami stylistycznymi, w polszczyźnie występują także leksemy, które w słownikach mogą być opatrzone kwalifikatorami chronologicznymi, takim jak: *arch.* (*archaiczny*), *daw.* (*dawny*), *przestarz.* (*przestarzały*) (więcej o archaizmach zob. Dubisz 1991; Zdunkiewicz-Jedynak 2006). Niektóre leksemy są oznaczone dodatkowymi kwalifikatorami (np. chronologicznym, stylistycznym), np.: pol. *śniadać* przestarz. książk. «jeść pierwszy posiłek danego dnia, jeść rano; śniadaniować» – białoruski neutralny odpowiednik *snedac* ‘jeść śniadanie’. Jedno ze znaczeń może być opatrzone kwalifikatorem chronologicznym, a drugie stylistycznym, np. pol. *krynica* 1. daw. «źródło» 2. poet. «miejsce pochodzenia czegoś» – białoruski neutralny odpowiednik *krynica* ‘źródło’.

Poniżej kolejne przykłady nacechowanych stylistycznie polskich leksemów i ich białoruskich neutralnych odpowiedników:

pol. *aerodrom* daw. «lotnisko» – białoruski neutralny odpowiednik *aèradrom* ‘lotnisko’;

pol. *arenda* 1. daw. «dzierzawa» 2. daw. «opłata za dzierzawę» – białoruski neutralny odpowiednik *arènda* 1. ‘dzierzawa’, 2. ‘czynsz dzierzawny’;



- pol. *automobil* daw. «samochód (dziś używane w odniesieniu do zabytkowych samochodów)» (por. Kaleta 2013, s. 137) – białoruski neutralny odpowiednik *aŭtamabil* ‘samochód’;
- pol. *awiacja* daw. «lotnictwo» – białoruski neutralny odpowiednik *aviacyá* ‘lotnictwo’;
- pol. *awiator* daw. «lotnik» – białoruski neutralny odpowiednik *aviatar* ‘lotnik’;
- pol. *cyrulik* daw. «fryzjer wykonujący również zabiegi felczerskie» – białoruski neutralny odpowiednik *cyrul’nik* ‘fryzjer’;
- pol. *cytatata* daw. «słowa przytoczone dosłownie z jakiegoś tekstu pisanego lub z czyjejś wypowiedzi ustnej (cytat)» – białoruski neutralny odpowiednik *cytata* ‘cytat’;
- pol. *dobrodziej* daw. «dobroczyńca» – białoruski neutralny odpowiednik *dabra-dziej* ‘dobroczyńca’;
- pol. *dychać* daw. «oddychać, zwłaszcza głośno, z trudem» (por. Kaleta 2013, s. 136) – białoruski neutralny odpowiednik *dyhac* ‘oddychać’;
- pol. *ekskursja* daw. «wycieczka, wyprawa» (por. Kaleta 2013, s. 136–137) – białoruski neutralny odpowiednik *èkskursià* ‘wycieczka’;
- pol. *frukt* 1. daw. «owoc jakiejś rośliny» 2. daw. «efekt jakichś działań» – białoruski neutralny odpowiednik *frukt* ‘owoc’;
- pol. *harmata* daw. «armata» – białoruski neutralny odpowiednik *garmata* ‘armata’;
- pol. *kanikula* przestarz. «upał, lato, wakacje» – białoruski neutralny odpowiednik *kanikuly* ‘wakacje, ferie’;
- pol. *pocztylion* 1. daw. «listonosz» 2. daw. «woźnica pojazdu pocztowego» – białoruski neutralny odpowiednik *paštal’èn* ‘listonosz, doręczyciel’;
- pol. *rab* daw. «niewolnik lub sługa» – białoruski neutralny odpowiednik *rab* ‘niewolnik’;
- pol. *strawa* daw. «pożywienie» – białoruski neutralny odpowiednik *strava* 1. ‘jedzenie, pokarm’, 2. ‘danie’;
- pol. *wieczera* daw. «posiłek wieczorny», przestarz. «kolacja» (por. Kaleta 2013, s. 137) – białoruski neutralny odpowiednik *váčèra* ‘kolacja’;
- pol. *zakon* daw. «prawo (m.in. *Stary Zakon*, *Nowy Zakon*), dzisiaj tylko w znaczeniu ‘zgromadzenie religijne lub świeckie, którego członkowie są związani ślubami i żyją według ściśle określonych reguł» – białoruski neutralny odpowiednik *zakon* ‘prawo, ustawa’.

Nie wszystkie znaczenia polskiego leksemu muszą być zakwalifikowane jako archaiczne. Czasem tylko drugie lub kolejne znaczenie ma w słowniku kwalifikator, np.:

- pol. *awans* 1. «przejsięcie na wyższe stanowisko» 2. «zdobycie wyższej pozycji społecznej, towarzyskiej m.in.» 3. «zajęcie wyższego miejsca w klasyfikacji» 4. daw. «suma pieniężna stanowiąca zaliczkę na rachunek jakichś należności» – białoruski neutralny odpowiednik *avans* ‘zaliczka’;



- pol. *awantura* 1. «gwałtowna kłótnia» 2. daw. «ryzykowne przedsięwzięcie» 3. daw. «osobliwe zdarzenie albo niezwykła przygoda» – białoruski neutralny odpowiednik *avantura* 1. ‘awantura, kłótnia’ 2. ‘przygoda’;
- pol. *ekonomika* 1. «gałąź ekonomii badająca zjawiska występujące w określonym dziale gospodarki, w jakimś rodzaju przedsiębiorstw»; 2. «dawniej, potocznie: gospodarka, gospodarstwo» – białoruski neutralny odpowiednik *ekonomika* 1. ‘ekonomika’, 2. ‘gospodarka’;
- pol. *garderoba* 1. wszystkie ubrania, jakie się ma» 2. «ubranie noszone w danej chwili» 3. «niewielkie pomieszczenie do przechowywania ubrań; dawniej: pokój, gdzie przechowywano odzież i gdzie przebywały służące, które się nią opiekowały» 4. «pokój, w którym się ubierają i charakteryzują aktorzy przed wyjściem na scenę» 5. daw. «przechowalnia ubrania» – białoruski neutralny odpowiednik *gardërob* 1. ‘szafa na ubrania, garderoba’ 2. ‘szatnia’;
- pol. *kompania* 1. «grono znajomych spędzających wspólnie czas» 2. «pododdział w różnych rodzajach wojsk, składający się z kilku plutonów» 3. «stowarzyszenie kupców, zakładane dawniej w celu prowadzenia handlu za granicą» 4. daw. «towarzyszenie komuś» – białoruski neutralny odpowiednik *kampaniâ* 1. ‘towarzystwo’ 2. ‘spółka’;
- pol. *marka* 1. «znak firmowy umieszczany na wyrobach» 2. «jakość lub gatunek wyrobów danej firmy» 3. «dobra opinia» 4. daw. «znaczek pocztowy» 5. daw. «numerek lub żeton» – białoruski neutralny odpowiednik *marka* 1. ‘znaczek’, 2. ‘znak, cecha’, 3. ‘marka, gatunek’;
- pol. *miesiąc* 1. «dwunasta część roku obejmująca od 28 do 31 dni» 2. przestarzałe, gwarowo albo poetycko «księżyc» – białoruski neutralny odpowiednik *mesâc* 1. ‘księżyc’, 2. ‘miesiąc’;
- pol. *pohybel* 1. «konstrukcja, na której wieszka się skazańców oraz sama kara śmierci przez powieszenie; szubienica»; 2. daw. «o nieszczęściu lub zgubie, zatraceniu; dziś tylko w przestarzałym wyrażeniu: na pohybel – na zgubę, na zatracenie, na nieszczęście» – białoruski neutralny odpowiednik *gibel’* ‘zgu-ba, zagłada, zatracenie, zginiecie’;
- pol. *wyraj* 1. «miejsce odpoczynku; też: odpoczynek» 2. daw. «ciepłe kraje, do których odlatują ptaki; też: odlot ptaków na zimę» – białoruski neutralny odpowiednik *wyraj* ‘ciepłe kraje, wyraj’.

Zanalizowane przykłady leksykalne mogą wystąpić w języku polskim Białorusinów (i innych Słowian) uczących się i używających języka polskiego. Cudzoziemcy mogą je także zaczerpnąć z literatury polskiej. Rzadko kiedy słownictwo nacechowane stylistycznie w sposób poważny zakłóca komunikację, rzadko kiedy także słownictwo nacechowane stylistycznie w jednym języku, mające w języku uczących się neutralne odpowiedniki, bywa analizowane na zajęciach, gdyż wymagałoby to od lektora znajomości języka ojczystego osób, które uczy, co z oczywistych względów nie zawsze jest możliwe. Jednakże różne rodzaje homonimów

międzyjęzykowych powinny być (choćby w minimalnym stopniu) sygnalizowane uczącym się i uwzględnianie na kursach oraz w podręcznikach do JPJO, zwłaszcza w grupach słowiańskich, a już na pewno na slawistykach i zagranicznych polonistykach, kształcących kandydatów na tłumaczy czy nauczycieli, którzy odznaczają się dużą świadomością językową oraz dużą motywacją do doskonalenia swojej polszczyzny. Istnieje zapotrzebowanie na specjalne zestawy ćwiczeń<sup>3</sup>, które zwracałyby uwagę na subtelne międzyjęzykowe różnice stylistyczne. Waga zagadnień stylistycznych jest podkreślana przez polonistów (np. Zdunkiewicz-Jedynak 2006; Markowski 2004, 2007, s. 59). Potrzeba zatem także czujności lektora, który byłby pierwszym przewodnikiem po meandrach polskiej stylistyki. Należy także wspomnieć, że takie analogiczne trudności mają Polacy uczący się języków wschodniosłowiańskich (w tym języka białoruskiego, języka ukraińskiego i języka rosyjskiego, por. np. Załecka 1997; Czernysz 2005; Gasek 2012). Często wpadają oni w pułapkę komunikatywności (więcej zob. Skalscy 1995) i nie przykładają należytej uwagi do niuansów stylistycznych, mogących być przyczyną błędów stylistycznych, czasem zabawnych. Omawiany problem dotyczy i innych blisko spokrewnionych języków słowiańskich (por. np. Mitreva 2012), co świadczy o jego uniwersalnym charakterze, którego nie można pominąć w procesie kształcenia językowego (podkreślała to mocno Pančíková w cytowanych pracach, zob. Pančíková 2004, 2005). Niewątpliwie zarówno tłumaczom, jak i wszystkim osobom uczącym się konkretnych języków słowiańskich pomocny byłby słowniczek dwujęzyczny leksemów nacechowanych stylistycznie w jednym języku i neutralnych (bądź nacechowanych inaczej) w drugim języku. Słowniczki takie zestawiają na własne potrzeby sami uczący się lub ich nauczyciele. Warto byłoby dołożyć starań, by powstawały profesjonalne dwujęzyczne wydania leksykograficzne tego typu. Inną kwestię stanowi kształcenie nauczycieli języków obcych. W tym niełatwym procesie warto wciąż zwracać uwagę właśnie na leksykę nacechowaną stylistycznie i uczułać przyszłych lektorów na problemy, jakie taka leksyka może powodować podczas nauki języka polskiego przez obcokrajowców.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednaż M., 2002, *Pol'sko-ukraińs'ka miżmovna omonimiâ*, Opole.  
 Bielocka T., 1997, *Trudności młodzieży grodzieńskiej w przyswajaniu rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników polskich*, w: B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Warszawa, s. 34–40.  
 Chylak-Schroeder T., Głuszkowska-Babicka J., Jasińska-Socha T., 2012, *Słownik białorusko-polski*, Warszawa.

<sup>3</sup> Na wzór zbioru ćwiczeń francusko-rumuńskich homonimów, którego tytuł można przetłumaczyć z francuskiego jako *Strzeż się fałszywych przyjaciół* (Pelea 2014).

- Cukrowska K., 1978, *Problemy językowe w szkołach podstawowych na terenach zamieszkałych przez ludność polską i białoruską*, „Polonistyka”, nr 2, s. 112–114.
- Czernysz T., 2005, *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 477–481.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dubisz S., 1991, *Archaizacja w XX-wiecznej polskiej powieści historycznej o średniowieczu*, Warszawa.
- Foland-Kugler M., 1998, *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- Gasek B., 2012, *Leksiko-semantičeskâ interferenciâ v processe perevoda (na materiale russkogo i polskogo jazykov)*, Wrocław.
- Grosbart Z., 1984, *Teoretyczne problemy przekładu literackiego w ramach języków bliskopokrewnych (na materiale języka polskiego i języków wschodniosłowiańskich)*, Łódź.
- Guszczewa O., 2006, *Typy błędów leksykalnych w pracach białoruskich studentów*, w: S. Važnik, A. Kožynava (red.), *Aktual'nyâ prablemy palaniŭstyki*, Mińsk.
- Kaleta R., 2010, *Câžkasci pol'skâe movy: pamyłki belarusaŭ, âkiâ vyvučaũc' pol'skuũ movu*, „Arche” nr 4, s. 358–400.
- Kaleta R., 2011, *Janka, Janko, Janek czy Jan Kupala – o fałszywych przyjaciółach tłumacza na przykładzie antroponimii*, „Acta Albaruthenica”, t. 11, s. 212–216.
- Kaleta R., 2013, *Złudne odpowiedniki białorusko-polskie*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 48, s. 123–141.
- Kaleta R., 2014, *Białorusko-polska homonimia międzyjęzykowa*, Warszawa.
- Kaleta R., 2015a, *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Kaleta R., 2015b, *O białoruskich pozornych odpowiednikach polskich archaizmów*, „Slavia”, nr 4, s. 428–440.
- Kuźmiuk J., 1982, *Regionalizmy językowe uczniów szkół podstawowych Białostoczczyzny. Zagadnienia metodyczne*, Białystok.
- Lotko E., 1992, *Zrâdnâ slova v polštine a češtine. Lexikologický pohled a slovník*, Olomouc.
- Markowski A. (red.), 2004, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Markowski A., 2007, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Mitreva M., 2012, *Kompetencja komunikacyjna bułgarskich użytkowników języka polskiego (aspekt glottodydaktyczny)*, Warszawa.
- Pančiková M., 2004, *Archaizmy*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 283–287.
- Pančiková M., 2005, *Zradnosti pol'skej a slovenskej lexiky*, Opole.
- Pelea A., 2014, *Méfiiez-vous des faux amis!*, Cluj-Napoca.
- Skalscy A. i T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 49–57.
- Słownik języka polskiego*, [online], <http://sjp.pl> [15.09.2014].
- Słownik języka polskiego PWN*, [online], <http://sjp.pwn.pl> [15.09.2014].
- Smułkowa E., 2001, *Język i kultura białoruska w kontakcie z sąsiadami*, Warszawa.
- Smułkowa E., 2002, *Białoruś i pogranicza: studia o języku i społeczeństwie*, Warszawa.
- Smułkowa E., 2007, *Język polski na Białorusi*, w: J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin, s. 195–206.
- Stasińska P., 1990, *Mež''azykovaâ omonimiâ v russko-pol'skom sopostavlennii*, Zelënaâ Gura.
- Šakun L., 1999, *Belarуска-pol'skiâ moũnyâ kantakty ŭ XX stagoddzi*, „Rodnae slova”, nr 4, s. 62–67.
- Šuba P.P., 1993, *Pol'ska-belaruskâ leksičnyâ adpavednasci na sučasnym ètape*, w: G. M. Mezenka (red.), *Belarуска-ruska-pol'skâe supastaũlâl'nae movaznaũstva i litaraturaznaũstva. Matèryjaly 2-j mižnarod. nav. kanf., Vicebsk 5–6 lûtaga 1993*, Vicebsk.

- Załęcka O., 1997, *Z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego na Ukrainie Zachodniej*, w: B. Janowska i J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów Warszawa 14–16 września 1995 r.*, t. II, Warszawa, s. 259–269.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2006, *ABC stylistyki*, w: M. Bańko (red.), *Polszczyzna na co dzień*, Warszawa, s. 33–96.

*Radosław Kaleta*

### ON STYLISTIC MARKED VOCABULARY IN TEACHING BELARUSIANS THE POLISH LANGUAGE

**Keywords:** Belarusian language, Polish language, didactics of foreign languages, stylistics, Stylistic Marked Vocabulary

**Summary.** The aim of the present paper is to describe the idea of stylistic marked vocabulary in teaching Polish in Belarusian environment. Particular attention is paid to the nuances of different stylistic tokens Polish and Belarusian, which apparently seem very similar to each other. The collected material can help lecturers working with Belarusians in stressing the particular issues of stylistic teaching of Polish language and Belarusians learning the Polish language – in avoiding stylistic errors. The issue of stylistic marked vocabulary seems to be detracted from in the field of foreign language didactics. In practice, language learners often have little awareness of such language errors which often do not hinder communication. Therefore, a need for devising dedicated exercises that would help learners not only notice this subtle linguistic difficulty but also eliminate its consequences arises.

## KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE, ZAWODOWE I BIZNESOWE

*Grażyna Zarzycka\**

### JĘZYK POLSKI W ODMIANIE AKADEMICKIEJ PROPOZYCJA PROGRAMU KURSU ADRESOWANEGO DO STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH PRZYGOTOWUJĄCYCH SIĘ DO STUDIÓW WYŻSZYCH W POLSCE

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, odmiana akademicka, program kursu, studenci zagraniczni, studia wyższe w Polsce

**Streszczenie.** W niniejszym artykule zostały podjęte refleksje na temat problemów nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego (jpjo), w odmianie akademickiej. W części wstępnej porównano terminologię obecną w naukowej anglojęzycznej i polskiej literaturze glotto-dydaktycznej, jak też omówiono wybrane praktyki w zakresie przygotowywania językowego studentów zagranicznych do podjęcia studiów w Polsce. Autorka stawia tezę, że kandydaci na studia w Polsce, niezależnie od wybranego kierunku, powinni posiadać określoną wiedzę socjokulturową, rozwinąć kompetencje i umiejętności przydatne w studiowaniu i komunikowaniu się z przedstawicielami środowiska uczelnianego. Owe uniwersalne „wspólne treści” stanowią podstawę, przedstawionego w części drugiej pracy, programu kursu przygotowującego cudzoziemców do studiów w Polsce.

Każdy cudzoziemski kandydat na studia wyższe w Polsce staje przez koniecznością nabycia orientacji w zakresie docelowego kontekstu komunikacyjnego, jakim jest uczelnia wyższa w Polsce – POLSKA AKADEMIA – w związku z czym: powinien zrozumieć uwarunkowania związane z pełnieniem roli studenta uczelni wyższej w Polsce, jak też wykształcić kompetencje wystarczające do podejmowania celowych działań językowych, które pozwolą mu pełnić z sukcesem rolę studenta polskiej uczelni wyższej.

---

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

Równie ważne zadania stoją przed nauczycielem jpjo prowadzącym kurs przygotowujący do studiów w Polsce. Powinien on bowiem zorientować swoje działania zarówno na rozwijanie kompetencji socjokulturowej uczących się związanej ze sferą życia akademickiego, jak też na **nauczanie języka polskiego w odmianie akademickiej (JPAkad), czyli polszczyzny, która ma służyć studentom zagranicznym do podejmowania różnorodnych działań komunikacyjnych związanych ze studiowaniem w Polsce**<sup>1</sup>.

Tak więc, każdy praktyk przed którym stanie tego rodzaju wyzwanie zawodowe, musi rozwiązać problem związany z planowaniem kursu języka w odmianie akademickiej. Zwykle odbywa się to, przynajmniej w Polsce, metodą prób i błędów, w znaczący sposób intuicyjnie. A przecież w światowej literaturze glottodydaktycznej znajdujemy wiele podpowiedzi dotyczących treści kursów języków obcych w odmianie akademickiej oraz sposobów ich organizacji<sup>2</sup>. W niniejszym artykule zostaną przybliżone wybrane koncepcje, a następnie przetworzone i zaadaptowane do potrzeb związanych z przygotowaniem studentów zagranicznych do studiów wyższych w Polsce.

## **1. SPECJALISTYCZNE NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO I JPJO – OMÓWIENIE TERMINOLOGII I WYBRANYCH PRAKTYK NAUCZANIA**

Z analizy anglojęzycznych prac glottodydaktycznych poświęconych nauczaniu języka w odmianach specjalistycznych (zob. przypis 2) wyłania się pogląd, iż jest ono specyficznym podejściem do nauczania języka, w którym najważniejsze są określone potrzeby uczących się (podobne stanowisko prezentują też Gajewska i Sowa 2014). To rozumienie odzwierciedla się w anglojęzycznych nazwach poszczególnych pododmian. Najważniejsze nazwy oraz ich akronimy przedstawiam

<sup>1</sup> Powyżej sparafrazowano definicję EAP – English for Academic Purposes, przedstawioną w pracy R. R. Jordana: *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers: „EAP is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems”* (Jordan, 1997, s. 1; za: ETIC, 1975).

Zamiast obecnego w definicji EAP określenia: „communication skills” w definicji JPAkad użyto określenia „działania językowe”, co odnosi się wprost do terminologii zaproponowanej przez autorów ESOKJ (2003, s. 24 i 50–93) i powszechnie już dziś stosowanej. Jak dalej wykażemy, studiowanie wymaga od użytkowników języka aktywacji wielu specyficznych działań językowych.

<sup>2</sup> Wśród prac dostępnych w Polsce w Bibliotece Brytyjskiej, znajdujemy podręczniki akademickie i przewodniki dla wykładowców opublikowane już w latach 90. XX stulecia przez czołowe wydawnictwo brytyjskie. Jest w nich wiele inspirujących pomysłów związanych z prowadzeniem kursów języka angielskiego w odmianie akademickiej oraz prac poświęconych rozwijaniu poszczególnych sprawności w ich trakcie, zob. np.: Brookes, Grundy (1990), Flowerdew, red., (1994); Hutchinson, Waters (1987; 2005), Jordan (1997). Prace zawierają obszerne bibliografie przedmiotowe.



poniżej w tabeli (wyłuszczone te, na których w największym stopniu koncentrujemy uwagę w niniejszych rozważaniach):

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE (ESP) <i>angielski do celów specjalnych/specjalistycznych; angielski w odmianach specjalnych/ specjalistycznych</i>			
<p>1. ENGLISH FOR OCCUPATIONAL/ VOCATIONAL/PROFESSIONAL PURPOSES (EOP/EVP/EPP) <i>angielski do celów zawodowych / fachowych / profesjonalnych; angielski w odmianach zawodowych, fachowych, profesjonalnych</i></p> <p>Przykłady: Np. język biznesu, język dla sekretarek, język dla kucharzy, dla pracowników służby zdrowia, język dla opiekunów osób starszych, dla kierowców ciężarówek</p>	<p>2. ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (EAP) angielski do celów akademickich (angielski w odmianie / odmianach akademickich)</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>2.1. ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES (ESAP) <i>angielski do akademickich celów specjalnych/ specjalistycznych; angielski w akademickich odmianach specjalistycznych</i> np. język akademicki w odmianie medycznej, technicznej (inżynierskiej), ekonomicznej.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>2.2. ENGLISH FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES (EGAP) <i>angielski do ogólnych celów akademickich / angielski w ogólnej odmianie akademickiej.</i></p> </td> </tr> </table>	<p>2.1. ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES (ESAP) <i>angielski do akademickich celów specjalnych/ specjalistycznych; angielski w akademickich odmianach specjalistycznych</i> np. język akademicki w odmianie medycznej, technicznej (inżynierskiej), ekonomicznej.</p>	<p>2.2. ENGLISH FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES (EGAP) <i>angielski do ogólnych celów akademickich / angielski w ogólnej odmianie akademickiej.</i></p>
<p>2.1. ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES (ESAP) <i>angielski do akademickich celów specjalnych/ specjalistycznych; angielski w akademickich odmianach specjalistycznych</i> np. język akademicki w odmianie medycznej, technicznej (inżynierskiej), ekonomicznej.</p>	<p>2.2. ENGLISH FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES (EGAP) <i>angielski do ogólnych celów akademickich / angielski w ogólnej odmianie akademickiej.</i></p>		

Za: Jordan (1997, s. 3); tłumaczenia i przykłady własne

Zauważmy, że oryginalne terminy anglojęzyczne są sformułowane w duchu pragmatycznym – w nazwach anglojęzycznych kryją się cele nauczania „for ... purposes”. W języku polskim przyjęło się tłumaczenie owych terminów jako „odmiana specjalistyczna; zawodowa; profesjonalna danego języka” lub „odmiany specjalistyczne...”, ale często także jako „język specjalistyczny” lub „języki specjalistyczne”, np. „język akademicki”, „język naukowy”, „język zawodowy”, „język medyków/lekarzy” itd.<sup>3</sup> W nowszych publikacjach o charakterze glottodydaktycznym pojawia się także określenie: „dyskursy specjalistyczne” (zob. Gajewska E. 2015).

Przenosząc ukazaną w tabeli terminologię w kontekst nauczania języka polskiego jako obcego, można wyróżnić: język polski do celów specjalistycznych = język polski w odmianach specjalistycznych (**JPSpec**), w którym wyróżniamy:

1. Język polski do celów / w odmianach specjalistycznych zawodowych (**JPZaw**)
2. Język polski do celów akademickich (**JPAkad**), który z kolei dzieli się na:
  - 2.1. Język polski w odmianach akademickich zawodowych specjalistycznych (**JPAkadZaw**)
  - 2.2. Język polski w odmianie akademickiej ogólnej (**JPAkadOgól**).

<sup>3</sup> Zob. hasła „Język ogólny” oraz „Zróżnicowanie języka narodowego” w *Encyklopedii języka polskiego* (Urbańczyk, red. 1992, s. 135 i 409–411), także nazwy określające poszczególne odmiany języka w: Milewska-Stawiany, Rogowska-Cybulska (2010). Ligara i Szupelak (2012) w znanej w środowisku glottodydaktyków polonistycznych monografii używają określenia „języki specjalistyczne” i jednocześnie koncentrują uwagę na jednym z nich – „języku biznesu”.

W niniejszych rozważaniach interesuje nas ostatnia z wyodrębnionych tu odmian polszczyzny: JPAkadOgól.

Nawet jeśli nie zgodzimy się z twierdzeniem, że istnieje jedna ogólna odmiana polszczyzny akademickiej (JPAkadOgól), można przecież wyodrębnić wspólne treści socjokulturowe i językowe, które pojawiają się (powinny się pojawić) w programach różnych kursów przygotowujących kandydatów z zagranicy na studia w Polsce bądź przeznaczonych dla cudzoziemców już studiujących. **Owe wspólne treści należy – moim zdaniem – potraktować jako trzon (bazę programową) kursów jpjo przygotowujących do studiów w Polsce.** Treści bazowe można więc zawrzeć w sylabusie kursu zatytułowanego np. „Kurs przygotowujący do podjęcia studiów w Polsce” lub „Język polski w odmianie akademickiej”; w tego rodzaju zajęciach mogą uczestniczyć kandydaci na różne kierunki studiów.

W Polsce rzadko prowadzi się tego rodzaj kursy<sup>4</sup>; ale ta sytuacja zapewne będzie musiała się szybko zmienić ze względu na zwiększającą się każdego roku liczbę studiujących w Polsce studentów zagranicznych. Kursy wakacyjne, które mogłyby rzeczywiście przygotowywać do studiów w Polsce, często pełniły do tychczas funkcję selektywną – ich celem było sprawdzenie kompetencji kandydatów polskiego pochodzenia na studia w Polsce<sup>5</sup>.

Najczęściej stosowaną praktyką w Polsce jest jednak organizowanie grup sprofilowanych zawodowo, w których – zwykle przez cały rok akademicki, uczą się cudzoziemcy pragnący studiować (lub już studiujący) medycynę, kierunki techniczne, ekonomiczne lub kierunki prawnicze czy humanistyczne. W takich

<sup>4</sup> Zob. ogłoszenie ze strony www Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ: „*Wakacyjny kurs przygotowujący do studiów w Polsce*: 4-tygodniowy kurs (100 godz.), 8-tygodniowy (200 godz.): **Warunkiem udziału w kursie jest biegle posługiwanie się językiem słowiańskim (np. ukraińskim, rosyjskim, czeskim, słowackim) jako językiem ojczystym. Biegle posługiwanie się językiem pokrewnym do języka polskiego wspomaga proces uczenia się z wykorzystaniem zjawiska interkomprehensji.**

**Celem programu jest rozwijanie i kształcenie:** wszystkich sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania, kompetencji gramatycznej i leksykalnej, kompetencji ortograficznej i fonologicznej, umiejętności redagowania tekstów, umiejętności streszczania, omawiania i analizy tekstów ogólnych i specjalistycznych, umiejętności formułowania publicznych wypowiedzi i przedstawiania swojego stanowiska. **Po zakończeniu kursu uczestnicy:** będą posługiwać się polszczyzną z większą swobodą i pewnością siebie, będą lepiej przygotowani do rozpoczęcia studiów w Polsce, będą używać języka w sposób efektywny w sytuacjach akademickich i pozaakademickich”. <http://www.plschool.uj.edu.pl/kursy-jezykowe/wakacyjny-kurs-przygotowawczy> [9.05.2016].

<sup>5</sup> Przez kilkanaście lat tego rodzaju miesięczny kurs wrzesniowy przeprowadzano na zlecenie BUWiWM w SJPdC UŁ – kandydaci, wyłonieni podczas wiosennej rekrutacji, byli poddawani procesowi ewaluacji na lekcjach języka polskiego i przedmiotów. Najbardziej kompetentni (ci, którzy najlepiej poradzili sobie z zadaniami testowymi z przedmiotów i z języka polskiego) byli wysyłani od razu na studia, inni pozostawali na roku zerowym, przygotowującym do studiów.



grupach słuchacze poddawani są nauczaniu zintegrowanemu – uczą się języka polskiego w odmianie specjalistycznej zawodowej (JPAkadZaw) oraz określonych przedmiotów (matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, historii, w zależności od profilu danej grupy) bądź uczestniczą w zajęciach prowadzonych na swoim Wydziale. Prowadząc tego rodzaju kursy, nauczyciele (może z wyjątkiem polonistów<sup>6</sup>), nie koncentrują zwykle uwagi na treściach socjokulturowych i formach komunikacji przydatnych w środowisku uczelnianym.

## **2. PROGRAM KURSU PRZYGOTOWUJĄCEGO CUDZOZIEMCÓW DO STUDIÓW W POLSCE**

Poniżej przedstawiam program kursu język polskiego w odmianie akademickiej ogólnej: JPAkadOgól. Ma on charakter mieszany (zob. Jordan 1997, s. 60; Komorowska 2005, s. 17) – skupia się zarówno na treści (tematyce) zajęć, jak też na rodzajach aktywności, umiejętnościach społecznych, kompetencjach językowych uczących się i kluczowej leksyce. Jego zawartość jest rezultatem przemyśleń i doświadczeń własnych piszącej te słowa, nabytych podczas długoletniej praktyki nauczania cudzoziemców przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce. Wpływ na kształt tej propozycji programowej miały też lektury wymienione w Bibliografii.

**W części A** programu zaproponowano tematykę zajęć, których celem ma być rozwijanie kompetencji socjokulturowej uczących się związanej z kontekstem komunikacyjnym odnoszącym się do realiów kształcenia wyższego w Polsce; jednocześnie wyróżniono umiejętności i kompetencje uczących się nabywane podczas omawiania poszczególnych zagadnień.

**Część B** programu koncentruje się na opisie umiejętności studiowania – zostały one powiązane z konkretnymi aktywnościami i działaniami, które studenci często podejmują w trakcie nauki; w tabeli przedstawiono listę określonych aktywności związanych ze studiowaniem i odpowiadających im umiejętności.

**Część C** programu dotyczy języka tekstów naukowych i popularnonaukowych. Wyróżnione zagadnienia językowe powiązano z działaniami językowymi prowadzącymi do wykształcenia określonych, niezbędnych podczas analizy tego rodzaju tekstów, kompetencji językowych kandydatów na studia w Polsce.

W każdej z części omówiono także sposoby realizacji celów pedagogicznych.

---

<sup>6</sup> Zob. podręcznik łódzkich polonistek, w których wyeksponowano treści związane z przygotowaniem się do studiów i organizacją wiedzy: Bajor, Madej (2006).

**CZĘŚĆ A. ELEMENTY KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ  
ZWIĄZANEJ Z KONTEKSTEM KOMUNIKACYJNYM  
ODNOSZĄCYM SIĘ DO REALIÓW KSZTAŁCENIA WYŻSZEGO  
W POLSCE**

W przyjętym tu rozumieniu osoba o rozwiniętej kompetencji socjokulturowej to ktoś zaznajomiony z danym kontekstem komunikacyjno-społecznym w stopniu, który pozwala mu w nim efektywnie – bez większych turbulencji – funkcjonować. Wykształcenie tego rodzaju kompetencji jest związane nie tylko z nabyciem orientacji w strukturze danej wspólnoty komunikacyjnej, ale również umiejętności w interpretowaniu (właściwym rozumieniu) określonych zachowań społecznych. Konieczne jest też nabycie przez uczących się elementarnych umiejętności, umożliwiających działanie w danej wspólnocie i interakcje z innymi członkami danej wspólnoty. Kompetencja socjokulturowa jest więc silnie powiązana z kompetencją komunikacyjną i kulturową, w tym lingwakulturową, gdyż sieć wzajemnych powiązań między jednostkami danej socjokultury ma swoje odzwierciedlenie w języku<sup>7</sup>.

L.p.	Tematyka	Najważniejsze kompetencje i umiejętności: kognitywne, społeczne, interkulturowe, językowe
1.	Ogólny system edukacji w Polsce: struktura, instytucje edukacyjne, etapy edukacji (od żłobka do szkoły wyższej), uczestnicy procesu edukacyjnego (Kto? – kogo uczy? – czego? – jak? – gdzie? – w jakim celu? – z jakim skutkiem?)	Rozpoznawanie typów instytucji edukacyjnych w Polsce i orientowanie się w sieci ich powiązań. Porównywanie systemu edukacyjnego obecnego w Polsce z systemem charakterystycznym dla własnego kraju/ innych krajów.
2.	POLSKA AKADEMIA (MAKROSTRUKTURA) system studiów wyższych: studia I stopnia, II stopnia III stopnia (system boloński) typy uczelni wyższych (prywatne, publiczne); ranking uczelni wyższych; nazwy (pełne i skróty: UW, UJ, UMCS, UŁ, UW, UAM, UAM, KUL, UŚ, PŁ, AGH, PW-STiF itd.) największych polskich uczelni	Nabycie orientacji w zakresie organizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Porównywanie systemu edukacyjnego obecnego w Polsce z systemem charakterystycznym dla własnego kraju/ innych krajów. Odczytywanie i rozwijanie skrótów nazw uczelni polskich.

<sup>7</sup> Temat ten rozwinęłam m.in. w: Zarzycka 2008.

	Tematyka cd.	Najważniejsze kompetencje i umiejętności cd.
3.	<p>POLSKA AKADEMIA (MIKROSTRUKTURA) struktura uczelni: podział administracyjny uczelni (rektorat, dziekanat, wydziały, katedry, zakłady naukowe – określenie ich funkcji);</p> <p>jednostki uczelniane, organizacje i stowarzyszenia służące studentom, udzielające pomocy studentom zagranicznym;</p> <p>uczelniane strony www.;</p> <p>uczelniana hierarcha zawodowa: pracownicy uczelni – nauczyciele akademicy; pracownicy administracyjni</p> <p>stopnie i tytuły naukowe (również funkcjonujące skrótowce i ich odmiana: mgr, dr/dra itd.)</p>	<p>Bierna i czynna znajomość leksyki i struktur językowych związanych z edukacją: nazwy instytucji, osób z nimi związanych, miejsca, przedmioty szkolne, zajęcia uniwersyteckie, egzaminy, oceny, przedmioty szkolne a uniwersyteckie, tytułatura uczelniana<sup>a</sup>;</p> <p>Odczytywanie stopni i tytułów naukowych, gdy zostały przedstawione w formie skróconej.</p>
4.	<p>Organizacja roku akademickiego i procesu nauczania:</p> <p>rok szkolny a rok akademicki; podział roku akademickiego na semestry, sesje egzaminacyjne, przerwy świąteczne i wakacyjne, typy zajęć i egzaminów, typy prac dyplomowych, metody pracy (dyskusja, burza mózgu, referat, prezentacja itd.); prawa studenta (do poprawki, do urlopu zdrowotnego) i jego obowiązki (zaliczenia, egzaminy, prace dyplomowe); Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTC);</p> <p>Działanie uczelnianych systemów USOS.</p>	<p>Nabywanie orientacji w zakresie podziału roku akademickiego oraz różnorodnych ról, jakie studenci pełnią w trakcie wykonywania zadań stawianych przed nimi w procesie nabywania wiedzy.</p> <p>Nabywanie podstawowej leksyki umożliwiającej efektywne studiowanie<sup>b</sup>.</p> <p>Nabywanie umiejętności w zakresie korzystania z infrastruktury uczelnianej.</p> <p>Odnajdywanie przydatnych informacji na stronach www. uczelni oraz w USOSi-e.</p> <p>Porównania interkulturowe.</p>
5.	<p>Życie studenckie („Student to ma klawe życie”?):</p> <p>status studenta w Polsce – legitymacja studencka, ulgi przejazdowe, inne zniżki studenckie; mieszkanie w akademiku.</p> <p>Cechy subkultury studenckiej: imprezy studenckie (np. andrzejki, juwenalia, imprezy sportowe), kluby studenckie, biblioteka uniwersytecka a biblioteki wydziałowe, wyżywienie, opieka zdrowotna; opieka nad studentami zagranicznymi.</p>	<p>Rozumienie uwarunkowań życia studenta w Polsce: prawa i obowiązki studenta w Polsce, spędzanie wolnego czasu, samokształcenie; gwara studencka; moda; relacje damsko-męskie.</p> <p>Nabywanie podstawowej leksyki umożliwiającej funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym.</p> <p>Porównania interkulturowe.</p>

<sup>a</sup> Np.: Stosowanie form: *Pani Profesor!* / *Panie Profesorze!*, ale nie: *\*Panie Doktorze habilitowany* / *Pani Doktor habilitowana!*, ani: *\*Panie Profesorze nadzwyczajny* czy *\*Pani Profesor nadzwyczajna!*

<sup>b</sup> Znajomość leksyki i struktur językowych związanych z procesem kształcenia, np.: *zaliczać przedmiot w pierwszym / drugim terminie; podejść do egzaminu ustnego, pisemnego, poprawkowego, mieć sesję; przygotowywać się / kuć do sesji* itd..

	Tematyka cd.	Najważniejsze kompetencje i umiejętności cd.
6.	<p>Etykieta uczelniana: m.in. stosunek do: plagiaryzmu, ściągania, spóźniania się na zajęcia (spóźniający się wykładowca a spóźniający się student) i wcześniejszego wychodzenia z zajęć, nieobecności na zajęciach<sup>c</sup>. Formy kontaktów studentów z pracownikami uczelni: podczas zajęć, egzaminów, konsultacji, kontaktów pisemnych – grzeczność językowa, stosunek do przepustwa, wręczenie prezentów<sup>d</sup>.</p>	<p>Umiejętność pozyskiwania informacji w kontaktach bezpośrednich z innymi studentami i pracownikami uczelni (tworzenie listy przydatnych pytań). Nabycie kompetencji w zakresie nawiązywania i podtrzymywania relacji z pracownikami administracyjnymi (np. pracownikami dziekanatu) i naukowo-dydaktycznymi (sytuacje: umawianie się na konsultacje za pomocą e-maili, usprawiedliwianie się ustne i pisemne; pisanie podań) oraz innymi studentami (rówieśnikami). Porównania interkulturowe.</p>

<sup>c</sup> Należy zdefiniować to zjawisko i objaśnić, jak należy korzystać z wyników czyjejś pracy, by nie zostać posądzonym o stworzenie plagiatu podczas pisania prac dyplomowych (czego skutkiem może być wyrzucenie z uczelni). Konieczne jest objaśnienie norm związanych ze ściąganiem (jego efektem może być ocena niedostateczna z egzaminu i zawieszenie w prawach studenta). Warto zaznaczyć studentów zagranicznych ze zjawiskiem „kwadrans akademickiego”, który obliguje grupę studencką do poczekania 15 min. na spóźniającego się wykładowcę. Ta zasada nie obowiązuje jednak w stosunku do studentów – spóźnianie się przez nich na zajęcia nie jest tolerowane (chyba że zostanie wcześniej zapowiedziane); podobna zasada obowiązuje w przypadku ich wcześniejszego wyjścia z zajęć. Studenci zagraniczni powinni także zapoznać się z niemal ogólnie przyjętą zasadą dopuszczania przez wykładowców 2 nieusprawiedliwionych nieobecności na zajęciach liczących 30 godz. w semestrze.

<sup>d</sup> Konieczne jest zasygnalizowanie studentom zagranicznym, że na polskich uczelniach nie wręcza się prezentów wykładowcom (z wyjątkiem drobnych upominków po egzaminach dyplomowych) ani innym pracownikom uczelni. Powinni być także świadomi, że wykładowca odpowiada na pytania studentów podczas zajęć oraz cotygodniowych konsultacji, na które najlepiej się umówić za pomocą e-maili. Nie jest przyjęte, by zajmować czas wykładowcom np. podczas przerw, w których przygotowują się do zajęć lub odpoczywają.

• **Sposoby realizacji celów pedagogicznych:** analiza tekstów związanych z określoną wyżej tematyką, zawartości stron www wybranych uczelni oraz materiałów (np. ulotek, filmów) promujących dane uczelnie i wydziały; rozmowy i wywiady ze studentami (native speakerami oraz studentami zagranicznymi) oraz wykładowcami o specyfice życia i nauki na polskiej uczelni; ćwiczenia leksykalne i komunikacyjne utrwalające słownictwo akademickie, tworzenie listy struktur komunikacyjnych związanych z wybranymi sytuacjami, które mogą zaistnieć podczas studiów w Polsce.

## CZĘŚĆ B. UMIEJĘTNOŚCI STUDIOWANIA

Umiejętności tego rodzaju w dużej mierze mieszczą się w sferze kompetencji ogólnych uczących się – wszystkich właściwie jej składowych: wiedzy ogólnej, proceduralnej i uwarunkowań osobowościowych, a także uwarunkowań interkulturowych (zob. ESOKJ, 2003, s. 96–99). W przypadku studentów, którzy nabyli umiejętności studiowania przed przyjazdem do Polski, zadaniem tego komponentu kursu przygotowującego powinno być uaktywnienie tych kompetencji częściowych w nowym kontekście kulturowym.

**Lista aktywności i odpowiadających im umiejętności, które wymagają uruchomienia określonych działań i strategii komunikacyjnych: *receptywnych, produktywnych, interakcyjnych, mediacyjnych*<sup>8</sup>**

L.p.	Aktywności	Umiejętności
1.	Efektywna praca w bibliotece	Korzystanie z pomocy pracowników bibliotecznych (stawianie pytań); korzystanie z katalogów elektronicznych i papierowych; czytanie ze zrozumieniem regulaminu bibliotecznego; rozumienie systemu klasyfikacji bibliotecznej; wyszukiwanie książek w wolnym dostępie bibliotecznym; wypożyczanie i zwrot książek; korzystanie z różnorodnych źródeł referencyjnych – słowników, encyklopedii; umiejętność wyszukiwania pomocy naukowych w znanym sobie języku obcym.
2.	Ciche indywidualne czytanie książek, czasopism naukowych, podręczników z wybranej dziedziny naukowej	Rozwijanie sprawności szybkiego czytania w celu: wychwycenia ogólnego sensu danego fragmentu (skimming) oraz szybkiego przeglądania tekstu w celu wyszukania informacji szczegółowej (skanning); orientowanie się w treści obszernych prac na podstawie spisu treści; umiejętność robienia notatek, streszczenia, parafrazowania, analizy wykresów i danych ilościowych (interakcja z tekstem, mediacja językowa). Nabywanie umiejętności w zakresie oceny wartości i przydatności danego dzieła.

<sup>8</sup> Klasyfikacja ogólna działań i strategii za: ESOKJ (2003), s. 61–85.

	Aktywności cd.	Umiejętności cd.
3.	Uczestnictwo w zajęciach uniwersyteckich, takich jak: wykłady, pogadanki, konwersatoria, seminaria, dyskusje, prace zespołowe, projekty, warsztaty, zajęcia praktyczne, laboratoria	Umiejętność wychwytywania kluczowych myśli w trakcie wykładu; notowanie, streszczanie; przekładanie na inny język; stawianie pytań o objaśnienie niejasnych treści; stawianie pytań; argumentowanie; wyrażanie opinii, włączanie się do dyskusji; negocjowanie znaczeń.
4.	Przygotowanie do pisania prac zaliczeniowych (esejów) i dyplomowych, tworzenia projektów, prezentacji multimedialnych	Zapoznanie się z metodologią badań naukowych: (np. wywiad, ankieta, analiza tekstów, studium przypadku, eksperyment, obserwacja). Nabycie językowej kompetencji pragmatycznej w wyniku analizy prac reprezentujących określone gatunki (streszczenie tekstu naukowego, artykuł naukowy, praca licencjacka, praca magisterska, doktorska, prezentacja multimedialna, projekt zespołowy). Umiejętność planowania pracy naukowej <sup>a</sup> .
6.	Uczestnictwo w egzaminach ustnych i pisemnych	Umiejętność właściwego przygotowania się do egzaminu w zależności od jego formy. Rozwijanie właściwych sposobów powtarzania materiału i zapamiętywania. Kształcenie umiejętności rozumienia poleceń i instrukcji, udzielania krótkich jasnych odpowiedzi, stawiania pytań o objaśnienie (rozwijanie strategii kompensacyjnych przydatnych w sytuacji stresu egzaminacyjnego).

<sup>a</sup> W przypadku grupy studentów zagranicznych przygotowujących się do tworzenia takich prac powyższy inwentarz należy uzupełnić o zajęcia praktyczne, które mogą polegać na tworzeniu najpierw fragmentów tekstów (streszczeń, wstępów, spisów treści), a potem całych tekstów naukowych, w zgodzie z regułami dyskursywnymi dla danego gatunku.

• **Sposób realizacji celów pedagogicznych:** lekcja w terenie – wizyta w bibliotece (lekcja biblioteczna); rozmowa z aktywnym badaczem na temat metodologii badań naukowych; uczenie się przez działanie (student zrozumie na czym polega obserwacja naukowa, gdy sam wykona takie badanie); film edukacyjny; przegląd studenckich prac licencjackich, magisterskich, projektów, prezentacji; rozmowa z „doświadczonymi studentami” na temat typowych i mniej typowych form egzaminów – rady dla nowicjuszy; odgrywanie ról.

## CZĘŚĆ C. WYBRANE ZAGADNIENIA JĘZYKOWE

L.p.	Zagadnienia językowe	Działania językowe prowadzące do wykształcenia komunikacyjnych kompetencji językowych, w szczególności kompetencji pragmatycznej <sup>a</sup>
1.	Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy charakterystyczny dla dyskursu popularnonaukowego i naukowego	Wyróżnianie w tekstach naukowych struktur językowych służących m.in.: definiowaniu i rozróżnianiu pojęć, porządkowaniu, kategoryzowaniu, klasyfikowaniu elementów, porównywaniu – wyrażaniu podobieństw i różnic, opisywaniu, charakteryzowaniu, uogólnianiu, zastosowaniu i wykorzystywaniu czegoś do czegoś, przedstawianiu rezultatów, argumentowaniu; określaniu ilości, jakości, warunku, wyrażaniu powodu, skutku i przyczyny, celu, sposobu, opinii, wynikania czegoś z czegoś; Rozumienie ww. struktur oraz ich aktywne używanie <sup>b</sup> .
2.	Komponenty strukturalne prac naukowych (teksty i parateksty): wstęp, zakończenie, przedmowa; nota redakcyjna, tekst główny i poboczny, przypisy, rozdziały, podrozdziały, motta, elementy wizualne (fotografie, rysunki, wykresy itd.); polecenia, objaśnienia; ćwiczenia zadania, przykłady <sup>c</sup>	Rozróżnianie i nazywanie poszczególnych komponentów strukturalnych. Rozumienie funkcji, jakie pełnią w danej pracy naukowej. Orientowanie się w treści danego dzieła w wyniku analizy jego komponentów strukturalnych. Odkrywanie intencji autora i redaktora w tekście. Nabywanie umiejętności oceny wartości danego dzieła w wyniku analizy wybranych komponentów.

<sup>a</sup> Terminologia za: ESOKJ, 2003, s. 109–114.

<sup>b</sup> Odpowiadają one w dużym stopniu podkategoriom: 2. Funkcje informacyjne i mediacyjne oraz 7. Wyrażanie pojęć ogólnych „Katalogu funkcjonalno-pojęciowego” dla poz. B2 i wyższych, który znajdujemy w krakowskich *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in., 2016).

<sup>c</sup> Struktura tekstów naukowych i popularnonaukowych, w tym ich komponenty strukturalne, były m.in. przedmiotem znanych badań S. Gajdy (1982), a w ostatnich latach refleksji naukowych J. Nocoń (2009).

	<b>Zagadnienia językowe cd.</b>	<b>Działania językowe prowadzące do wykształcenia komunikacyjnych kompetencji językowych cd.</b>
3.	Czasowniki, kolokacje, struktury syntaktyczne, rodziny wyrazów służące opisowi procesów poznawczych i badawczych	Rozumienie procesów tworzenia derywatów reprezentujących tę samą rodzinę wyrazów np.: badać, badacz, badanie, przeprowadzać – przeprowadzić badanie; [proces] badawczy; Rozumienie i aktywne stosowanie słownictwa i struktur językowych opisujących poszczególne operacje poznawcze, fazy badań i ich rezultaty (postawić hipotezę, założyć że, (prze)analizować, (s)charakteryzować, zinterpretować, (s)twierdzić, wyciągnąć wniosek, udowodnić, potwierdzić, zaprzeczyć, podsumować itp.).
4.	Struktura i organizacja dyskursu naukowego na przykładach wybranych tekstów: budowa tekstu naukowego prostego (np. artykułu) i złożonego (np. podręcznika, monografii)	Wyróżnianie wskaźników spójności tekstu i określanie funkcji, jakie pełnią w znaczących fragmentach tekstu: (wstęp, zakończenie, kontynuowanie toku wypowiedzi, argumentowanie, podsumowanie itd.) Analiza wybranych fragmentów tekstu naukowego ze zwróceniem uwagi na środki więzy o charakterze graficznym, leksykalnym (np. rola zaimków, powtórzeń, synonimów, antonimów, spójników), gramatycznym (np. jednorodność form gramatycznych: osoby, czasu, trybu, rola elipsy).
5.	Metatekst i jego rola w dyskursie naukowym	Rozumienie funkcji, jakie pełnią poszczególne wyrażenia (operatory) metatekstowe w dyskursie naukowym; np. otwieranie i zamykanie dialogu (formuły inicjalne i finalne), wprowadzanie jego segmentacji, wprowadzanie korekty wypowiedzi, zapowiadanie treści, sygnalizowanie składni wyliczenia, hierarchizowanie elementów tekstu, zwracanie uwagi na wybór elementów obcych stylowo lub obiegowych formuł, uwagi o funkcji objaśniająco-dopowiadającej i fatycznej <sup>d</sup> .
6.	Styl (dyskurs) naukowy a inne style funkcjonalne	Porównywanie tekstów / większych prac utrzymanych w różnych stylach: terminologia, składnia (fraz nominalna a werbalna; formy bezosobowe a osobowe czasowników), długość zdań itp., architektonika tekstu.

<sup>d</sup> Dogłębne omówienie problematyki i bogatej literatury przedmiotu związanej z metatekstem – tekstem o tekście / wypowiedzią koncentrująca się na samej wypowiedzi – znajdujemy w: Gajewska U. (2004), s. 7–24.



• **Sposób realizacji celów pedagogicznych:** wyszukiwanie (również samodzielnie przez uczących się) i analizowanie tekstów utrzymanych w stylu naukowym i popularnonaukowym; wyszukiwanie w tekstach wskaźników zespolenia, formuł metatekstowych, uzupełnianie luk w tekstach; porządkowanie rozsypanych fragmentów tekstu i komponentów kolokacji. W przypadku gdy studenci reprezentują różne specjalności prowadzący kurs powinien przygotować korpus tekstów z różnych dziedzin naukowych; uczący się, pracując w parach lub grupach, porównują ich język i strukturę. Lektor może też zaproponować analizę tekstów o tematyce uniwersalnej.

## PODSUMOWANIE

Najlepszą formą przeprowadzenia tak zarysowanych zajęć byłby, jak sądzę, kurs języka polskiego w odmianie akademickiej o charakterze autonomicznym (ok. 60 godz. w grupie na poz. co najmniej B1+). Leksyka specjalistyczna mogłaby być wdrażana symultanicznie na zajęciach przedmiotów lub w późniejszym okresie, na lekcjach specjalistycznej odmiany akademickiej. Jeśli jednak zagadnienia przedstawione w programie staną się komponentem (jak to się zwykle dzieje) semestralnych kursów języka polskiego w różnych odmianach specjalistycznych, to nie należy tego uznawać za błąd metodyczny, bowiem, jak twierdzi często przywoływany przeze mnie R.R. Jordan (1997, s. 249), „nauczanie języka w odmianie akademickiej ogólnej nie powinno być celem samym w sobie, ale narzędziem służącym studiom w określonej dziedzinie”<sup>9</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw. Podręcznik dla języka polskiego dla poziomu średniego B2 i zaawansowanego C2*, Łódź.
- Brookes A., Grundy P., 1990, *Writing for Study Purposes. A teacher's guide to developing individual writing skills*, Cambridge.
- ESOKJ: Council of Europe: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. Waldemar Martyniuk, Warszawa.
- ETIC, 1975, *English for Academic Study: problems and perspectives*. ETIC Occasional Paper. London: The British Council.

---

<sup>9</sup> *We must not lose sight of the fact that students do not study EAP for general purposes but to equip themselves with necessary tools to study specific academic subjects. They may be studying one discipline or, more likely, combined subjects: they will, thus, encounter a variety of academic sub-genres. It is for this reason that there are often specific components or options within EAP course, or even the entire course, devoted to particular disciplines or subjects* (1997, s. 249).

- Flowerdew J. (red.), 1994, *Academic Listening. Research perspectives*, Cambridge.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław.
- Gajewska E., 2015, *Badania nad dyskursami specjalistycznymi a praktyka pedagogiczna*, w: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindiest, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Lublin, s. 39–52.
- Gajewska E., Sowa E., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gajewska U., 2004, *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*, Rzeszów.
- Hutchinson T., Waters A., 1987 (2005), *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., (red.) 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Kraków.
- Jordan R. R., 1997, *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*, Cambridge.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Milewska-Stawiany M., Rogowska-Cybulska E., 2010, *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*, Gdańsk.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Urbańczyk S. (red.), *Encyklopedia języka polskiego*, 1992, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Zarzycka G., 2008, *Kultura, lingwakultura, scojokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym* 2008, s. 143–160.

Źródła internetowe

<http://www.plschool.uj.edu.pl/kursy-jezykowe/wakacyjny-kurs-przygotowawczy> [9.05.2016].

Grażyna Zarzycka

**POLISH FOR ACADEMIC PURPOSES. A PROPOSITION OF A COURSE PROGRAMME ADDRESSED TO THE FOREIGNERS WHO ARE PLANNING TO STUDY AT POLISH UNIVERSITIES**

**Keywords:** Polish as a foreign language, teaching language for academic purposes, course program, foreign students, studies in Poland

**Summary.** This work reflects on the problems of teaching foreign languages for academic purposes, including teaching Polish as a foreign language. In the first part of the article, the terminology presented in English and Polish glottodidactic literature was discussed and compared. Also, the chosen teaching practices regarding courses addressed to foreign students who are planning to study at the Polish universities, were described. The author proposes a thesis that foreign candidates for university studies in Poland should possess a certain amount of knowledge, and to develop certain competences and skills that will be useful in their future academic life, regardless of their study profile. Those „common contents” became the basis of Polish for Academic Purposes course programme presented in the second part of this article.

*Anna Seretny\**

## LEKSYKA W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO – POTRZEBY AKADEMICKIE A POTRZEBY ZAWODOWE

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, dydaktyka języka specjalistycznego na potrzeby akademickie i zawodowe, system leksykalny języka specjalistycznego

**Streszczenie.** W wyniku zmian w edukacji i otwarcia się międzynarodowych rynków pracy rośnie liczba uczących się, którzy oczekują wyraźnego ukierunkowania procesu kształcenia językowego na określony profesjolekt. Zainteresowanych nauką języka specjalistycznego można podzielić na dwie kategorie. W pierwszej znajdują się ci, którzy zamierzają studiować lub uczyć się danego zawodu; w drugiej – już funkcjonujący na rynku pracy profesjonalści, którzy chcą zdobyć kompetencje w nowym języku.

Ze względu na odmienną specyfikę obu grup odbiorców programy kursów języka specjalistycznego powinny być oferowane w dwu zdecydowanie różnych wariantach: akademickim i zawodowym. W obu jednakże konieczne jest systemowe podejście do nauczania leksyki, umożliwiające uczącym się efektywne opanowanie dużej liczby terminów (jawnych i ukrytych) oraz charakterystycznych dla nich połączeń.

### 1. WPROWADZENIE

Zmiany w edukacji, coraz bardziej przyjazne warunki studiowania za granicą, programy wymiany międzynarodowej oraz otwarcie się europejskich rynków pracy przyniosły w ostatnich dekadach znaczący wzrost liczby uczących się, dla których celem jest nie tyle osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji w języku ogólnym (dalej: JO), ile poznawanie określonego profesjolektu<sup>1</sup> – narzędzia umożliwiającego sprawne i skuteczne funkcjonowanie w ramach da-

---

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

<sup>1</sup> Język specjalistyczny – to specyficzny język ludzki tworzony na potrzeby personalnej komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów (Grucza 2006, s. 35). Nazywany też technolektem (zob. Grucza 1994) lub profesjolektem (zob. Wilkoń 1987).

nej wspólnoty zawodowej. Zainteresowanych można podzielić na dwie odmienne pod względem potrzeb grupy. W pierwszej znajdują się ci, którzy dopiero zamierzają poznać daną dziedzinę wiedzy lub uczyć się określonego zawodu; w drugiej – już funkcjonujący na rynku pracy profesjonalści, którzy chcą/muszą zdobyć kompetencje w nowym języku (dalej: J2). O przynależności do danej grupy decydują: posiadana (lub nie) specjalistyczna wiedza przedmiotowa<sup>2</sup>, jej zakres, jaki uznaje się za niezbędny do wykonywania danej profesji oraz opanowane konkretne umiejętności zawodowe lub ich brak.

Objęcie refleksją teoretyczną aspektu, jakim są specyficzne potrzeby uczących się języka specjalistycznego (dalej: JS), wielowątkowe rozważania nad ich konsekwencjami dydaktycznymi zaowocowały istotnym dla glottodydaktyki rozróżnieniem: w przypadku, gdy adeptami są przyszli lub obecni studenci, mówi się o *dydaktyce JS na potrzeby akademickie*, wtedy zaś gdy są nimi obecni lub przyszli profesjonalści – mowa jest o *nauczaniu JS dla celów zawodowych*.

Oba rodzaje kształcenia nie mają charakteru rozłącznego, wręcz przeciwnie, zazębiają się i przenikają, co wynika przede wszystkim ze ścisłego powiązania teorii z praktyką. W obu jednakże inaczej formułowane są cele szczegółowe, w tym w odniesieniu do leksyki specjalistycznej (dalej: LS), odmiennie też muszą być one operacjonalizowane.

## 2. SYSTEM LEKSYKALNY JS – CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA

Większość badaczy uważa obecnie, że języki specjalistyczne są nie tyle odmianami lub wariantami JO, ile jego uzupełnieniami czy rozszerzeniami. Nie można bowiem „posługiwać albo językiem specjalistycznym, albo ogólnym w odniesieniu do tego samego zakresu rzeczywistości” (S. Grucza 2009, s. 14). Tekstu przygotowanego w JS nie da się zaś przełożyć na JO z zachowaniem tego samego poziomu ścisłości informacyjnej, gdyż dyskurs podejmowany przez użytkowników, odpowiednio, JO i JS, ma swoiste cechy gatunkowe. Przyjmuje się więc, że JS to skonwencjonalizowany, autosemantyczny system semiotyczny, bazujący na języku ogólnym, z przypisaną mu prymarną funkcją poznawczą, który jest wykorzystywany w komunikacji zawodowej w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych (J. Lukszyn, W. Zmarzer 2001, s.13).

Nie ulega wątpliwości, że

warstwy gramatyczne technolektów, jak też ich warstwy stylistyczne mieszczą się w obrębie (...) danego etnolektu ogólnego<sup>3</sup>. W tej warstwie technolekty są specyficzne

<sup>2</sup> *Wiedza specjalistyczna* to wiedza dotycząca wykonywanej pracy; wyspecjalizowana wiedza z zakresu jakiegoś obszaru i związanego z nim działania (Grucza 2007).

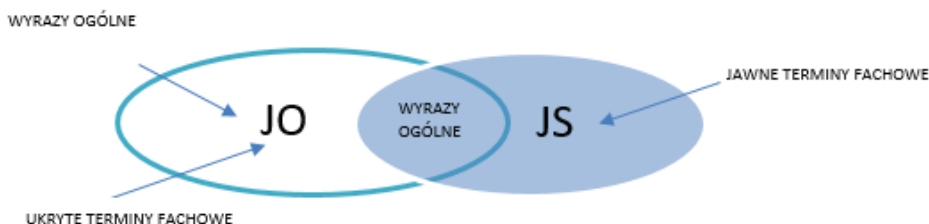
<sup>3</sup> System gramatyczny JO jest w JS wykorzystywany w specyficzny sposób – niektóre struktury morfosyntaktyczne mają w nim niższą lub zdecydowanie wyższą frekwencję. Wymowa i pisownia są zaś takie same.

w tym sensie, że operują pewną stosunkowo ograniczoną częścią ogólnego repertuaru, ale za to jakby dodatkowo zdeterminowaną specjalnymi wymogami, zwłaszcza logicznymi, a poniekąd także rytualnymi.

(Grucza 1994, s. 22)

Największe i najbardziej wyraziste różnice między JO i JS obserwuje się na płaszczyźnie słownikowej, warstwę leksykalną JS tworzą bowiem cztery kategorie wyrazów<sup>4</sup>, przy czym tylko dwie dzielone z JO, dwie kolejne zaś właściwe wyłącznie JS (zob. schemat 1).

Schemat 1. Kategorie wyrazów w JS i JO



Źródło: oprac. własne

Do kategorii pierwszej należą słowa języka ogólnego funkcjonujące także w technolekcie, w tym spora grupa wyrazów związanych z techniczną działalnością człowieka, np. *samolot, film, telewizja* (zob. S. Grabias 2003, s. 130–131). Do drugiej zalicza się słowa rzadko używane w JO oraz tzw. leksykę ogólnotechniczną, tj. wyrazy takie jak: *calka, izolator, fuga*. Tę warstwę słownictwa cechuje z jednej strony brak powszechnego zasięgu, z drugiej – brak wyraźnego nacechowania profesjonalnego. Kategorię trzecią – tworzą wyrazy obecne wyłącznie w danym JS, tzw. *jawne terminy fachowe*. Są to pojedyncze słowa lub ich połączenia o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym, niezależnym od kontekstu znaczeniu naukowym, przyporządkowane do pojęć wchodzących w zakres określonej dziedziny wiedzy, które stanowią podstawę komunikacji specjalistycznej. Terminy są jednoznaczne<sup>5</sup>, nie podlegają interpretacji o charakterze emocjonalnym, nie konotują żadnych treści, posiadają natomiast zdolności systemotwórcze (J. Lukszyn, W. Zmarzer 2001, s. 21). Będąc językowym dorobkiem określonych, często bardzo wąskich dziedzin, oznaczają się ograniczonym zasięgiem społecz-

<sup>4</sup> Wyrazy w JO dzieli się zgodnie z kryterium frekwencji na: często, rzadziej lub zupełnie rzadko używane (zob. Seretny 2015). Wyróżnia się też takie, które są wspólne różnym jego odmianom (zob. Markowski 1992).

<sup>5</sup> Choć nie zawsze. *Modalność*, na przykład w subdziedzinach językoznawstwa to termin, który ma dwa zupełnie odmienne znaczenia: w językoznawstwie stosowanym i glottodydaktyce oznacza kanał, za pomocą którego człowiek najpełniej odbiera informacje z otoczenia (stąd mowa o modalności wzrokowej, słuchowej, taktylnej itp.); w językoznawstwie opisowym odnosi się zaś do stosunku osoby mówiącej do treści formułowanej przez nią wypowiedzi.

nym (zob. S. Grabias 2003, s. 130–131). W kategorii czwartej, ostatniej, znajdują się natomiast wyrazy będące częścią JO, które w JS nabierają nowego znaczenia; innymi słowy, są to jednostki leksykalne zaadaptowane, ‘przysposobione’ przez dany leksykon specjalistyczny.

[M]ożna je oczywiście potraktować albo jako wyrazy wieloznaczne, albo jako pewne zbitki homonimiczne. Rzecz jednak w tym, że nie wolno ich stawiać na jednej i tej samej płaszczyźnie, co zwykle polisemy i homonimy. Są one bowiem wyrazami należącymi niejako jednocześnie do lektu ogólnego oraz do pewnego technolektu.

(F. Gruzca 1994, s. 23)

Wyrazy takie nazywane są *ukrytymi terminami fachowymi* lub terminoidami<sup>6</sup>, gdyż do JS przynależy wyłącznie strona pojęciowa tych jednostek. To właśnie różni je od terminów jawnych, „których zarówno strona brzmieniowa, jak i pojęciowa należą jedynie do JS” (B. Ligara, W. Szupelak 2012, s. 33).

Terminologia, mimo że jest najbardziej charakterystyczną częścią dyskursu specjalistycznego, podstawowym wyróżnikiem profesjolektu, ilościowo rzadko przekracza 10–20% całości tekstu (R. Sosnowski 2005, s. 13, za: K. Maniowska 2015, s. 101). Jest jednak podstawowym nośnikiem treści, co ilustruje poniższy przykład:

#### ENDOCYTOZA

Endocytoza z udziałem **dolków oplaszczonych** zachodzi na przykład w przypadku transportu cholesterolu czy hormonów białkowych. Od wewnętrznej strony komórki **tworzony jest płaszcz** klatrynowo-adaptynowy. **Po zamknięciu się oplaszczonego pęcherzyka przy udziale dynaminy jest on „odcinany”** od błony i razem z zawartością **wędruje w głąb komórki**. **Po odrzuceniu klatrynowego płaszcza staje się endosomem, który przechodząc ze stadium wczesnego do późnego, kierowany jest do kolejnych przedziałów komórkowych.**

liczba słowoform – 64

liczba leksemów – 50

liczba leksemów autosemantycznych – 39

liczba leksemów synsemantycznych – 11

Kolorem **czernym** zaznaczono wyrazy tekstowe należące do JO o wysokiej i średniej frekwencji (kategoria I), na **fiolowo** wyróżniono jednostki o niskiej częstości użycia (kategoria II). Czarny kolor mają terminy (kategoria III), **zielony** zaś – terminoidy (kategoria IV). Jak widać, większość wyrazów tekstu należy do JO (64%), jedynie 12% to terminy, 14% zaś to terminoidy (zob. tabela 1).

<sup>6</sup> Wiele z nich należy do tzw. leksyki wspólnoodmianowej (zob. Markowski 1992), co pokazał w swoich badaniach Śliwiński (2007).

Tabela 1. Kategorie wyrazów w JS na przykładzie fragmentu tekstu „Endocytoza”

LEKSEMY NALEŻĄCE DO JO	LEKSEMY RZADKIE W JO	JAWNE TERMINY FACHOWE	UKRYTE TERMINY FACHOWE
32	6	5	7

Źródło: oprac. własne

Ważnymi nośnikami treści specjalistycznych są także wyrazy rzadziej/rzadko używane (część z nich należy do leksyki ogólnotechnicznej), których rozumienie przez przeciętnego odbiorcę, aczkolwiek poprawne, (odsyłające do właściwego desygnatu), często jest nieprecyzyjne/ nienaukowe (zob. schemat 2).

Schemat 2. Potoczne i specjalistyczne rozumienie znaczenie terminu ‘cholesterol’

ROZUMIENIE POTOCZNE	vs.	ROZUMIENIE SPECJALISTYCZNE
cholesterol – związek chemiczny, który znajduje się w organizmie; dzieli się na dobry i zły		cholesterol – organiczny związek chemiczny, lipid z grupy steroidów zaliczany także do alkoholi; jego pochodne występują w błonie każdej komórki zwierzęcej, działając na nią stabilizująco i decydując o wielu jej własnościach.
		wzór: $C_{27}H_{46}O$
		gęstość: $1,05 \text{ g/cm}^3$
		temperatura topnienia: $148^\circ\text{C}$
		masa molowa: $386,65 \text{ g/mol}$
		temperatura wrzenia: $360^\circ\text{C}$
		nazwa wg IUPAC: (3 $\beta$ )- cholest- 5- en- 3- ol
		rozpuszczalniki: mirystynian izopropylu, etery, metanol, benzen, aceton, etanol, chloroform

Źródło: oprac. własne

Stopień nasycenia dyskursu specjalistycznego terminami oraz terminoidami zależy od jego rodzaju – najwyższy będzie w tekstach akademickich i naukowych, najniższy w wymianach komunikacyjnych pracowników wykonujących proste zawody (personelu niższego szczebla), w których przeważać będzie leksyka ogólna i ogólnotechniczna. Nie ulega też wątpliwości, że im bardziej złożone pod względem terminologicznym (leksykalnym) są/mają być wypowiedzi w JS, tym wyższy poziom wiedzy specjalistycznej (dalej: WS) oraz ogólnych kompetencji językowych będzie konieczny, by je rozumieć/tworzyć.



### 3. PROFIL UŻYTKOWNIKA I JEGO POTRZEBY

Wkształceniu *na potrzeby akademickie* dąży się do rozwijania u użytkowników kompetencji naukowo-teoretycznej w języku docelowym w ramach danej dziedziny naukowej (J. Zhao 2002, s. 84, za: J. Cholewa 2013, s. 76). Ważne jest więc nie tylko nauczanie JS danego obszaru, lecz także – kształtowanie i rozwijanie ogólnych umiejętności w J2 ze szczególnym uwzględnieniem tych, które są przydatne w życiu akademickim i/lub naukowym. Uczący się, którzy studiują lub chcą studiować w języku obcym, muszą bowiem umieć:

- sprawnie poruszać się w obrębie dyskursu naukowego danej dziedziny, tj. czytać oraz pisać teksty akademickie, a także sporządzać notatki z wykładów i opracowań naukowych;
- wyszukiwać, porządkować i przetwarzać informacje pochodzące z różnych źródeł – umieć je ocenić pod kątem ich przydatności i rzetelności;
- referować problemy, przygotowywać wystąpienia i prezentacje;
- brać udział w dyskusji (w tym formułować wnioski, opinie, konkluzje).

(T. Dudley-Evans, M. St. John 1998, s. 41; za A. Dudzik 2014, s. 75)

Powinni też potrafić:

- uogólniać i uszczegóławiać przyswajane treści (w tym przede wszystkim specjalistyczne);
- syntetyzować podobieństwa i analizować różnice;
- sprawnie przyswajając i integrować nową wiedzę.

By podejmowanie i realizacja wyżej wymienionych działań była możliwa, osoby, które mają zamiar dopiero rozpocząć studia w J2, powinny go poznać przynajmniej na poziomie B2, tj. średnim ogólnym<sup>7</sup>. Im bowiem wyższy poziom językowych kompetencji ogólnych, tym potencjalnie łatwiejsze jest opanowanie umiejętności akademickich, a także JS właściwego danej dziedzinie studiów<sup>8</sup>.

Do grona uczących się JS właściwego określonej dziedziny poza przyszłymi, zalicza się także obecnych adeptów szkół wyższych. W tej zbiorowości inną charakterystykę przypisać należy studentom kierunków neofilologicznych, inną – zaś słuchaczom wszystkich pozostałych, gdyż przedstawiciele obu grup poznają/chcą

<sup>7</sup> Osiągnięcie poziomu B2 wiąże się z opanowaniem około 5000–6000 słów, których znajomość umożliwia podejmowanie większości działań komunikacyjnych (*Basic Interpersonal Communication Skills*), stanowiąc jednocześnie bazę dla rozwijania akademickiej kognitywnej biegłości językowej (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

<sup>8</sup> Tym, którzy w J2 chcą kontynuować studia rozpoczęte w języku ojczystym (np. po zrobieniu licencjatu lub magisterium w swoim kraju, w innym mają zamiar uzyskać tytuł, odpowiednio, magistra lub doktora) konieczna będzie znajomość J2 przynajmniej na poziomie C1 oraz przyswojenie JS w zakresie umożliwiającym czynne uczestnictwo w zajęciach przedmiotowych.



poznawać JS w J2 w nieco innym celu<sup>9</sup>. Obie grupy różnią się także co do zakresu posiadanej w języku pierwszym (dalej: J1) wiedzy specjalistycznej, jak i poziomu opanowania J2.

Grupa ucząca się JS dla celów akademickich, mimo pewnych różnic, jest stosunkowo homogeniczna, gdyż wszyscy:

- mieszczą się w podobnym przedziale wiekowym;
- mają zbliżony potencjał intelektualny;
- w trakcie nauki JS będą funkcjonować w tym samym środowisku w podobnej roli, tj. mniej lub bardziej wtajemniczonych adeptów wspólnoty akademickiej;
- muszą opanować J2 na wysokim poziomie zaawansowania (B2/C1);
- muszą poznać JS w J2 na poziomie umożliwiającym lekturę tekstów akademickich z danej dziedziny;
- są użytkownikami, którzy tylko w pewnym stopniu znają JS w J1 (z wyjątkiem studentów określonych specjalności); JS w J2 jest dla nich i narzędziem poznania, i docelowo – komunikacji.

Zbiorowość uczących się JS *na potrzeby zawodowe* ma natomiast zdecydowanie heterogeniczny charakter. Tworzą ją bowiem dwie podgrupy o zupełnie odmiennej charakterystyce, z których każda jest również mocno zróżnicowana wewnątrz. W pierwszej znajdują się osoby, które chcą/muszą opanować JS, by sprawnie funkcjonować w mówiącej innym językiem wspólnocie zawodowej (J. Zhao 2002, s. 84, za: J. Cholewa 2013 s. 76), w drugiej – ci, którzy w J2 planują dopiero nauczyć się zawodu<sup>10</sup>. Ponadto:

- są w różnym wieku;
- mają inny poziom wykształcenia,
- cechuje ich zróżnicowany potencjał intelektualny;
- pełnią inne funkcje/będą pełnić inne funkcje w swoich wspólnotach, które stawiają im/będą im stawiać odmienne wymagania komunikacyjne;
- muszą opanować szereg istotnych zawodowo umiejętności lub przenieść je na nowy grunt<sup>11</sup>;
- potrzebują poznać JS w bardzo różnym zakresie;
- w różnym stopniu muszą opanować J2.

---

<sup>9</sup> Neofilologowie – by móc występować w roli tłumaczy, pośredniczyć w wymianie wiedzy z obszaru danej specjalności lub być pracownikami niższego szczebla w określonej branży; pozostali – by w przyszłości funkcjonować w innojęzycznej wspólnocie zawodowej lub poszerzać wiedzę dzięki lekturze tekstów w J2.

<sup>10</sup> Jego wykonywanie nie wymaga zaś ukończenia studiów wyższych.

<sup>11</sup> Umiejętności – to czynności praktyczne. Te jednakże trzeba umieć nazwać i rozróżniać.

## 4. NAUCZANIE LEKSYKI W KSZTAŁCENIU SPECJALISTYCZNYM

### 4.1. CELE KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE LS

Zarówno w przypadku nauczania na potrzeby akademickie, jak i profesjonalne celem kształcenia jest osiągnięcie przez uczących się zawodowej kompetencji komunikacyjnej, przez którą rozumie się czynne uczestnictwo w dyskursie specjalistycznym, tj. umiejętność

produkcji i recepcji w języku obcym tekstów fachowych interkulturowo, socjalnie, sytuacyjnie, funkcjonalnie określonych, merytorycznie logicznie zbudowanych, semantycznie ustrukturyzowanych, sekwencyjnie jak i hierarchicznie zorganizowanych.

(Baumann 2003, s. 123, za: Cholewa 2013, s. 76)

Efektywność komunikacji profesjonalistów zależy zaś nie tylko od posiadanej przez nich wiedzy specjalistycznej i stopnia jej internalizacji, lecz także od umiejętności jej werbalizowania.

Biegłe posługiwanie się profesjolektem wymaga sprawnego przetwarzania danych językowych, które obejmuje procesy niższego (dół-góra) i wyższego rzędu (góra dół)<sup>12</sup>. W pierwszych mieści się rozpoznawanie słów i niesionych przez nie znaczeń oraz tworzenie jednostek znaczeniowych na poziomie fraz; drugie – wiążą się z umiejętnością budowania znaczenia na poziomie tekstu, wnioskowania, interpretacji itp. By mogły zajść procesy wyższego rzędu, konieczne jest więc przyswojenie przez uczących się określonej leksyki specjalistycznej. Cel nauczania słownictwa w wariacie akademickim, jak i zawodowym, jest zatem podobny – umożliwienie użytkownikom podejmowania i sprawnego realizacji działań językowych w różnych sytuacjach komunikacyjnych życia zawodowego<sup>13</sup>.

### 4.2. PROFILOWANIE DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE LS

Ze względu na różny oczekiwany poziom kompetencji użytkowników w J2 oraz inny docelowy zakres znajomości LS dobór leksykalnych treści kształcenia musi podlegać profilowaniu (zob. tabela 2):

<sup>12</sup> U sprawnego użytkownika przebiegają one równocześnie, u użytkownika o niższych kompetencjach językowych (dotyczy to zarówno użytkowników rodzimych, jak i uczących się, choć w nieco innym zakresie) – procesy wyższego rzędu często są opóźniane lub blokowane przez te niższego rzędu.

<sup>13</sup> Podobne będą też techniki jego nauczania – z terminami i terminoidami można bowiem pracować w taki sam sposób, jak z wyrazami należącymi do języka ogólnego. Literatura glottodydaktyczna oferuje wiele pomocy, w których znajdują się cenne wskazówki metodyczne dotyczące wprowadzania nowej leksyki, jej utrwalania i powtarzania (zob. Dźwierzyńska 2012; Gajewska 2014; Seretny 2015).

- językowemu (znający J2 w różnym stopniu vs. uczący się go od podstaw),
- praktycznemu (przyszli vs. obecni profesjonalisci),
- poziomemu (określone branże)<sup>14</sup>,
- pionowemu (wykonujący vs. planujący wykonywać określony zawód).

Tabela 2. Profilowanie dydaktyki JS na cele akademickie i zawodowe

	PROFILOWANIE			
	JĘZYKOWE	PRAKTYCZNE	POZIOME	PIONOWE
DYDAKTYKA JS WARIANT AKADEMICKI	√	√	√	—
DYDAKTYKA JS WARIANT ZAWODOWY	√	√	√	√

Źródło: oprac. własne

Profil kształcenia będzie determinował bowiem nie tylko ilościowy i jakościowy dobór leksykalnych treści kształcenia, lecz także pozwoli określić/przewidzieć dynamikę wprowadzania nowego słownictwa.

### 4.3. ZAKRES TREŚCI NAUCZANIA

Zakres leksykalnych treści kształcenia będzie różny nie tylko dla obu wariantów JS, lecz także w ich obrębie ze względu na:

- inny oczekiwany/wymagany poziom kompetencji w JO;
- inną wielkość specjalistycznego zasobu leksykalnego (*breadth of vocabulary knowledge*), który konkretne grupy użytkowników muszą przyswoić, warunkowany poziomem wymaganej kompetencji zawodowej;
- niejednakowy stopień abstrakcji jednostek tego zasobu; w każdym bowiem daje się wyróżnić z jednej strony leksykę o charakterze ogólniejszym (np. właściwą wszystkim naukom biologicznym) oraz przypisaną wąskim dziedzinom (np. biologii molekularnej); z drugiej – odnoszącą się do umiejętności wyspecjalizowanych (np. pipetowania, badania oksygenazy hemowej) lub prostych (np. mycia probówek);
- różną oczekiwaną głębokość znajomości określonych terminów (*depth of vocabulary knowledge*), wynikającą z rodzaju sytuacji komunikacyjnych, w których użytkownicy będą się musieli posługiwać LS oraz wymagań stawianych przez środowisko uczestników komunikacji.

<sup>14</sup> Zajęcia z JS mogą mieć zaś charakter równoległy do zajęć z JO i/lub być z nimi zintegrowane. W pierwszym przypadku treści JS są wprowadzane niezależnie, w drugim – połączone z poznawaniem JO.

#### 4.3.1. Wariant akademicki

Zakres LS poznawanej przez adeptów „grupy akademickiej” będzie największy w przypadku przyszłych studentów, gdyż docelowo powinni oni przyswoić JS jedynie w takim stopniu, w jakim operują nim przeciętni maturzyści<sup>15</sup>. Część terminów będzie więc im znana z J1, przy założeniu, że ścieżka edukacyjna, którą przeszli w swoich krajach, jest zbliżona do tej, którą podąża polski uczeń liceum/technikum. Pozostałą będą musieli uzupełnić. Faktyczną wiedzę przedmiotową jednakże zdobywać będą, podobnie zresztą jak rodzimi użytkownicy, dopiero na uczelniach. Dlatego bardzo ważne jest, by przed rozpoczęciem nauki legitymowali się jak najwyższym poziomem znajomości J2, gdyż to wyrównuje ich szanse edukacyjne<sup>16</sup>.

Zdecydowanie szerszy zakres LS będą musieli poznać obecni studenci, tj. filologowie i słuchacze innych kierunków. Wielkość docelowego zasobu terminów i terminoidów w J2 powinna odpowiadać temu, jakim dysponują w J1 specjaliści określonej branży, kończący dany etap kształcenia (tj. studia licencjackie, magisterskie lub doktoranckie). Należy przy tym pamiętać, że ani znajomość LS nie jest formą wiedzy, ani dobra znajomość J2 nie gwarantuje efektywnej komunikacji zawodowej, choć nie ulega wątpliwości, że niewystarczający zasób LS jedynie komunikację utrudnia<sup>17</sup>, brak wiedzy uniemożliwia zaś podejmowanie dyskursu naukowego. W przypadku studentów rozmaitych filologii proces przyswajania LS **musi** więc przebiegać równoległe ze zdobywaniem specjalistycznej wiedzy z danej dziedziny. U pozostałych należy z kolei rozwijać kompetencje ogólne<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Oznacza to, że z terminami fachowymi sensu *stricto* będą mieli kontakt w niewielkim zakresie. Muszą jednakże poznać tzw. słownictwo ogólne oraz ogólnotechniczne. Jeśli więc chcą w Polsce studiować na uczelniach ekonomicznych, powinni zostać zaznajomieni z leksyką, którą operuje uczeń szkoły średniej przystępujący do egzaminu naturalnego w formie rozszerzonym przynależną następującym przedmiotom: matematyka, geografia, wiedza o Polsce i społeczeństwie oraz podstawy przedsiębiorczości.

<sup>16</sup> Nie ma przy tym badań, które jednoznacznie wskazywałyby optymalny moment rozpoczęcia kształcenia w JS. Wydaje się jednak, że efektywność tego procesu będzie wyższa, gdy uczący się przekroczą próg samodzielności językowej, tj. osiągną poziom B1 (zwłaszcza, że i tak powinni poznać JO przynajmniej na B2), choć pewne terminy można wprowadzać od początku nauki języka docelowego (zob. Szerszeń 2014). Nic też nie stoi na przeszkodzie, by jak największą liczbę sytuacji komunikacyjnych osadzać w „specjalistycznym kontekście” (zob. Oldziejewska 2014).

<sup>17</sup> *Liczba powrotu* to nie *return numer*, lecz *reflux ratio*.

<sup>18</sup> Lesiak-Bielawska (2015) poszukująca odpowiedzi na pytanie, kto będzie lepszym nauczycielem JS: filolog z przygotowaniem dziedzinowym, dyplomowany specjalista, np. prawnik z kursem pedagogicznym, czy też nauczyciel JO z ogólną wiedzą z zakresu danej specjalizacji i typowego dla niej dyskursu, stwierdza, że nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi ze względu na mnogość zróżnicowanych potrzeb. W kontekstach wymagających wysokiej specjalizacji warto jednak próbować zastosować nauczanie zespołowe (ang. *team teaching*), w którego realizację zaangażowane są trzy strony: nauczyciel JS, specjalista dziedzinowy i studenci (Lesiak-Bielawska, 2015, s. 77).

Kanwą dla rozwijania umiejętności w posługiwaniu się LS w wariancie akademickim powinien być dyskurs naukowy, mówiony i pisany, z jego wszystkimi cechami gatunkowymi (zob. Gajewska, Sowa 2014a). Uczący się muszą bowiem poznawać nośniki specjalistycznych treści oraz składować właściwą wypowiedziom akademickim, czytając i przygotowując teksty z danej dziedziny.

#### 4.3.2. Wariant zawodowy

Dobór leksykalnych treści nauczania na potrzeby zawodowe jest o wiele trudniejszy ze względu na wspomnianą heterogeniczność omawianej zbiorowości. Poziom znajomości J2 oraz JS, który będą musieli osiągnąć przyszli i obecni profesjonalści, by sprawnie funkcjonować w ramach docelowej wspólnoty, jest bowiem warunkowany przez liczne czynniki, m.in.:

- poziom wykształcenia właściwy danej profesji i jej status w branży;
- zakres wiedzy i umiejętności niezbędny do wykonywania zawodu,
- zakres wiedzy, który musi podlegać sprawnej werbalizacji,
- sytuacje, w jakich użytkownicy będą uczestniczyć i działania, jakie będą musieli podejmować oraz sprawnie realizować;
- role komunikacyjne, w jakie będą wchodzić;
- rodzaj dokumentów właściwych profesji, których zawartość muszą rozumieć i/lub samodzielnie wypełnić i/lub samodzielnie przygotować.

Determinantami istotnie różnicującymi możliwości użytkowników będzie z kolei ich wiek, potencjał intelektualny (Łuczak 2012, s. 40). W branży handlowej JS może bowiem poznawać obecna i przyszła ekspedientka sklepu mięsnego oraz starszy wiekiem dyrektor marketingu dużej firmy; w branży transportowej – starszy mechanik samochodowy oraz młody szef bazy logistycznej.

Zagadnieniem kluczowym przy doborze treści leksykalnych w nauczaniu JS na potrzeby zawodowe jest więc dogłębna analiza potrzeb określonego profilu odbiorców. Niekiedy bowiem użytkownicy muszą opanować terminologię specjalistyczną w bardzo wąskim zakresie (przypadek fryzjera czy ekspedientki), czasem zaś funkcjonowanie w środowisku profesjonalistów będzie wymagało przyswojenia przez nich tysięcy terminów. System odniesień, gdy chodzi o wielkość zasobu docelowego i stopień jego znajomości, powinna stanowić zawodowa kompetencja komunikacyjna przeciętnego członka określonej wspólnoty.

Kolejnym czynnikiem mającym oczywiste przełożenie na płaszczyznę leksykalną jest poziom znajomości JO, jakiego oczekuje się od obecnych/przyszłych profesjonalistów. Ten bowiem może być ograniczony do A1/A2

(pracownik budowlany, operator wózka widłowego) lub celowany w C2 (jak w przypadku osób starających się w Polsce o pracę w handlu nieruchomościami)<sup>19</sup>.

#### 4.4. DYNAMIKA WPROWADZANIA/OPANOWYWANIA LS – PROFESJONALIŚCI VS. ADEPCI

Dynamika procesu opanowywania LS przez obie grupy będzie różna. Podstawowymi atrybutami obecnych profesjonalistów są posiadana wiedza merytoryczna z danej dziedziny (czynnik WS+), którą w J1 potrafią sprawnie werbalizować (znają JS w J1), a także, w przypadku osób czynnych zawodowo, umiejętności praktyczne opanowane w wyniku zdobytego doświadczenia. W odróżnieniu od obecnych profesjonalistów, adepci dopiero w J2 będą opanowywali stosowne umiejętności i zdobywali wiedzę (czynnik WS-) z określonego obszaru, którą dzięki poznaniu JS w J2 będą mogli werbalizować.

Czynnik WS+/WS- sprawia, że jednostki LS będą miały różny stopień trudności dla obu grup użytkowników (zob. Seretny 2011). Terminy znane w JS w J1 są bowiem przyswajane szybciej ze względu na uprzednią internalizację strony pojęciowej znaków zyskujących w J2 jedynie inną formę (brzmieniową i graficzną) – ich kotwiczenie w słowniku mentalnym użytkownika ma wówczas charakter czysto językowy, a nie językowy i kognitywny. Oznacza to, że obciążenie słownikowe zajęć (*learning burden*) może być większe w przypadku nauczania obecnych profesjonalistów zwłaszcza, że spora część terminów w niektórych dziedzinach – to internacjonalizmy. Niekonieczny w ich przypadku jest także intensywny recykling leksykalny<sup>20</sup>, który z kolei jest absolutnie niezbędny adeptom.

---

<sup>19</sup> Warto też pamiętać, że komunikacja w JS nie odbywa się wyłącznie za pomocą środków werbalnych. Niekiedy głównymi nośnikami treści wypowiedzi są elementy para- lub pozajęzykowe. Do zadań realizowanych w ramach kursów zawodowego JS koniecznie należy więc dodać rozwijanie kompetencji interkulturowej, tj. przybliżać uczącym się kulturę kraju języka docelowego i uświadamiać im istnienie różnic międzykulturowych (Dudzik 2014, s. 76). Nie wydaje się bowiem możliwe efektywne prowadzenie rozmów handlowych bez znajomości zasad negocjowania z partnerami z różnych obszarów kulturowych (zob. Ćwiklińska, Szadyko 2005, s. 85). Aby więc komunikacja była efektywna, użytkownikom potrzebna jest wiedza o obcych systemach wartości, sposobach zachowań językowych i pozajęzykowych i ich interpretacji (Zawadzka 2002, s. 211).

<sup>20</sup> Wielokrotne powracanie do konkretnych treści leksykalnych w różnych formach, prezentowanie ich w odmiennych kontekstach.

## 5. POTRZEBY

Efektywność procesu kształcenia wyraźnie wzrasta, gdy właściwie zostaną wskazane i uszeregowane treści nauczania, w tym słownictwa. Jego dobór nie powinien być oparty wyłącznie na intuicji, co w przypadku polszczyzny do tej pory ma miejsce, lecz na rzetelnych badaniach ilościowych, podstawą których byłyby jakościowe analizy różnych typów dyskursu. Należy bowiem pamiętać, że pytania *Czego uczyć? W jakiej kolejności uczyć?* są równie ważne jak kwestie *Z czego uczyć?* i *Jak uczyć?*

Uporządkowanie materiału leksykalnego na potrzeby glottodydaktyki specjalistycznej<sup>21</sup> wydaje się koniecznością, wyrazy należące do określonej dziedziny liczy się bowiem w dziesiątkach tysięcy<sup>22</sup>. Źródłem jego ekscerpcji powinny być szeroko rozumiane teksty (mówione i pisane), które stanowią główne ogniwo komunikacji specjalistycznej, będąc jednocześnie i instrumentami, i rezultatami językowo-komunikacyjnych działań profesjonalistów z danej dziedziny. Tekst taki, jak pisze Grucza

składa się ze skończonej ilości uporządkowanych logicznie, semantycznie i syntaktycznie koherentnych zdań lub równoważników zdań, które jako zbiory znaków językowych odpowiadają w świadomości człowieka określonym sądom, a w obiektywnej rzeczywistości kompleksowym stanom rzeczy. Nasylenie tekstu specjalistycznego odpowiednimi terminami odróżnia go od tekstu niespecialistycznego i jest podstawowym wykładnikiem jego fachowości.

(Grucza 2006, s. 39)

Prace nad pozyskaniem materiałów na potrzeby dydaktyki JS mogłyby przebiegać wielotorowo przy współpracy glottodydaktyków oraz specjalistów z zakresu danej dziedziny.

Z jednej strony, z tekstów właściwych określonym makrodziedzinom (np. naukom ekonomicznym) przy odpowiedniej reprezentatywności najpopularniejszych mikrodziedzin (np. w ramach nauk ekonomicznych – mógłby to być marketing i zarządzanie, rachunkowość, finanse, analiza rynku itp.) należałoby wyekscerpować terminy oraz terminoidy (wraz ich charakterystycznymi połączeniami), układając je w listy na podstawie frekwencji tekstowej<sup>23</sup>. Listy te stałyby się następnie bazą dla opracowań tematyczno-frekwencyjnych.

Z drugiej strony – należałoby zaś, po zebraniu odpowiedniego korpusu tekstów z różnych dziedzin, przy zachowaniu ich równowagi i reprezentatywno-

<sup>21</sup> Na rynku są dostępne co prawda rozmaite słowniki przedmiotowe. W dydaktyce ważna jest nie tylko selekcja treści, lecz także ich uszeregowanie. A tu kryterium decydującym są: frekwencja i potrzeby uczących się.

<sup>22</sup> Sama terminologia wojskowa to niemal 40 tys. terminów oraz około 4 tys. podstawowych znaków i skrótów.

<sup>23</sup> Warto w tym miejscu przypomnieć, że 1000 najczęściej używanych w JO wyrazów pokrywa około 70% przeciętnego tekstu, podczas gdy przypadkowe 1000 najwyżej 16%.



ści, zbadać, czy w polszczyźnie istnieje tzw. słownictwo akademickie (*academic vocabulary*)<sup>24</sup>. Gdyby udało się je wyłonić na podstawie analiz statystycznych, mogłoby służyć jako materiał referencyjny dla autorów podręczników, ćwiczeń i innych materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla użytkowników JS w wariancie akademickim.

Nie mniej ważne są także badania reprezentatywnych korpusów tekstów określonych grup podręczników licealnych (np. do WOS-u, historii i geografii) oraz wypowiedzi tematycznych pochodzących z niespecjalistycznych czasopism. Ich celem byłoby wyłonienie słownictwa niezbędnego przyszłym studentom określonych kierunków i nadanie mu uporządkowania tematyczno-frekwencyjnego.

Kolejnym działaniem powinna być zaś analiza ilościowa dyskursu typowego dla danej profesji (analiza sytuacji komunikacyjnych, dokumentów, formularzy, instrukcji, tekstów itp.), gdyż to on powinien stanowić źródło ekscerpcji terminów, terminoidów, słownictwa technicznego oraz sekwencji formułicznych. Analiza ta umożliwiłaby sporządzenie list frekwencyjnych, a następnie, na ich podstawie – opracowań tematyczno-frekwencyjnych

## 6. PODSUMOWANIE

Uczestnicy komunikacji specjalistycznej muszą dysponować zarówno konkretną specjalistyczną wiedzą, jak i określoną kompetencją językową, a choć to nie dwa rozłączne, to z pewnością nie całkiem łączne obszary. Przygotowanie każdego kursu JS, w tym jego komponentu leksykalnego, musi być więc poprzedzone określeniem/zidentyfikowaniem potrzeb językowych uczących się oraz dogłębną analizą kontekstu dydaktycznego (zob. Aneks). Działania takie umożliwią właściwe nachylenie programu nauczania oraz prognozowanie jego dynamiki. Pozwolą też odpowiednio selekcjonować materiały dydaktyczne oraz trafniej przewidywać potencjalne obszary trudności.

Rosnące zapotrzebowanie na kształcenie w zakresie JS sprzyja teoretycznej refleksji nad uwarunkowaniami jego nauczania, specyficznymi potrzebami uczących się, właściwościami JS jako narzędzia poznania i środka komunikacji. Refleksja ta przyczynia się do rozwoju polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej, choć zdecydowanie częściej powinna znajdować przełożenie na działania praktyczne podnoszące jakość i efektywność kształcenia.

---

<sup>24</sup> *Academic Word List* (Coxhead 1998) w języku angielskim obejmuje 560 rodzin wyrazów. Dla uczących się, którzy planują podjąć studia, bądź chcą swobodnie czytać dokumenty naukowe z różnych dziedzin, opanowanie tego słownictwa ma charakter priorytetowy. W angielskim przeciętny tekst naukowy jest nim nasycony aż w 8–9%.



## BIBLIOGRAFIA

- Cholewa J., 2013, *Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Ćwiklińska J., Szadyko, S., 2005, *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka Business Communications*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), *Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, „Języki specjalistyczne 5”, Warszawa s. 81–88.
- Dudzik A., 2014, *Co to dziś znaczy nauczanie języka medycznego?* „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Dźwierżyńska E., 2012, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów.
- Gajewska E., 2014, *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów.
- Gajewska E., Sowa M., 2014a, *LPS, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gajewska E., Sowa M., 2014b, *Refleksyjna praktyka w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 42/2.
- Gruca F., 1994, *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, w: F. Gruca, Z. Kozłowska (red.), *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW*, Warszawa, s. 7–27.
- Gruca S., 2006, *Idiolekt specjalistyczny – idiolektura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), *Teksty zawodowe w kontekstach kulturowych i tłumaczeniach*, „Języki specjalistyczne 6”, Warszawa, s. 30–49.
- Gruca S., 2007, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Gruca S., 2008a, *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki*, Warszawa, s. 197–224.
- Gruca S., 2008b, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Jendrych E., 2009, *Minimum terminologiczne angielskiego języka biznesu dla potrzeb glottodydaktyki*, w: M. Kornacka, M. Górnicz (red.), *Tekst – wyraz – interpretacja*, „Języki specjalistyczne 9”, Warszawa, s. 119–137.
- Lesiak-Bielawska E., 2015, *Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Lukszyn J., Zmarzer W., 2001, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- Łuczak A., 2012, *O rozwoju zawodowym lektorów angielskiego języka prawniczego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Malinowski A., 2006, *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.
- Maniowska K., 2015, *Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym*, w: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Lublin, s. 98–108.
- Markowski A., 1992, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław.
- Óldziejewska E., 2014, *Zrównoważony rozwój językowy obcokrajowców uczących się języka polskiego dla celów biznesowych*, w: T. Jemczura, H. A. Kretek (red.), *Zrównoważony rozwój. Debiuty naukowe 2013*, Racibórz, s. 246–253.
- Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, „Seria 12/13, Lublin, s. 106–121.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szerszeń P., 2014, *Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji*, „Lingwistyka Stosowana” nr 9.
- Śliwiński W., 2007, *O pewnym sposobie badania kolokacji w tekstach urzędowych*, „LingVaria”, nr 2.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Zawadzka E., 2002, *Kulturowe uwarunkowania wybranych zachowań językowych i pozajęzykowych w biznesie*, w: G. Szpila (red.), *Język a komunikacja 4, Zbiór referatów z konferencji: Język trzeciego tysiąclecia II, Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, Kraków, s. 211–218.
- Zmarzer W., 2005, *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), *Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, „Języki specjalistyczne 5”, Warszawa, s. 15–22.

### ANEKS

W aneksie znajdują się *Parametry przydatne w określaniu profilu kursu zawodowego* przygotowane przez Gajewską i Sowę (2014), do których warto sięgać, opracowując kurs JS. Jak słusznie przekonują autorki, ze względu na bardzo dużą różnorodność odbiorców i ich potrzeb rzadko konkretna propozycja programowa ma szansę sprawdzić się w innym niż pierwotny kontekście dydaktycznym. Zaprojektowanie i wdrożenie w praktyce własnych rozwiązań nie jest możliwe bez refleksji dokonującej się poprzez dogłębną analizę sytuacji edukacyjnej, dlatego też nauczyciel każdorazowo powinien dokonać dogłębnej analizy sytuacji edukacyjnej, w czym mogą mu pomóc poniższe wskazówki.

ASPEKT ORGANIZACJI KURSU JS	PARAMETRY KSZTAŁCENIA, NA KTÓRE MA WPŁYW
	<b>SYTUACJA EDUKACYJNA</b>
Kontekst kształcenia: nauczanie JS do celów zawodowych (nauczanie języków branżowych i zawodowych) a nauczanie JS dla potrzeb zawodowych	Mniej lub bardziej precyzyjne dopasowanie treści do profilu odbiorców kształcenia (potrzeby i motywacje przewidywane lub rzeczywiste)
Istniejące programy	Dobór celów i treści kształcenia
Istniejące podręczniki (materiały)	Opracowanie materiałów oraz ćwiczeń
Środki techniczne dostępne w trakcie kursu (w tym dostęp do internetu)	Dobór metod oraz technik (praca w klasie, e-learning)
Środki techniczne dostępne dla uczących się (w tym dostęp do internetu)	Dobór metod oraz technik (praca własna, e-learning)
	<b>OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA UCZĄCYCH SIĘ</b>
Liczebność grupy	Dobór metod oraz technik
Kontakt ze środowiskiem zawodowym	Dostęp do materiałów autentycznych, możliwość prowadzenia ćwiczenia w terenie oraz dokonywania ewaluacji w terenie
Wiek i płeć uczącego się	Style zachowań oraz interakcji (nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń)
Stanowisko w firmie	Style zachowań oraz interakcji
Wykształcenie i doświadczenie zawodowe	Stożek profesjonalizacji (możliwość odwołania się do wiedzy zawodowej posiadanej przez uczących się)
Biegłość w zakresie danego języka obcego (bazowego dla pozwanego JS)	Indywidualizacja nauczania (konieczność przygotowania dodatkowych ćwiczeń)
Znajomość innych języków obcych	Transfer pozytywny i negatywny
Biegłość w zakresie języka ojczystego	Ewentualna konieczność działań naprawczych w obrębie stwierdzonych deficytów
Dyspozycyjność oraz stopień obciążenia obowiązkami (zawodowymi, rodzinnymi itd.)	Forma kształcenia (konieczność wprowadzania elementów nauczania zdalnego i pracy autonomicznej); tempo kształcenia (częstość zajęć, realistyczne oczekiwania wobec uczących się)
Kształcenie podjęte dobrowolnie lub przymusowo	Konieczność budzenia lub wzmacniania motywacji w trakcie kształcenia
Sposób i zakres wspierania kształcenia przez instytucję zamawiającą kurs	Formy kształcenia; mniejsza lub większa konieczność wzmacniania motywacji; oczekiwania wobec uczących się
	<b>POTRZEBY DOTYCZĄCE SPOSOBU UCZENIA SIĘ</b>
Modalności i inne cechy osobowościowe	Dobór metod oraz technik odpowiadających preferencjom uczących się
Style i strategie dotyczące sposobu uczenia się	Dobór metod oraz technik odpowiadających stylom i strategiom oraz preferencjom uczących się
Wyobrażenia na temat siebie samego jako ucznia (zdolny/niezdolny) i w konsekwencji stopnia trudności podjętych zamierzeń	Ewentualna korekta postaw i wyobrażeń
Doświadczenia edukacyjne (w tym samokształcenie)	Preferencje dotyczące sposobu uczenia się; możliwość pracy autonomicznej lub semi-autonomicznej
Sposób poświadczania efektów kształcenia (ewaluacja w terenie, egzamin wewnętrzny, certyfikacja zewnętrzna)	Dobór celów, treści oraz technik kształcenia

<b>POTRZEBY JĘZYKOWE</b>	
Potrzeby deklarowane przez instytucję zamawiającą	Szeroki zakres parametrów warunkujących dobór celów oraz treści kształcenia: wskazana weryfikacja w toku dalszej analizy potrzeb rzeczywistych
Potrzeby deklarowane przez podmiot kształcenia (uczestników kursu)	Wyodrębnienie oraz precyzyjne sformułowanie tych potrzeb może niekiedy wymagać pomocy ze strony organizatorów kursu (zasadnicze kryterium warunkujące dobór celów oraz treści kształcenia)
Dziedzina odniesienia	Ogólny dobór celów i treści kształcenia (językowych oraz zawodowych)
Sytuacje zawodowe, w których uczyć się postuluje się (lub będzie się postuluwać) JO	Dobór celów i treści kształcenia (niezbędne umiejętności językowe i zawodowe: skrypty i scenariusze komunikacyjne);
Zadania zawodowe wiążące się z daną profesją, stanowiskiem lub miejscem pracy	Dobór celów i treści kształcenia (niezbędne umiejętności językowe i zawodowe: scenariusze komunikacyjne zgodne z daną logiką zawodową)
Tematyka kontaktów zawodowych z użytkownikami JO	Dobór celów i treści kształcenia (jednostki leksykalne, morfologiczne i syntaktyczne); niezbędna wiedza zawodowa
Funkcje językowe	Dobór celów i treści kształcenia
Sprawności zawodowe	Dobór celów i treści kształcenia
Status rozmówców	Dobór celów i treści kształcenia
Używane rejestry języka	Dobór celów i treści kształcenia
Kanał komunikacji (rozmowy twarzą w twarz, za pośrednictwem elektronicznie, korespondencja tradycyjna)	Typy dyskursu oraz preferowane gatunki; niekiedy dobór treści (rozmowy <i>de visu</i> sprzyjające rozszerzeniu tematyki komunikacji o kwestie nieformalne – <i>small talk</i> ); specyficzna wiedza zawodowa (związana np. z umiejętnością skutecznego prowadzenia negocjacji telefonicznych)
Miejsce wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności (w kraju ojczystym lub kraju języka docelowego)	Dobór celów i treści kształcenia (zakres uwzględniania treści ogólnych dotyczących życia codziennego)
Miejsce kształcenia (w kraju ojczystym lub kraju języka docelowego)	Dobór celów i treści kształcenia (zakres uwzględniania treści ogólnych dotyczących życia codziennego); tempo kształcenia (ekspozycja na JO ułatwiająca akwizycję); dostęp do danych autentycznych
Potrzeby językowe związane z komunikacją w klasie	Dobór celów i treści kształcenia
<b>ASPEKTY KULTUROWE ORAZ INTERKULTUROWE</b>	
Znajomość kultury ogólnej i zawodowej	Dobór celów i treści kształcenia
Pobyt w kraju docelowego JO	Ewaluacja umiejętności językowych w terenie; bezpośrednio doświadczenie kultury obcej
Praca w kraju docelowego JO (JS)	Ewaluacja zawodowych umiejętności językowych w terenie; bezpośrednie doświadczenie obcej kultury organizacyjnej i logiki zawodu/stanowiska
Kontakty zawodowe i/lub prywatne z rodzimymi użytkownikami języka	Zakres niezbędnej wiedzy socjokulturowej oraz kompetencji sociolingwistycznej
Kontakty zawodowe i/lub prywatne z nierodzimiymi użytkownikami języka	Kształtowanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych
Uwarunkowania kulturowe edukacji	Style zachowań oraz interakcji (nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń)

Źródło: Gajewska, Sowa 2014b, s. 162–164

*Anna Seretny*

### **LEXIS IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES – ACADEMIC AND OCCUPATIONAL REQUIREMENTS**

**Keywords:** language for specific purposes, teaching language for academic and occupational purposes, lexis in language for specific purposes

**Summary.** Changes in education and the opening of international work markets result in the continuous growth of the group of people who want to study language for specific purposes. Potential learners fall into two categories. The first comprises of non-professionals, i.e. present and future students and future professionals; the second one includes present professionals.

The priorities of the two groups are not the same, therefore, programs of teaching language for specific purposes must be offered in two variants: academic and occupational. Both groups, however, have to master a great number of terms (lucid and apparent) and their typical collocations, which is why in both cases a well thought out approach to teaching lexis should be implemented.

Ewa Komorowska\*

## SYLWETKA UCZĄCEGO SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA CELÓW BIZNESOWYCH MOTYWACJE, PROBLEMY, POTRZEBY

**Słowa kluczowe:** nauczanie w biznesie, uczyć się, nauczanie języków specjalistycznych, potrzeby uczących się, nauczanie dorosłych

**Streszczenie.** Ze względu na stosunkowo dobrą sytuację ekonomiczną w ostatnich latach, Polska stała się atrakcyjnym miejscem międzynarodowych inwestycji. Zagraniczne firmy razem z kapitałem przywożą do naszego kraju także pracowników, którzy często rozpoczynają w naszym kraju naukę języka polskiego. Profil tych studentów różni się znacznie od profilu innych uczących się, np. szkolnych lub akademickich. Biznesmeni chcą łączyć naukę języka ogólnego z elementami zawodowymi, dlatego mają odmienne motywacje, potrzeby czy problemy niż uczyć się języka ogólnego. Często odmienny profil tych osób nie jest uwzględniany ani przez prowadzących kursy języka polskiego jako obcego (jppo), ani autorów podręczników. Ze względu na specyfikę procesu nauczania/uczenia się języka w kontekście biznesowym konieczne jest zredefiniowanie relacji nauczyciel/uczący się, a także wskazanie nowych ról, w które wchodzi.

W ostatnich latach obserwujemy w Polsce rosnącą liczbę zagranicznych inwestycji oraz coraz więcej międzynarodowych firm otwierających swoje siedziby właśnie w kraju nad Wisłą. Zazwyczaj, poza kapitałem, do Polski wysyłani są także pracownicy, którzy chcą tutaj nie tylko pracować i mieszkać, ale także poznawać polską kulturę, a często także język. W efekcie, zapisują się na kursy języka polskiego, które stają się dla nich nie tylko zajęciami językowymi sensu stricto, ale także rodzajem spotkań z kulturą polską, także kulturą pracy w Polsce. Zadaniem nauczyciela, poza przekazywaniem wiedzy językowej, staje się również bycie pośrednikiem międzykulturowym.

Zapotrzebowanie na lekcje przeznaczone dla tej grupy odbiorców, nazywane często ze względu na miejsce odbywania spotkań kursami *in-company*, zostało bez wątpienia dostrzeżone przez rynek szkół językowych. Niestety, z moich ob-

---

\* [ewaoldz@gmail.com](mailto:ewaoldz@gmail.com), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa oraz Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, ul. Gołębia 64, 31-044 Kraków.

serwacji wynika, iż miejsce odbywania zajęć jest często jedynym połączeniem tych lekcji z biznesem, bowiem wszystkie pozostałe elementy procesu nauczania/uczenia się są traktowane tak samo, jak na pozostałych kursach danej szkoły, np. akademickich czy języka ogólnego.

Zaobserwowane różnice w potrzebach uczących się zainspirowały mnie do podjęcia tematu nauczania języka polskiego w biznesie jako zagadnienia opracowywanego w ramach rozprawy doktorskiej. W związku z tym przeprowadziłam internetowe badanie ankietowe nauczycieli prowadzących tego rodzaju kursy, w którym uczestniczyło 71 osób, pilotażowe internetowe badania ankietowe uczących się (wzięło w nim udział 10 osób), obserwacje uczestniczące na 30 studentach, z którymi prowadziłam zajęcia *in-company*, a także wywiady z nauczycielami i uczącymi się. Wybrane wyniki tych badań zostaną przedstawione w niniejszym artykule.

## 1. SPECYFIKA KURSÓW BIZNESOWYCH

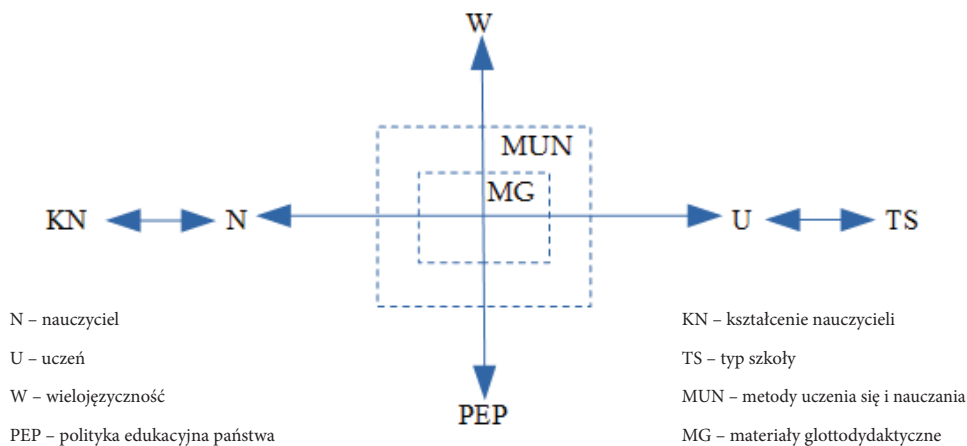
Aby określić, jaki jest i czego potrzebuje uczący się języka obcego dla celów biznesowych, warto pokazać specyfikę tego rodzaju kursów. Świadomie nie posługuję się określeniem *nauczanie języków specjalistycznych*, mając ku temu dwa powody. Po pierwsze, w wielu publikacjach poświęconym nauczaniu języków specjalistycznych możemy spotkać się z opinią, że nauczanie takowe możliwe jest dopiero od poziomu B2 (por. np. Seretny 2011)<sup>1</sup>, a zajęcia, o których piszę zaczynają się zwykle od poziomu początkującego. Po drugie, nie są to wyłącznie lekcje języka specjalistycznego, w tym przypadku języka biznesu, bowiem ze względu na charakterystykę samych uczących się, o której będzie mowa w dalszej części artykułu, kursy tego rodzaju powinny łączyć nauczanie języka ogólnego z elementami języka biznesu.

Specyfikę nauczania języka obcego w biznesie bardzo precyzyjnie można określić na podstawie modelu glottodydaktyki zaproponowanego przez Przemysława Gębala (2013, s. 26).

---

<sup>1</sup> Nowsze opracowania odcinają się jednak od tej teorii, na przykład Gajewska i Sowa (2014, s. 92): „Koncepcja obowiązkowego opanowania podstaw języka ogólnego przed przejściem do rozwijania ‘specjalistycznych’ umiejętności zawodowych (...) została zarzucona wraz z metodą strukturo-globalną audiowizualną. Późniejsze koncepcje metodyczne (z analizą potrzeb na czele) nie wzbraniają rozpoczynania nauki ukierunkowanej od początku na cele zawodowe”.

Wykres 1. Model glottodydaktyki P. Gębała



Źródło: Gębał 2013, s. 26

Powyższy model oparty jest na osi, obrazującej relacje pomiędzy nauczycielem (N) a uczniem (U), która pozostaje kluczowa i najważniejsza, niezależnie od wszystkich innych czynników. Sylwetce uczącego się poświęcona będzie cała dalsza część niniejszego artykułu, wcześniej jednak warto podkreślić nową, odmienną niż w przypadku nauczania akademickiego czy szkolnego, rolę nauczyciela, który przestaje już być mentorem, posiadającym wyłączność na posługiwanie się wiedzą fachową. Zyskuje natomiast nowe role, stając się, między innymi, partnerem do rozmowy i pośrednikiem kulturowym (por. Ligara, Szupelak 2012).

Następnie model Gębała kieruje nas ku kształceniu nauczycieli (KN), które jest niezwykle istotne również w przypadku nauczania języków specjalistycznych. Jak wykazały badania prowadzone przez autora modelu, większość ośrodków akademickich nie przygotowuje przyszłych nauczycieli jpjo do prowadzenia kursów języków specjalistycznych. Wśród przebadanych przez Gębała ośrodków wyjątkiem był jedynie Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Gębał 2008, s. 81).

Wspomniany wyżej model glottodydaktyki pokazuje, że z drugiej strony osi odciętych, zaraz obok ucznia, znajduje się typ szkoły (TS), w której prowadzone jest kształcenie. Choć niektóre ośrodki akademickie prowadzą zintegrowane kursy przedmiotowe i językowe lub kursy języków specjalistycznych (np. Uniwersytet Łódzki, Collegium Medicum UJ), w niniejszym artykule odnoszę się jedynie do przykładów zajęć językowych oferowanych przez szkoły językowe, czasami specjalizujące się w nauczaniu jpjo, a czasami zajmujące się nauczaniem również innych języków. Jak już wspomniałam, zazwyczaj lekcje tego rodzaju prowadzone są w siedzibie klienta, a nauczyciel jest tam tylko gościem. Zwykle



są to także spotkania indywidualne lub w małych grupach, co również odróżnia kursy biznesowe od akademickich. Inny jest także wymiar godzinowy, różnica jest wyraźna zarówno w odniesieniu do całkowitej liczby godzin (rzadko jest tu stosowany podział na semestry, częściej są to podziały uzależnione od pakietów wykupionych przez klientów), jak i do częstotliwości spotkań (zwykle odbywają się one raz lub dwa razy w tygodniu). Jak zaznacza autor modelu, wszystkie omówione do tej pory elementy nieprzypadkowo znajdują się na jednej osi, bowiem ilustruje to „ich współzależność i łączliwość” (Gębał 2013, s. 26).

Dwa elementy umiejscowione w środkowej części modelu, czyli metody uczenia i nauczania (MUN) – nadrzędne w stosunku do materiałów glottodydaktycznych (MG) – również łączą się z pozostałymi. Niezależnie od typu szkoły czy rodzaju kursu, elementy te będą kluczowe dla każdego procesu nauczania/uczenia się. Tak jest również w przypadku nauczania w biznesie, gdzie zarówno metoda, jak i materiały glottodydaktyczne powinny być dobrane ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki kursu i potrzeb uczącego się.

Na osi rzędnych zostały umieszczone wielojęzyczność (W) oraz polityka edukacyjna państwa (PEP). Ten drugi wskaźnik odgrywa, moim zdaniem, mniejszą rolę w przypadku kursów biznesowych, ze względu na typ szkoły, bowiem, jak już wspomniałam, zwykle są one prowadzone przez prywatne jednostki, niepodlegające rozporządzeniom państwowym, dlatego też polityka edukacyjna państwa jest dużo ważniejsza w przypadku nauczania języków obcych w szkołach lub na uniwersytetach. Wyraźny związek można dostrzec jednak pomiędzy polityką edukacyjną państwa, z którego pochodzi uczący się a znajomością języków obcych tejsze osoby. Wielojęzyczność jest jednak czynnikiem bardziej uniwersalnym, bowiem osoba multilingwalna będzie łatwiej uczyła się każdego języka obcego (por. Chłopek 2011), nieważne czy w odmianie ogólnej, czy specjalistycznej.

## **2. UCZĄCY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO DLA CELÓW BIZNESOWYCH – CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA**

W powyższym omówieniu modelu glottodydaktyki świadomie pominęłam jeden z najważniejszych jego elementów, czyli uczących się. Warto jednak określić, kim są odbiorcy kursów, o których mowa.

Badacze glottodydaktyki języków specjalistycznych dzielą uczących się tychże języków na dwie podstawowe grupy:

- przyszłych specjalistów, czyli osoby które przygotowują się do rozpoczęcia pracy w danej branży (np. studenci medycyny uczący się obcego języka medycznego);
- osoby czynne zawodowo, będące już specjalistami w swojej dziedzinie (por. np. Gajewska, Sowa 2014; Ligara, Szupelak 2012).



Wszyscy uczestnicy kursów biznesowych objęci przez mnie badaniami należeli do drugiej grupy. Były to osoby dorosłe, będące już po studiach, które rozpoczęły karierę zawodową i są specjalistami w swoich dziedzinach. Bardzo często pełnią odpowiedzialne funkcje w firmach, a wielu z nich zajmuje stanowiska kierownicze. Zwykle są to również uczniowie wysoce autonomiczni, co wynika zarówno z ich samodzielności w życiu zawodowym, jak i z bycia dorosłym, gdyż zwykle dorośli uczący się są bardziej niezależni niż uczniowie szkolni czy nawet studenci akademicy (por. Wilczyńska 2008). Z autonomią łączy się także potrzeba aktywnego uczestniczenia w procesie dydaktycznym, umiejętność stawiania sobie celów, a także znajomość własnych potrzeb. Czasami tacy uczący się traktują kurs języka obcego tak, jak każdą inną usługę, dlatego oczekują szybkich i wyraźnych efektów, co, jak wie każdy nauczyciel języka obcego, nie zawsze jest możliwe.

Z prowadzonych przeze mnie badań wynika, że zwykle są to mężczyźni (80% według badania pilotażowego na grupie 10 osób, 77% w grupie 30 osób, w której prowadzone były obserwacje uczestniczące). Najczęściej są to osoby pochodzące z krajów Unii Europejskiej lub Amerykanie, choć coraz częściej kursy jppo rozpoczynają osoby z Azji (w przypadku obserwacji uczestniczących w grupie 30 osób były 3: Maledyzyjczyk pochodzenia chińskiego, Koreańczyk oraz Taj). W przypadku kursów biznesowych stosunkowo rzadko spotyka się uczniów pochodzenia słowiańskiego (w moich badaniach były to zaledwie 2 osoby, Czeszka i Ukrainka), na pewno rzadziej niż w przypadku nauczania języka ogólnego, zwłaszcza akademickiego. Wspólnym mianownikiem wszystkich, z którymi prowadziłam lekcje indywidualne, była znajomość języka angielskiego (w pięciu przypadkach był to język ojczysty), a zdecydowana większość badanych osób mogła pochwalić się znajomością przynajmniej jednego języka obcego (29 z 30 badanych).

Stosunkowo trudne jest opisanie w jednoznaczny sposób branży, w której pracują ekspaci<sup>2</sup> uczący się języka polskiego. W grupie, którą badałam, byli pracownicy banków, firmy logistycznej, branży spożywczej, dostawcy energii, ubezpieczycieli i wielu innych. Stanowiska również były bardzo różne. W grupie, w której prowadziłam obserwacje uczestniczące, 12 osób z 30 należało do najwyższej kadry zarządzającej polskiego oddziału, większość z nich jest lub była dyrektorami generalnymi w Polsce lub w regionie (np. w tej części Europy), ale w tej grupie byli także dwaj dyrektorzy finansowi i jeden dyrektor kreatywny. Kilku badanych należało do kadry zarządzającej niższego szczebla, takie osoby są na przykład odpowiedzialne za konkretny projekt, zespół czy dział. Czasami, jak w przypadku młodej Meksykanki pracującej w branży finansowej, zostają wysyłani na dość krótki okres (np. 6 miesięcy czy rok), aby rozwiązać konkretny problem, uratować podupadający oddział firmy czy zmienić jej nieefektywną strategię. Należy również wspomnieć o grupie osób (3 w moim badaniu), które

---

<sup>2</sup>*Ekspat* to „wysokiej klasy specjalista, który opuścił ojczyznę, aby pracować za granicą” (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekspat.html> [20.05.2017]).

przybywają do Polski razem ze swoim partnerem czy partnerką. Zwykle dopiero po przyjeździe zaczynają szukać pracy i w tym czasie intensywnie uczą się polskiego.

Najczęściej osoby te przyjeżdżają do Polski na czas określony; kontrakty na stanowiskach menedżerskich zwykle trwają od 3 do 5 lat, przyjazdy projektowe zazwyczaj są jeszcze krótsze – zdarza się, że wynoszą tylko kilka miesięcy. Niektóre osoby zostają dłużej niż planowały na przykład ze względu na zmiany w życiu osobistym. Niezbyt długi czas pobytu w Polsce jest powodem, dla którego bardzo rzadko opisanym wyżej uczącym się udaje się zdobyć wysokie kompetencje w języku; w ciągu roku czy dwóch bardzo trudno jest osiągnąć poziom zaawansowania wyższy niż B1.

Na sytuację tę ma wpływ także inny czynnik, a mianowicie duże ograniczenia czasowe uczących się i problem z częstotliwością zajęć. Na początku, zaraz po przyjeździe, uczący się biznesmeni są mocno zmotywowani i często decydują się na (kilku)tygodniowe intensywne kursy, ale potem bardzo trudno jest im utrzymać regularność zajęć. Zazwyczaj lekcje odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu; najczęściej trwają 60 lub 90 minut. Niestety, uczący się często odwołują lub przekładają zajęcia ze względu na spotkania czy wyjazdy służbowe, a czasem przez nadmiar obowiązków. Zdarza się, że z zaplanowanych 8 spotkań w miesiącu (2 razy w tygodniu) odbywają się tylko dwa lub trzy. W takich przypadkach bardzo trudno jest uczącym się osiągnąć nawet poziom średni B1. Dodatkowym utrudnieniem jest również brak czasu uczestników kursu na wykonywanie zadań domowych lub jakiegokolwiek powtarzanie materiału gramatycznego czy leksykalnego w domu. W tej sytuacji powtórki możliwe są jedynie w czasie lekcji i poświęcona musi im być bardzo duża część zajęć, co znacznie spowalnia proces nauczania/uczenia się.

Ze względu na pełnione funkcje i specyfikę wykonywanej pracy, biznesmeni uczący się języka polskiego lubią mieć jasno ustalony cel nauki. Często sami stawiają sobie cele, nie zawsze realistyczne, które chcieliby bardzo szybko osiągnąć. Tacy uczący się są wyjątkowo autonomiczni, ponieważ przenoszą umiejętności wykorzystywane w biznesie, takie jak negocjowanie czy planowanie pracy, na lekcję języka obcego. Tak jak w pracy, oczekują szybkich i wyraźnych efektów, a także chcą mieć wpływ na dobór nauczanych treści. Często dążą do tego, aby być aktywnymi uczestnikami planowania kursu, nie chcą być traktowani jak uczniowie szkolni i chcą decydować, czego będą się uczyć. W efekcie, relacja pomiędzy nauczycielem a uczącym się ulega zasadniczej zmianie – ten pierwszy przestaje mieć monopol na wiedzę fachową, ponieważ to uczący się, jako specjalista w swojej branży, ma większą wiedzę z tego zakresu. Jak zauważa Szupelak, „tradycyjna rola nauczyciela jako osoby kontrolującej proces dydaktyczny, osoby, która przenosi swoją wiedzę na ucznia, zostaje poważnie zredukowana” (Ligara, Szupelak 2012, s. 100).

### 3. NOWE ROLE UCZĄCEGO SIĘ

Powyżej opisana specyfika kursów sprawia, że uczący się w nauczaniu biznesowym przyjmuje nowe role (por. Ligara, Szupelek 2012). Przede wszystkim, staje się współtwórcą programu nauczania, bowiem cechuje się wysoką świadomością własnych potrzeb językowych i pozajęzykowych, co pozwala mu negocjować nauczone treści. Poza tym, wyróżnia się wiedzą fachową i doświadczeniem zawodowym, których nie ma nauczyciel, może więc lepiej przewidzieć, jakie konkretnie umiejętności językowe potrzebne mu będą w pracy. Jako osoba wysoce autonomiczna i zdecydowana, uczący się tego rodzaju potrafi jasno wyznaczyć sobie cel i do niego dążyć. Niestety, zwykle jest też niecierpliwy i chciałby jak najszybciej wykorzystać nabyte umiejętności w praktyce, co (z perspektywy nauczyciela) komplikuje proces nauczania; taki uczący się traci motywację i nudzi się na kursie, jeśli nie może wykorzystać swoich umiejętności w praktyce. Z drugiej strony, tego rodzaju podejście uczącego się sprzyja stosowaniu podejścia zadaniowego, czasami nawet w formie „mikro-zadań” możliwych do przygotowania i realizacji w ciągu jednej lub dwóch jednostek lekcyjnych, jak na przykład napisanie krótkiego maila do współpracowników czy dokonanie telefonicznej rezerwacji stolika w restauracji.

Zważywszy na rodzaj wykonywanej pracy, czasami bardzo specyficzny, a także na swoje doświadczenie zawodowe i specjalistyczne umiejętności, uczący staje się także źródłem materiałów dydaktycznych, dostarczając na zajęcia autentyczne teksty z firmy. Zazwyczaj są to maile, prospekty, raporty czy nawet umowy, które pozwalają maksymalnie spersonalizować proponowane materiały dydaktyczne. Znając swoją branżę lepiej od nauczyciela, uczący się może zdecydować, które materiały mają faktyczną wartość specjalistyczną. Celem tego rodzaju zabiegów jest jak najwcześniejsze wykorzystanie umiejętności zdobytych na lekcji w praktyce.

Z mojego doświadczenia wynika, że uczący się chętnie dostarczają na lekcje firmowe materiały, często nawet bez zachęty ze strony nauczyciela. Mają wtedy poczucie, że to, czego się uczą jest im bliskie i wartościowe. W ten sposób stają się aktywnymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Dzięki wykorzystaniu zaproponowanych przez siebie materiałów autentycznych mogą łatwo przenieść posiadane umiejętności biznesowe w kontekst lekcyjny, a potem odwrotnie – treści językowe, które przyswoili sobie na zajęciach, mogą być od razu przeniesione do życia zawodowego. Poprzez cele wyznaczone wspólnie przez uczącego się i nauczyciela, nauczone treści dostosowane są do faktycznych potrzeb uczącego się.

#### 4. MOTYWACJA UCZĄCYCH SIĘ W BIZNESIE

Warto zastanowić się, dlaczego zagraniczni biznesmeni pracujący w Polsce uczą się języka polskiego. Zwykle język ten nie jest im niezbędny do pracy, ponieważ najczęściej w międzynarodowych firmach podstawowym językiem komunikacji jest angielski. Hanna Komorowska (2005, s. 128) dzieli motywę uczenia się języka, wyróżniając:

- wewnętrzne – zewnętrzne;
- instrumentalne – integracyjne;
- poznawcze, bezpieczeństwa, zyskania uznania, osiągnięć.

Wojciech Szupelak<sup>3</sup> zwraca natomiast uwagę, że „w sytuacji profesjonalnej często możemy spotkać się ze ścisłym związkiem motywacji zewnętrznej i integracyjnej. Jest to sytuacja, w której szef zagranicznej firmy mianuje swojego rodaka na stanowisko kierownika działu polskiego, a ten musi pracować i zarządzać Polakami, i – aby robić to efektywnie – musi rozumieć kulturę, język oraz znać sposoby językowego wyrażania relacji interpersonalnych między partnerami kontaktu językowego” (Ligara, Szupelak 2012, s. 106). Nie jestem przekonana, by w przypadku menedżerów podejmujących w Polsce naukę polszczyzny istotną rolę odgrywała motywacja zewnętrzna. Owszem, obcokrajowiec przyjeżdża do Polski, do nowego kraju, w którym mówi się innym językiem, ale w większości znanych mi przypadków sytuacja życiowa nie zmusza go do podejmowania nauki polskiego, bowiem zazwyczaj wszyscy współpracownicy mówią świetnie po angielsku (lub w innym języku, na przykład po francusku, jeśli jest to podstawowy język komunikacji w przedsiębiorstwie), duża część klientów również komunikuje się w tym języku, a z pozostałymi spotkania organizowane są w towarzystwie tłumacza. Nawet w sytuacjach prywatnych obcokrajowcy w Polsce zwykle nie muszą mówić po polsku – w dużych miastach we wszystkich punktach usługowych, od banków po kawiarnie, można porozumieć się po angielsku, w towarzystwie zawsze znajdzie się ktoś, kto dobrze mówi tym językiem, a zakupy można przecież robić w samoobsługowym supermarkecie. Dlatego uważam, że tylko w niektórych przypadkach sam fakt mieszkania w Polsce można uznać za motyw skłaniający do nauki języka polskiego. Z moich obserwacji wynika, że motywacja do nauki języka polskiego jest zwykle wewnętrzna i integracyjna – wielu biznesmenów uczy się polskiego, chcąc lepiej zrozumieć kraj, kulturę lokalną i, przy okazji, swoich współpracowników. Znajomość języka lokalnego, umożliwia menedżerom z zagranicy lepsze zrozumienie sytuacji w firmie. W prowadzonych przeze mnie badaniach jako jedną z najczęściej wymienianych potrzeb uczący się

<sup>3</sup> Cytowana monografia ma dwóch autorów, jest w niej jednak wyraźnie zaznaczone, kto opracował poszczególne części. Dlatego odnosząc się do fragmentów napisanych samodzielnie przez Wojciecha Szupelaka, podaję tylko jedno nazwisko (por. Ligara, Szupelak 2012).

wymieniali „prowadzenie nieformalnych rozmów z kolegami z pracy”. Naukę języka lokalnego ekspaci uważają także za jeden ze sposobów na okazanie szacunku wobec kraju, w którym żyją.

Jak zauważa Szupelak: „często też motywacją do nauki JS [języka specjalistycznego – E.K.] jest funkcjonowanie w swoistej niszy rynkowej, w której klienci lub partnerzy nie posługują się językiem obcym (np. branża budowlana). Wtedy motywacja instrumentalna i zewnętrzna może być na tyle silna, by przewyższać nawet tę wewnętrzną i integracyjną” (tamże). W moich badaniach również spotkałam się z podobną sytuacją: język polski okazał się niezbędny do pracy na przykład w branży logistycznej, w której uczeni przeze mnie obcokrajowcy (Bułgar, Portugalczyk i Turek) musieli często kontaktować się z kierownikami ciężarówek, którzy nie dość, że nie mówili po angielsku, to używali polszczyzny w odmianie potocznej.

Inny podobny przykład spotkałam również w branży finansowej. Szwajcarski bankier uczący się polskiego pracował w banku dla milionerów i twierdził, że najbogatsi polscy klienci okazują więcej zaufania osobie mówiącej po polsku, doceniają bowiem trud cudzoziemca włożony w naukę języka i są bardziej skłonni do robienia z nim interesów. Myślę, że w tym przypadku możemy mówić o połączonej motywacji instrumentalnej, integracyjnej oraz prestiżowej.

Szupelak zauważa także, że często motywacją do podjęcia nauki polskiego jest związek partnerski z osobą z Polski (tamże). Potwierdzają to także moje badania, choć można tutaj wyróżnić dwie podstawowe sytuacje – obcokrajowców, którzy przeprowadzili się do Polski będąc już w takim związku i ze względu na niego, oraz obcokrajowców, którzy przyjechali do Polski, by podjąć w naszym kraju pracę, i w trakcie pobytu poznali swoich partnerów. Zwykle jest to dodatkowy czynnik wzmacniający, choć jeden z uczonych przeze mnie studentów (wspomniany już szwajcarski bankier) nie chciał używać języka polskiego w sytuacjach prywatnych, uzasadniając to tym, że przyjęli z żoną *strategię osoby* w rozwijaniu wielojęzyczności swoich dzieci, więc z małżonką rozmawiał po angielsku, a z dziećmi w rodzimym niemieckim i udawał, że nie rozumie polskiego, gdy te mówiły do niego po polsku.

Choć rzadko możemy mówić o tylko jednym motywie skłaniającym do uczenia się języka kraju pobytu, zdarza się, że jeden z czynników oddziałuje najsilniej, na przykład w sytuacji, gdy znajomość języka jest niezbędna do awansu zawodowego czy objęcia nowego stanowiska. Wtedy zdecydowanie najsilniejsza jest motywacja instrumentalna, bowiem język ma być narzędziem umożliwiającym sukces zawodowy. Jednak mamy też do czynienia z czynnikiem zewnętrznym w postaci przepisów państwowych lub firmowych, które niejednokrotnie wymagają od pracownika znajomości języka na określonym poziomie, zdania egzaminu państwowego (np. aby zasiadać w radach nadzorczych spółek giełdowych należy zdać egzamin przeprowadzany po polsku przez Ministerstwo Finansów) lub posiadania certyfikatu na określonym poziomie.

Częściej jednak motywacja jest złożona, wieloelementowa.

Wykres 2. Dlaczego uczysz się polskiego?



Źródło: opracowanie własne

Obrazuje to wynik ankietowego badania pilotażowego<sup>4</sup>, które przeprowadziłam na grupie 10 osób: w sumie zostało udzielonych 28 odpowiedzi, ponieważ możliwe było wybranie więcej niż jednej opcji. Zastanawiające wydało mi się, w jaki sposób poszczególne motywacje łączą się u badanych. Wyniki przedstawia poniższa tabela (na potrzeby tabeli zredukowałam pytania do zagadnień, których dotyczą):

Tabela 1. Szczegółowe przedstawienie motywacji uczestników badania pilotażowego

osoba:	rozmowa z klientami	rozmowa ze współpracownikami	komunikacja w codziennych sytuacjach	rozmowa z rodziną partnera	rozmowa z przyjaciółmi	zainteresowanie językami obcymi
1	X	X				
2						X
3			X	X		
4	X	X	X	X	X	X
5		X	X	X	X	X
6	X	X	X			
7			X			X
8			X			
9		X	X		X	X
10				X		X
suma:	3	5	7	4	3	6

Źródło: opracowanie własne

<sup>4</sup> Badanie zostało przeprowadzone w języku angielskim, na potrzeby tego artykułu przetłumażyłam pytanie i możliwe odpowiedzi na język polski.



Przedstawione powyżej wyniki pokazują, że motywacja tej grupy uczących się do nauki polszczyzny ma charakter mieszany. Tylko dwie osoby zaznaczyły jeden motyw – w pierwszym przypadku jest to zainteresowanie językami obcymi („Lubię uczyć się języków”), ale drugi jest już znacznie bardziej pragmatyczny, gdyż badany chce używać polskiego w sytuacjach dnia codziennego. Pozostali respondenci zaznaczyli więcej niż jeden powód, choć czasami oba to motywy zawodowe (jak w przypadku pierwszej osoby – chęć rozmów z klientami i współpracownikami). Ciekawy jest przypadek osoby czwartej, która zaznaczyła wszystkie opcje oraz piątej, która wybrała aż pięć z sześciu motywów. Sądzę, że są to przykłady doskonale obrazujące jak bardzo złożona może być motywacja uczących się uwikłanych w różne sytuacje życiowe i zawodowe. Mam tu szczególnie na myśli osoby mające polskich partnerów, ale także pracujące w Polsce i z polskimi klientami. Z pewnością możemy więc w tym przypadku mówić o cechującej takich uczących się motywacji integracyjnej (integracja w pracy i w rodzinie, która będzie łatwiejsza, gdy uczący się będzie mówić po polsku), ale także o ich silnej motywacji wewnętrznej. Osoby te pragną osiągnąć swobodę komunikowania się po polsku w różnorodnych, ważnych dla nich, sytuacjach życiowych.

## 5. POTRZEBY UCZĄCYCH SIĘ DLA CELÓW BIZNESOWYCH

Przedstawiona powyżej tabela zwraca uwagę na jeszcze jedną ważną cechę kursów prowadzonych w firmach – duże zróżnicowanie potrzeb uczących się. Jak widzimy, w przypadku przedstawionych wyżej dziesięciu osób każda zaznaczyła inny zestaw powodów, dla których uczy się języka polskiego, dlatego też ma inne cele i oczekiwania wobec zajęć z jpjo.

Najlepszym, moim zdaniem, sposobem przekonania się o faktycznych potrzebach uczącego się jest przeprowadzona na początku kursu, i powtarzana w jego trakcie, analiza potrzeb. Jak podkreśla Szupelak: „kluczowym celem przeprowadzenia pierwszej [analizy potrzeb – E.K.] jest dostrzeżenie w uczącym się człowieka, pracownika, użytkownika i studenta języka obcego oraz znalezienie sposobu na maksymalne wykorzystanie jego potencjału w procesie dydaktycznym” (tamże, s. 111). Autor ten proponuje również koncepcję *postępującej analizy potrzeb*: „Koncepcja ta zakłada, że nauczyciel nie tylko stale poszukuje werbalizacji i aktualizacji potrzeb uczących się, ale także wychowuje grupę studentów tak, by ci nabrali zwyczaju komunikowania potrzeb we wszystkich sytuacjach edukacyjnych i zawodowych” (tamże). Wdrażaniu *postępującej analizy potrzeb* w życie sprzyja sytuacja, w której zwykle odbywa się kurs języka polskiego w firmach – zazwyczaj są to zajęcia indywidualne lub w bardzo małych grupach, dzięki czemu łatwiej jest stworzyć partnerską relację z uczącym się.

Z mojego doświadczenia wynika, że uczący się szczerze komunikują swoje realne potrzeby jedynie nauczycielowi, któremu ufają. Oczywiście, zaufanie buduje się miesiącami, czasem latami, ale już po pierwszej lekcji i po początkowej analizie potrzeb, nawet po otrzymaniu wstępnych informacji o uczącym się, możliwe jest przygotowanie tematyki zajęć odpowiadającej jego branży czy zainteresowaniom. Na lekcjach, które prowadziłam, uczący się byli zdziwieni, kiedy prosiłam ich o sygnalizowanie swoich potrzeb. Staralam się jednak pokazywać, że w planowaniu kursu uwzględniam ich opinie i jest dla mnie ważne, żeby zajęcia były dla nich interesujące. Osiągałam to na przykład poprzez przygotowywanie na lekcję autentycznych tekstów z tematyki zbieżnej z ich pracą lub zainteresowaniami. Przygotowałam w ten sposób pierwszą lekcję na zajęcia z portugalskim importerem wina, który na następne spotkanie przyniósł mi całą teczkę tekstów autentycznych – od maili, przez katalog produktów, aż po ulotki ze sklepów. Był zadowolony z tekstu, który przygotowałam samodzielnie, ale chciał pokazać konkretnie, z jakimi tekstami spotyka się na co dzień.

W opracowaniach teoretycznych można znaleźć różne klasyfikacje potrzeb uczących się języków, jak na przykład te zaproponowane przez Gajewską i Sowę (2014, s. 118):

- indywidualne, społeczne i instytucjonalne,
- subiektywne i obiektywne,
- przewidywalne i nieprzewidywalne,
- wyrażone i niewyrażone,
- konkretne i „wyobrażeniowe”.

Nauczyciel jako uważny obserwator powinien dostrzec również te niewyrażone potrzeby. Wiele z nich ujawni się na pewno dopiero w trakcie trwania kursu, gdy uczący się otworzy się i zaufa nauczycielowi.

Nauczyciel powinien także umieć rozpoznać, które z potrzeb uczących się są konkretne, a które „wyobrażeniowe”, choć rozdzielenie obu typów może początkowo nie spotkać się ze zrozumieniem uczestników kursu językowego. W czasie przeprowadzanych przeze mnie wywiadów kilkakrotnie okazywało się, że student potrzebuje „wszystkiego” albo tak mu się wydaje, bo na każdą proponowaną treść reaguje odpowiedzią „tak, to jest bardzo ważne, potrzebuję tego”. W takiej sytuacji istotne jest, by nauczyciel języka potrafił zdecydować, co jest faktycznie niezbędne w danym momencie nauki i kursu, co może poczekać, a co w ogólnie nie jest istotne. Kluczowe jest, żeby nauczyciel konsultował program kursu z uczącym się, szczególnie jeśli jakaś potrzeba (realna lub nie) została wyrażona, a nauczyciel nie chce wprowadzać określonej treści. Jeśli tego nie zrobi, dorosły uczący się czuje się zlekceważony, potraktowany jak dziecko i straci zaufanie do nauczyciela. Dokładnie w taki sposób opisał to uczucie Anglik, z którym pracowałam już na poziomie zaawansowanym, mówiąc mi, że przez pierwsze miesiące nauki miał wrażenie, że każde jego pytanie zbywane było stwierdzeniem „jeszcze na to za wcześnie” lub „nie, nie, to jest za trudne”.



## 6. PROBLEMY UCZĄCYCH SIĘ

Wśród problemów dotyczących uczących się biznesmenów niektóre są typowe dla wszystkich dorosłych uczących się języków. Należy do nich na przykład posiadanie określonych nawyków, które trudno jest zmienić. Odnosi się to szczególnie do sposobu uczenia się języka; wielu z takich uczących się edukację zakończyło kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu, czyli w czasie, kiedy w glotto-dydaktyce dominowały zupełnie inne metody nauczania. Czasami oczekują więc od nauczyciela stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej lub dopominają się o materiały, które dawno wyszły już z użycia. Inny problem wynika z tego, że część z nich bardzo dawno nie uczyła się języka obcego lub nawet nigdy tego nie robiła (dotyczy to szczególnie osób anglojęzycznych). Takie osoby często „nie umieją” się uczyć, nie znają strategii przyswajania sobie nowej wiedzy, ani nie mają nawyku powtarzania w domu zdobytej na zajęciach wiedzy lub odrabiania prac domowych. Ta nieumiejętność znacznie spowalnia cały proces dydaktyczny i wymaga wyjątkowej cierpliwości nauczyciela. Możliwe jest jednak prezentowanie strategii uczenia się<sup>5</sup> podczas lekcji, sugerując, jak można ułatwić sobie naukę. Problem nieodrabiania prac domowych można zmniejszyć poprzez przygotowanie nagrań (autentycznych, tych z podręczników czy samodzielnie nagrywanych), których uczący się mogą słuchać na przykład podczas jazdy samochodem do domu.

Biznesmeni uczący się języka są ambitni, przyzwyczajeni do odnoszenia sukcesów na gruncie zawodowym. Często więc wydaje im się, że tak samo będzie z nauką języka i w wielu przypadkach faktycznie tak jest. Ale niekiedy opanowanie polszczyzny okazuje się trudniejsze niż zakładali i zajmuje więcej czasu niż początkowo przewidywali. Wtedy szybko tracą zainteresowanie kursem.

Ważną kwestią jest również spadek motywacji po osiągnięciu poziomu komunikacji, który jest satysfakcjonujący dla uczącego się. Szupelak uważa, że w przypadku nauczania języka biznesu okres ten może zostać przedłużony ze względów prestiżowych (Ligara, Szupelak 2012, s. 106), ale moje obserwacje nie potwierdzają tej teorii. Większość z moich studentów po osiągnięciu poziomu umożliwiającego komunikowanie się przechodziła kryzys motywacyjny, często trudny do pokonania, a wynikający z braku spektakularnych efektów po każdej lekcji. W końcu, jeśli uczący się przychodzi na lekcję znając 10 słów i nauczy się nowych 10, to umie dwa razy więcej. Ale jeśli ktoś zna 1000 słów i nauczy się 10, to różnica nie jest już tak zauważalna. Moim zdaniem, pomocne w pokonaniu tego kryzysu jest stałe podnoszenie poziomu kursu, ciągle wprowadzanie nowych form nauczania, a także regularne kontrolowanie postępów uczących się za pomocą testów, nawet jeśli nie wymaga tego szkoła językowa.

---

<sup>5</sup> Uczący się związani z biznesem reagują pozytywnie na słowo *strategia*, które jest internacjonalizmem, i kojarzy im się ze *strategią firmy*.

## 7. PODSUMOWANIE

Uczący się na kursach biznesowych zwykle chcą uczyć się zarówno treści zawodowych, jak i ogólnych. Wynika to z faktu, że nie tylko pracują, ale także mieszkają w Polsce – robią zakupy, chodzą do restauracji, jeżdżą taksówkami. Często także wiążą się z osobami z Polski, co rozszerza ich potrzeby o komunikację rodzinną.

Zwykle motywacja uczących się ma charakter mieszany, co wynika zarówno z faktu mieszkania w Polsce (motywacja zewnętrzna), jak i z chęci okazania szacunku naszemu krajowi i jego mieszkańcom (motywacja wewnętrzna). Czasem znajomość języka polskiego może być narzędziem pomagającym w awansie w firmie, ale może być też czynnikiem integracyjnym z zespołem. Z tego powodu większość uczących się na kursach języka biznesu potrzebuje nauczania zintegrowanego, łączącego nauczanie języka ogólnego z elementami biznesowymi w postaci słownictwa zawodowego czy specyficznych typów tekstów.

Konieczna jest szczegółowa analiza potrzeb uczących się, wykonana na początku kursu i powtarzana w jego trakcie. Różnorodne branże, zainteresowania, cele i motywacje studentów związanych z biznesem wymagają od nauczyciela dużego nakładu pracy i stałej gotowości do przygotowania kursu językowego „szytego na miarę”. Prowadzenie zajęć językowych jest więc dla nauczyciela dużym wyzwaniem, ale jednocześnie przyczynia się do stałego rozwoju jego kompetencji zawodowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław.
- Czetwertyńska G., 2008., *Autonomia nauczania – uczeń dorosły*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 84–88.
- Frendo E., 2005, *How to teach business English*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gębał P., 2008, *O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Gębał P., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podjęcie porównawcze*, Kraków.

Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Lublin.

*Słownik języka polskiego PWN* [online], <http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekspat.html>, [20.05.2017].

Wilczyńska W., 2008, *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 5–15.

*Ewa Komorowska*

### **THE LEARNER OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BUSINESS CONTEXT MOTIVATIONS, PROBLEMS AND NEEDS**

**Keywords:** teaching in business, LSP, learner, learners needs, teaching adults, Polish as a foreign language

**Summary.** Thanks to relatively good economic situation in the past years, Poland has become an attractive place for international investments. Companies with foreign capital also bring expatriates who often start learning Polish language. The profile of these students is significantly different from those who learn the language in academic or school context. Businessmen want to combine every day language learning with work related elements, thus their needs, motivations and problems are different than other language learners. Often, specific profile of those students is not taken into account by their teachers or textbook authors. Due to the nature of teaching / learning process in business context, it is necessary to redefine the relation between teacher and learner and to indicate new roles for both of them.



*Steliana Aleksandrova\**

## Z PROBLEMATYKI TŁUMACZENIA DOKUMENTACJI FIRMOWEJ W NAUCZANIU JĘZYKA BUŁGARSKIEGO I POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** tłumaczenie, dokumentacja firmowa, nauczanie języka bułgarskiego, nauczanie języka polskiego jako obcego

**Streszczenie.** Tematem artykułu jest problematyka tłumaczenia dokumentacji firmowej w nauczaniu języka bułgarskiego i polskiego jako obcego. Analizowane są trudności związane z tłumaczeniem dokumentacji z polskiego na bułgarski i z bułgarskiego na polski, interferencja międzyjęzykowa oraz błędy, które popełniają studenci podczas zajęć z tłumaczenia.

W ostatnich latach – ze względu na rozwijającą się współpracę między obydwojema krajami – znacznie wzrosło zapotrzebowanie na tłumaczy przysięgłych, przekładających zarówno z języka polskiego na bułgarski, jak i z bułgarskiego na polski (w Polsce i Bułgarii). Wiele firm szuka specjalistów znających polski i bułgarski. Ta tendencja wzrosła szczególnie po 2007 roku, w którym Bułgaria przystąpiła do Unii Europejskiej. Rola tłumacza dokumentacji firmowej jest coraz ważniejsza. Jego odpowiedzialność jest bardzo duża, więc oprócz doskonałej znajomości języka powinien wykazywać się znaczącą wiedzą w odpowiedniej dziedzinie.

Podstawowe obszary współpracy między państwami to między innymi: turystyka, transport i logistyka, finanse, rolnictwo, przemysł, prawo. Niezależnie od dziedziny i od faktu, że teksty z niej charakteryzują się specjalistycznym słownictwem i posiadają szczególne gramatyczne i składniowe właściwości, istnieją dokumenty, które są częścią dokumentacji firmowej każdej firmy (np.: odpis aktualny z rejestru przedsiębiorców, sprawozdanie finansowe, protokoły, korespondencja itd.).

Badania przeprowadzone w biurach tłumaczeń i wśród tłumaczy pokazują, że znaczna część tłumaczonych dokumentów to właśnie różnego rodzaju dokumen-

---

\* [aleksandrova@uni.lodz.pl](mailto:aleksandrova@uni.lodz.pl), Katedra Filologii Słowiańskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

ty firmowe: umowy, pełnomocnictwa, statuty, odpisy aktualne z rejestru przedsiębiorców, dokumenty księgowe – faktury, sprawozdania finansowe, protokoły, poświadczenia notarialne, różnego rodzaju regulaminy, dokumenty podatkowe, ale również korespondencja firmowa, oferty handlowe, strony internetowe i wiele innych. Dokumenty te są bardzo różnorodne i wymagają od tłumacza zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej wiedzy. Każdy dokument firmowy ma swoją specyfikę w zależności od dziedziny wykonywania działalności konkretnej firmy, więc tłumacz powinien znać różnego rodzaju terminy, choć oczywiście występują cechy, które są wspólne.

Podczas zajęć z tłumaczenia bardzo ważne jest zapoznanie studentów z zawodem oraz specyfiką pracy tłumacza przysięgłego w Bułgarii oraz w Polsce, a także i podkreślenie występujących różnic. Przykładowo w Bułgarii konieczna jest współpraca z biurami tłumaczeń, tłumacz przysięgły nie tłumaczy niezależnie (tak jak w Polsce), a oprócz tego nie posiada własnej pieczęci. Nie zdaje egzaminu na tłumacza przysięgłego, musi odpowiadać wymaganiom Bułgarskiego Ministerstwa Spraw Zewnętrznych. Ważne jest też zapoznanie z zasadami współpracy z biurami tłumaczeń, (np. jak reagować, gdy w tekście są błędy), z ogólnymi i najczęściej spotykanymi wymaganiami biur. Istotne jest przekazanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania tłumaczeń dokumentacji firmowej i ogólnie tekstów specjalistycznych.

Zajęcia obejmują praktyczne ćwiczenia z tłumaczenia tekstów z języka polskiego na język bułgarski i z języka bułgarskiego na język polski. Szczególną uwagę w Polsce zwraca się na sposoby wiernego oddania złożonego systemu temporalnego języka bułgarskiego, a w Bułgarii na system deklinacyjny. Studenci uczą się zasad transkrypcji i transliteracji oraz sposobów oddawania w języku obcym nazw własnych i skrótowców. W trakcie zajęć studenci zapoznają się z warsztatem tłumacza przysięgłego i tłumaczą teksty o różnym stopniu trudności. Zajęcia mają na celu poszerzenie znajomości słownictwa z różnych zakresów oraz przygotowanie studentów do tłumaczenia różnego rodzaju tekstów o tematyce biznesowej z zastosowaniem właściwych strategii i technik tłumaczeniowych.

Sposób nauczania tłumaczenia dokumentacji firmowej powinien uwzględniać typowe błędy, które popełniają studenci, tłumacząc takiego rodzaju teksty podczas zajęć.

Przyczyną znacznej części popełnianych błędów jest interferencja międzyjęzykowa. Można tu wymienić takie błędy, jak niewłaściwe zapisywanie dat, błędy przy wyrażaniu przynależności, przeniesienie konstrukcji z jednego języka do drugiego, błędy w nazwach geograficznych (buł.\**Bruksela* zamiast buł.\**Brjuksel*, buł.\**Lizbona* zamiast buł.\**Lisabon*, buł.\**Monachium* zamiast buł.\**Mjunhen*). Podane przykłady, pozostałe wyrażenia oraz tytuły po bułgarsku w oryginalnych tekstach zapisywane są cyrylicą). Bardzo ważnym problemem jest homonimia międzyjęzykowa. Jak wszystkie języki słowiańskie, język bułgarski i polski wy-

kazują znaczne podobieństwa na poziomie leksykalnym, np. w nazwach roślin, zwierząt, części ciała itd. Ułatwia to niekiedy rozumienie, bowiem np. tak samo brzmią i takie samo znaczenie mają słowa, takie jak: *koza*, *owca* (tylko akcent pada na inną sylabę), *buk*, *lipa*, *brat* itd. Problemy sprawia jednak homonimia międzyjęzykowa. Istnieje wiele wyrazów, które brzmią tak samo albo podobnie, ale mają zupełnie inne znaczenie. Oto przykłady: *puszka* po bułgarsku oznacza strzelbę, *duma* to ‘słowo’, *czasownik* to ‘zegarek’, *na prawo* to ‘prosto’, *dywan* (po bułgarsku brzmi podobnie) – ‘tapczan’, *żaden* – ‘spragniony’, *miasto* – ‘miejsce’, *rano* – ‘wcześnie’, *chora* – ‘ludzie’, *czaszka* – ‘kieliszek’, *zdanie* – ‘budynek’. Bardzo utrudnia to rozumienie tekstów polskich i komunikację. W tłumaczeniu dokumentacji firmowej popełniane są błędy typu: buł.\**W sedma godina* (w siódmym roku) zamiast buł.\**w sedem czasa*, czyli o siódmej (godzinie).

Trudności związane z tłumaczeniem dokumentacji z polskiego na bułgarski i z bułgarskiego na polski są spowodowane też niewystarczającą liczbą słowników polsko-bułgarskich i bułgarsko-polskich, w tym i specjalistycznych. Wśród specjalistycznych można wymienić buł. \**Polsko-byłgarski i byłgarsko-polski techniczny rechnik* (Petrova, Aleksjiew i dr. 1982) i buł. \**Polsko-byłgarski medycyński rechnik* (Denczewa 2015), a także słownik techniczny, zawarty w monografii *Słowiańska terminologia techniczna* (Mazurkiewicz-Sułkowska 2014). Tłumacz jest zmuszony czasami tłumaczyć za pomocą innych słowników obcojęzycznych np. polsko-angielskich i potem angielsko-bułgarskich, co znacznie wydłuża czas tłumaczenia. Z drugiej strony jednak, po przystąpieniu Bułgarii do Unii Europejskiej, można korzystać z jej baz danych w Internecie, w tym ze słowników, np. EuroVoc (wielojęzyczny tezaurus Unii Europejskiej).

Jeżeli chodzi o kolejne trudności w tłumaczeniu dokumentacji to na pierwszym miejscu można wymienić te implikowane przez imiona. W bułgarskim istnieje imię odojcowskie, to znaczy nazwisko od imienia ojca (np. buł.\* *Iwan Petrow Dimitrow*, gdzie buł.\* *Iwan* to imię własne, buł.\* *Petrow* – imię odojcowskie od imienia ojca – buł.\* *Petyr*, a buł.\* *Dimitrow* to nazwisko). W języku polskim takie imię nie istnieje, a z kolei jest nazwisko rodowe. Trudności są związane z brakiem konkretnych odpowiedników. Transkrypcja imion może sprawić kłopoty tłumaczom dokumentacji firmowej. Należy również zwrócić uwagę na nazwy firm i instytucji, czasami zalecane jest wskazanie transkrypcji wraz z transliteracją, szczególnie jeżeli imię zawiera bułgarskie spółgłoski buł.\* *cz*, *ż*, *sz*, *szt*, które transliterowane są jako *ch*, *zh*, *sh*, *sht* więc w polskim wymawiane są inaczej, a nie tak jak należy: *Zhivko*, *Tsochev*, *Shanov*, *Shterev*. Według prawa bułgarskiego imiona własne i nazwy geograficzne zapisane cyrylicą należy transliterować zgodnie z *Ustawą o transliteracji* (Dz.U. nr 19 z 2009 r. z późn. zm.) (buł.\* *Zakon za transliteracijata* – DV br. 19 ot 2009 g.), a obcojęzyczne imiona należy transkrybować zgodnie z *Rozporządzeniem nr 6 w sprawie transkrypcji i pisowni obcojęzycznych nazw geograficznych na język bułgarski* (Dz.U. nr 60 z 1995 r.

z późn. zm.) (buł.\* Naredba nr 6 ot 12 juni 1995 g. za transkripcja i pravopis na czuźdi geografski imena na bułgarski ezik – DV br. 60 ot 1995 g. s izm.)

W Polsce nazwy geograficzne transkrybowane są zgodnie z zaleceniami Komisji standaryzacji nazw geograficznych poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej, zawartymi w: *Nazewnictwo geograficzne świata, Zeszyt 11, Europa, Część I* (2009).

Należy podkreślić, że widać między nimi sprzeczności, co może sprawić trudności w tłumaczeniu. Np. bułgarskie miasto \**Tyrgowiszte* wskazane w dokumentacji firmowej jako miejsce siedziby firmy przy tłumaczeniu zgodnie z bułgarską *Ustawą o transliteracji* należy zapisać jako *Targovishte*, a zgodnie z zaleceniami zawartymi w *Nazewnictwie geograficznym świata* zupełnie inaczej, a mianowicie jako *Tyrgowiszte*.

Jeżeli chodzi o nazwy własne, w Polsce zgodnie z *Ustawą z dnia 25 listopada 2004 roku o zawodzie tłumacza przysięgłego* tłumacz musi transkrybować lub transliterować imiona i nazwiska zgodnie z dokumentami tożsamości, szczególnie dokumentami podróży (zmiana 01 marca 2015 roku). Np. bułgarskie imiona buł.\* *Julijana Živkova – Yuliyana Zhivkova. Cwetan Peszew – Tsvetan Peshev*.

Kolejna trudność wynika z braku deklinacji rzeczowników w bułgarskim, w odróżnieniu od polskiego. Bułgarski jest językiem analitycznym, nie ma deklinacji i przyswajanie polskiego systemu deklinacyjnego sprawia studentom ogromne problemy. Nie ma w nim przypadków wyrażonych końcówkami fleksyjnymi, dlatego Bułgarom jest bardzo trudno zrozumieć, kiedy używamy danego przypadku. Nie zdają sobie sprawy, że np. kiedy wyrażamy przynależność, używamy dopełniacza. W języku bułgarskim relację przynależności wyraża się za pomocą przyimka buł.\* *na*. Bardzo trudno jest im nauczyć się wszystkich końcówek. Oprócz tego z trudem zapamiętują, że w danym przypadku, w tym samym rodzaju i liczbie istnieją czasem dwie końcówki – problematyczne jest rozpoznanie, kiedy używa się jednej, kiedy drugiej. Problemy sprawiają też liczne alternacje morfologiczne, np. *książka*, ale *książce*, *kobieta – kobiecie*, *klasa – klasie*, *chodzę – chodzisz*, *niósł – nieśli* itd. Bardzo trudne jest również tworzenie form liczby mnogiej rzeczowników i przymiotników, zwłaszcza rodzaju męskoosobowego. Z kolei Polacy, którzy uczą się bułgarskiego mają problemy z bardzo rozwiniętym bułgarskim systemem czasów. Kłopoty sprawia także rodzajnik.

Powracając do imion, kiedy w oryginale jest imię i nazwisko mężczyzny, a podczas tłumaczenia dodamy końcówki, łatwo może dojść do nieporozumienia, ponieważ imię i nazwisko dla Bułgara może brzmieć jak żeńskie – buł.\* Iwan Iwanow: *Reprezentowany przez Ivana Ivanova*. (W Bułgarii jest takie imię – Iwana Iwanowa/Ivana Ivanova).

Analizowanie najczęściej popełnianych błędów przez studentów jest istotne również ze względu na to, że można wywnioskować jakich praktycznych wskazówek należy udzielać podczas zajęć z tłumaczenia i na co zwrócić szczególną



uwagę. Zalecenia mogą dotyczyć zarówno sposobu tłumaczenia, jak i sposobu redagowania przetłumaczonego dokumentu.

Należy wyjaśniać studentom, jak powinien wyglądać poprawnie przetłumaczony dokument, to znaczy udzielać im praktycznych wskazówek, co do tłumaczenia i redakcji dokumentów. Potrzebne jest wskazanie wymagań dotyczących tłumaczenia, a także zwracanie uwagi na to, jak powinno wyglądać tłumaczenie i jego poświadczanie. Przykładowo, że zawsze należy wskazywać, jaki jest język oryginału, z jakiego języka się tłumaczy (np. bułg. \* *prevod ot polski ezik*; pol. *tłumaczenie z języka bułgarskiego*), że należy podpisać każdą stronę tłumaczenia w dolnej części, a ostatnią przy poświadczeniu, jeżeli takie jest potrzebne.

Praktyczne wskazówki mogą dotyczyć konieczności tłumaczenia wszystkich informacji w oryginale, włącznie z pieczęciami, sposobu opisywania zdjęć i podpisów, a także sposobu postępowania, jeżeli w oryginale są nieczytelne fragmenty. W takim wypadku należy zawiadomić biuro tłumaczeń albo klienta. Jeżeli w oryginale występują specyficzne terminy i tłumacz nie jest przekonany, że przetłumaczył je wiernie, to potrzebna jest konsultacja ze specjalistami w danej dziedzinie albo z klientem. W przypadku, gdy tłumacz zauważy błędy w oryginale, nie ma prawa ich poprawiać, a jego obowiązkiem jest natychmiastowe powiadomienie o nich biura tłumaczeń albo klienta.

Wykładowca powinien zwracać uwagę na fakt, że zawsze należy przynajmniej raz sprawdzić przetłumaczony tekst i porównać go z oryginałem, ponieważ studenci zazwyczaj tego nie robią i popełniają błędy, których można by uniknąć. Należy podkreślać konieczność sprawdzania przetłumaczonych dokumentów i dokonywania korekty językowej. Szczególną uwagę należy zwracać na konieczność poufności i na odpowiedzialność karną, jaką ponosi tłumacz za błędne tłumaczenie. Czasami lepiej jest odmówić przyjęcia tłumaczenia, jeżeli tłumacz nie dysponuje odpowiednią wiedzą i nie zna terminologii specjalistycznej w danej dziedzinie.

Istotne jest zwrócenie uwagi na wymagania wobec tłumacza dokumentacji firmowej, takie jak biegła znajomość obydwóch języków – obcego i ojczystego, znajomość terminologii i wymagań normatywnych, umiejętność stworzenia tekstu, który stanowi ekwiwalent oryginału.

Podczas zajęć wykładowca zwraca szczególną uwagę na sposób zapisywania numerów dokumentów, np. jeżeli zawarte są w nim litery alfabetu bułgarskiego oraz na problemy, które mogą wystąpić przy zapisywaniu adresów, np. gdy wejście jest oznaczone literą alfabetu bułgarskiego. Podkreślane są także różnice w nazwach i konieczność znalezienia ekwiwalentów – np. pol. *Rachunek zysków i strat*, a bułg. \**Otczet za prihodite i razhodite*. Ważny jest sposób, w jaki zapisywane są różne numery identyfikacji, np. bułgarski \*EGN (*Numer Identyfikacyjny Obywatela*), polski PESEL (buł. \* *Nr ot Obsztija elektronen registyr na nasele-nieto*), bułgarski \*EIK (*Kod Identyfikacyjny w Rejestrze Handlowym*), polski REGON (buł. \* *Nr ot Nacionalnija ikonomiczeski registyr*). W tym przypadku nie jest zalecane zastąpienie odpowiednikami obowiązującymi w innym kraju, ponieważ

są to inne numery. Osoba, która jest z Bułgarii, ale mieszka na stałe w Polsce ma zarówno bułgarski *Numer Identyfikacyjny Obywatela*, jak i *PESEL*, a te numery nie są takie same. Bułgarski *Numer Identyfikacyjny Obywatela* składa się z 10 cyfr, oprócz tego cyfry na końcu numeru są zupełnie odmienne.

Tłumacz dokumentacji firmowej może mieć i inne trudności, np. związane z tłumaczeniem korespondencji firmowej. Przyjęte standardy korespondencji oficjalnej różnią się w Polsce i Bułgarii. Różnice dotyczą przede wszystkim sposobu umieszczenia danych adresata i autora pisma.

Analiza pisemnych tłumaczeń dokumentacji przygotowywanych w ramach zajęć translatorskich pokazuje niektóre typowe błędy, popełniane przez studentów filologii słowiańskiej w Polsce i w Bułgarii. W niniejszym artykule będą wspomniane tylko niektóre z tych błędów (bardziej szczegółowo będą rozpatrywane i omawiane w oddzielnym artykule).

Stosunkowo często spotykane są błędy leksykalne. Można tu wymienić konkretne przykłady:

- *\*powstania ogólne* zamiast *postanowienia ogólne*
- *\*przykład z bułgarskiego* zamiast *przekład*
- *\*wraz ze skazaniem siedziby*
- *\*wraz ze wskazaniem siedzenia* zamiast *ze wskazaniem siedziby*.

Nawet studenci, którzy uczą się polskiego w Bułgarii na ostatnim roku studiów I stopnia popełniają błędy gramatyczne. Najczęściej takie błędy to błędy dotyczące deklinacji:

- *\*w innych stowarzyszenia*
- *\*w innych stowarzyszeń*
- *\*określić w dokumencie*
- *\*poświadczam wierność przetłumaczonego ze mną tekst*
- *\*decyzja Radą Nadzorczą*.

Czasami błędy są spowodowane odmiennym rodzajem słowa w innym języku, np.: *\*okrągły pieczęć* – w bułg. *\*krygyl peczat*.

Niektóre błędy zupełnie zmieniają sens tekstu oryginału, np.:

– błędne zrozumienie skrótu *zam.* (*zamieszkały*) jako *zmarły* i przetłumaczone na bułgarski jako buł. *\*poczinał*, co jest poważnym błędem zupełnie zmieniającym znaczenie oryginału,

– data buł. *\* 20 noemwri 2010 g.* przetłumaczona jako *20 października 2010 r.*, a nie jak należy *20 listopada 2010 r.*, co też można określić jako poważny błąd rzeczowy.

Z powodu takich błędów może dojść do poważnego nieporozumienia.

Czasami studenci popełniają błąd, ponieważ nie tłumaczą całego tekstu oryginału, później nie sprawdzają tłumaczenia i nie zauważają, że brakuje części dokumentu.

Tłumacz tekstów specjalistycznych ma obowiązek oddać treści poznawcze tekstu, co oznacza, że musi on wyrazić w języku przekładu te i tylko te treści,

które zawarte są w tekście źródłowym. (...). Od tłumacza żąda się wtedy pełnej wierności semantycznej tekstu, (...), bez opuszczeń, uzupełnień, komentarzy itp. (Pieńkos 2003, s. 269).

Podsumowując, można stwierdzić, że tłumaczenie dokumentacji firmowej wymaga od tłumacza bardzo wysokich kwalifikacji. Tylko biegła znajomość języka specjalistycznego, języka źródłowego i docelowego umożliwia uniknięcie błędów semantycznych, stylistycznych oraz terminologicznych. Podczas zajęć bardzo ważne jest nauczanie tłumaczenia dokumentacji, a także udzielenie rad i praktycznych wskazówek, które będą pomocne studentom w przyszłości. Należy zwracać szczególną uwagę na typowe błędy popełniane przez studentów filologii słowiańskiej w Bułgarii i Polsce, również na trudności związane z tłumaczeniem dokumentacji z polskiego na bułgarski i z bułgarskiego na polski.

## BIBLIOGRAFIA

- Dankowa St., 2013, *Nauczanie języka polskiego na uniwersytecie w Wielkim Tyrnowie*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2, s. 321–328.
- Dąbrowska-Prokop U. (red.), 2000, *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa.
- Komisja standaryzacji nazw geograficznych poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej, 2009, *Nazewnictwo geograficzne świata, Zeszyt 11, Europa, Część I*, Warszawa.
- Mazurkiewicz-Sułkowska J., 2014, *Słowiańska terminologia techniczna*, Łódź.
- Pieńkos J., 2003, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Bonowa St., 2016, *Pomagalo po specializiran prevod. Prevod na dokumentacija – bylgarski i polski ezik*, Weliko Tyrnowo.
- Denczewa, D. 2015, *Polsko-bylgarski medicjinski recznik*, Sofia
- Zakon za transliteracijata*, 2009, Dyrżawen westnik, br. 19 ot 13.03.2009 g., s. 6–8.
- Naredba nr 6 ot 12 juni 1995 g. za transkripcija i prawopis na czuždi geografski imena na bylgarski ezik*, Dyrżawen westnik br. 60 ot 1995 g. s izm., w: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/bulgaria\\_decree\\_transliteration\\_bg.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/bulgaria_decree_transliteration_bg.pdf)
- Petrowa El., Aleksjiew B. i dr. 1982, *Polsko-bylgarski i bylgarsko-polski techniceski recznik*, Sofia, Warszawa.

*Steliana Aleksandrova*

## ABOUT SOME PROBLEMS IN TRANSLATION OF COMPANY DOCUMENTATION AND TEACHING BULGARIAN AND POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** translation, company documentation, teaching Bulgarian, teaching Polish as a foreign language

**Summary.** This article presents some of the problems in translation of company documentation and the methods in teaching Bulgarian and Polish as a foreign language. The author analyses the language transfer, the difficulties that the students have in translating company documentation from Polish to Bulgarian and from Bulgarian to Polish and the mistakes they make.



*Anna Borowska\**

## NAUCZANIE ANGIELSKIEJ FRAZEOLOGII LOTNICZEJ

**Słowa kluczowe:** komunikacja lotnicza, angielski język lotniczy, frazeologia lotnicza, instruktor frazeologii lotniczej, nauczanie frazeologii lotniczej

**Streszczenie.** Komunikacja w lotniczym języku angielskim ma bardzo duże znaczenie dla bezpieczeństwa lotniczego, dlatego użytkowanie przestrzeni powietrznej, a także stosowanie w niej angielskiego języka lotniczego zostało uregulowane międzynarodowymi przepisami. Angielski język lotniczy składa się z dwóch komponentów: frazeologii lotniczej oraz uproszczonego języka angielskiego stosowanego w komunikacji specjalistycznej. Artykuł przybliży zagadnienie frazeologii lotniczej, podając nie tylko zakres jej stosowania, lecz także zwracając uwagę na specyfikę jej nazwy w języku polskim. Druga część artykułu poświęcona jest nauczaniu angielskiej frazeologii lotniczej w ściśle hermetycznych polskich realiach. Autorka wskazuje także różnice pomiędzy instruktorem frazeologii lotniczej a nauczycielem języka angielskiego.

### 1. WPROWADZENIE

Przestrzeń powietrzna jest postrzegana jako bogactwo naturalne państwa, posiadające z jednej strony walory ekonomiczne, a z drugiej – będące częścią środowiska naturalnego ludzi. Dlatego powinna być w odpowiedzialny sposób zagospodarowywana, użytkowana i chroniona. Służy temu jej klasyfikowanie z jednoczesnym wprowadzaniem przepisów i procedur regulujących działania użytkowników. Dla uporządkowania ruchu statków powietrznych w przestrzeni wyznacza się drogi lotnicze, strefy i granice, wewnątrz których obowiązują zakazy i nakazy opracowywane w celu zabezpieczenia potrzeb wzrastającej liczby użytkowników i zapewnienia im maksymalnego, możliwego do osiągnięcia poziomu bezpieczeństwa, bez nadmiernego ograniczania swobody poruszania się w tym środowisku (Glen, Marud 2005, s. 97). Lotnictwo jest szczególnym

---

\* a.borowska@uw.edu.pl; Aviation Communication Research Centre, Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa.

rodzajem działalności ludzkiej podatnej na zagrożenia. Jedyną możliwością ich uniknięcia to minimalizacja prawdopodobieństwa ich wystąpienia i ograniczenia ewentualnych tego skutków.

Ruch lotniczy jest regulowany przepisami organizacji międzynarodowych. Występuje w wydzielonych obszarach przestrzeni powietrznej – drogach lotniczych i korytarzach – o zdefiniowanych granicach bocznych, wysokości dolnej i górnej, łączących poszczególne punkty kontrolne. W międzynarodowej komunikacji lotniczej w celu zwiększenia skuteczności, podniesienia efektywności i zapewnienia bezpieczeństwa działań wszystkim użytkownikom przestrzeni powietrznej stosuje się specjalistyczny angielski język lotniczy (ang. *Aviation English*, zwany także *Aeronautical English*). W jego ramach wyodrębniono dwa podzbiory służące celom ściśle określonej komunikacji lotniczej: 1) angielską frazeologię lotniczą (ang. *aviation standard phraseology*) stosowaną podczas sytuacji rutynowych, czyli przewidywalnych, we wszystkich fazach lotu oraz 2) uproszczony język angielski (ang. *plain English*) wykorzystywany podczas sytuacji nagłych lub naglących.

Wymianę informacji z użytkownikami umożliwia system łączności. Środki łączności stosowane w systemie to środki służb kontroli ruchu lotniczego. W przestrzeni powietrznej zasadniczą formą komunikacji pomiędzy służbami kontroli powietrznej a jej użytkownikami jest łączność foniczna, realizowana za pomocą radiostacji zakresów VHF, UHF, HF. Do wymiany informacji cyfrowej (zarówno tekstowej jak i fonicznej) wykorzystuje się kilka standardów, znanych powszechnie jako *link*. Przestrzeń powietrzna służb kontroli ruchu lotniczego obejmuje segmenty przestrzeni o zdefiniowanych granicach, w których służby ruchu lotniczego są zapewniane dla lotów wykonywanych z widzialnością (*Visual Flight Rules* w celu zwiększenia skuteczności, podniesienia efektywności i zapewnienia bezpieczeństwa działań wszystkim użytkownikom przestrzeni powietrznej – VFR) i według przyrządów (*Instrumental Flight Rules – IFR*). Zgodnie z przepisami Organizacji Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego – ICAO<sup>1</sup>, państwa organizujące są przestrzeń powietrzną jako rejon informacji powietrznej (*Flight Information Region – FIR*) i górny rejon informacji powietrznej (*Upper Flight Information Region – UIR*) są zobowiązane do zapewnienia jako minimum służby informacji powietrznej i alarmowej. Istnieją następujące rodzaje służb ruchu lotniczego, zwane *Air Traffic Services – ATS*:

1. Służba kontroli ruchu lotniczego (*Air Traffic Control – ATC*), która ma na celu zapobieganie wzajemnym kolizjom statków powietrznych w locie i na polu manewrowym lotniska oraz usprawnienie i uporządkowanie przepływu ruchu lotniczego. Na służby ATC składają się:
  - służba kontroli obszaru (*Area Control Service*), zapewniająca kontrolę ruchu lotniczego w odniesieniu do lotów kontrolowanych w celu zapobiegania wzajemnym

---

<sup>1</sup> ICAO – ang. *International Civil Aviation Organization* – Organizacja Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego.

- kolizjom statków powietrznych w locie oraz porządkowania przepływu ruchu lotniczego;
- służba kontroli zbliżania (*Approach Control Service*), zapewniająca kontrolę ruchu lotniczego w odniesieniu do części lotów kontrolowanych związanych z przylotem i odlotem od lotniska w celu zapobiegania wzajemnym kolizjom statków powietrznych w locie oraz porządkowania przepływu ruchu lotniczego;
  - służba kontroli lotniska (*Aerodrome Control Service*), zapewniająca kontrolę ruchu lotniczego w odniesieniu do ruchu lotniskowego w celu zapobiegania wzajemnym zderzeniom statków powietrznych lub ich zderzeniom z przeszkodami na polu manewrowym lotniska;
2. Służba informacji powietrznej (*Flight Information Service – FIS*), której zadaniem jest udzielanie wskazówek i informacji użytecznych dla bezpiecznego i sprawnego wykonywania lotów;
  3. Służba alarmowa (*Alerting Service – ALRS*), której zadaniem jest zawiadamianie organu odpowiedzialnego za uruchomienie systemu ratownictwa lotniczego o statkach powietrznych potrzebujących pomocy i współdziałanie z tym organem w razie potrzeby<sup>2</sup>.

## 2. STAN PRAWNY

Wszystkie wymienione służby oraz załogi statków powietrznych, zarówno cywilne, jak i wojskowe, są obecnie zobowiązane przepisami międzynarodowymi do biegłego posługiwania się angielskim językiem lotniczym. Potencjalne problemy w posługiwaniu się wspólnym językiem wpływają na szybkość i sprawność wymiany informacji. Słaba znajomość języka angielskiego powoduje nie tylko ograniczenia w zakresie przekazywanych danych, ale może stać się źródłem nieporozumień. Mając powyższe na uwadze, we wrześniu 2003 r. ICAO wprowadziła zmiany w przepisach dotyczących podniesienia ogólnych wymagań językowych. Pierwsza informacja o konieczności poddania się testom potwierdzającym poziom znajomości lotniczego języka angielskiego wśród pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego została opublikowana przez ICAO 27 listopada 2003 r. w postaci 164 zmiany do Aneksu I do Konwencji Chicagowskiej. Modyfikacje te miały obowiązywać od marca 2008 r., jednak na 36. Zgromadzeniu ICAO, w październiku 2007 r. przesunięto tę datę na 5 marca 2011 r. Od tego czasu wszyscy czynni piloci obsługujący trasy międzynarodowe i wszyscy kontrolerzy, którzy komunikują się z takimi pilotami muszą poddawać się ocenie poziomu znajomości lotniczego języka angielskiego i wykazać się umiejętnością mówienia i rozumienia ze słuchu na co najmniej 4. poziomie operacyjnym (z 6 możliwych) oraz uzyskanie potwierdzającego ten fakt wpisu do licencji<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Zob. *ATS Planning Manual*, ICAO Doc 9426 i *Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 11 marca 2004 r. w sprawie zasad działania służb ruchu lotniczego*.

<sup>3</sup> Zob. *Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 3 września w sprawie licencjonowania personelu lotniczego* (Dz.U. Nr 165, poz. 1603, z późn. zm.)



„Przesunięcie” polegało na tym, że państwa członkowskie ICAO dostały zgodę na to, aby po 5 marca 2008 r., według własnego uznania, wpuszczać lub nie, pilotów z państw obcych do swojej przestrzeni powietrznej bez wymaganego wpisu do licencji, potwierdzającego znajomość języka angielskiego na wymaganym poziomie. Po 5 marca 2011 r. piloci bez wymaganego wpisu nie mogą już uzyskać zgody na przebywanie w przestrzeni innego państwa, a po wykryciu braku wpisu *English Proficiency* (EP) w licencji, np. w ramach inspekcji SAFA (*Safety Assessment of Foreign Aircraft – EC SAFA Programme*) na obcym lotnisku, samolot jest uziemiany, a pilot wraca do kraju jako pasażer (Krasnodębska 2010).

Rozporządzenia ICAO nakazują pilotom i kontrolerom biegle komunikować się, stosując standardową frazeologię ICAO<sup>4</sup> w sytuacjach rutynowych i uproszczony lotniczy język angielski<sup>5</sup> w sytuacjach awaryjnych lub niestandardowych. W dokumencie ICAO nr 9835 wymieniono 6 poziomów biegłości językowej i ściśle scharakteryzowano każdy z nich, przy czym, jak wspomniano, za minimalny wymagany poziom uznano 4. Powyższe regulacje prawne zostały przyjęte także przez Federalną Administrację Lotnictwa w USA (ang. FAA – *Federal Aviation Administration*):

The U.S. has notified ICAO that it file a difference that will extend the U.S. compliance date until March 5, 2009 in order to provide sufficient time for all affected U.S. airman certificate holder to comply with the ICAO Language Proficiency airman certificate endorsement requirements<sup>6</sup>.

Jednak w przypadku rodzimych użytkowników języka angielskiego nie praktykuje się kursów czy egzaminów z frazeologii lotniczej. Wychodzi się z założenia, że tego rodzaju użytkownikom nie jest to potrzebne:

Their [native speakers’ of English] effective use of English in aviation contexts is usually taken for granted, as in Aeronautical Aviation Publication (Borowska 2016: s. 62): “...the U.S. does not require air traffic controllers or aeronautical station operators to demonstrate the ability to speak and understand the language” (FAA 2009: section GEN 1.7).

Obowiązkiem państwa członkowskiego ICAO jest przeprowadzenie weryfikacji poziomu znajomości języka angielskiego oraz dokonanie wymaganego przepisami wpisu do licencji wraz z określeniem poziomu językowego. Do polskiego systemu prawnego obowiązek wykazania się przez kandydata umiejętnością mówienia i rozumienia ze słuchu na poziomie 4. operacyjnym, wymaganym przez Aneks 1, wprowadził Minister Infrastruktury<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> ICAO Doc. 9432.

<sup>5</sup> ICAO Doc. 9835.

<sup>6</sup> FAA *Flight Standards Service*: Washington, DC 2/28/08.

<sup>7</sup> Zmiana rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 3 września w sprawie licencjonowania personelu lotniczego (Dz.U. Nr 165, poz. 1603, z późn. zm.) obowiązującego od 1 sierpnia 2009 r.



Głównym celem egzaminów językowych, zgodnie z zaleceniami ICAO, nie jest wyłącznie sprawdzenie znajomości angielskiej frazeologii lotniczej, ale przede wszystkim umiejętności płynnego posługiwania się lotniczym językiem angielskim w sytuacjach awaryjnych. Nie da się jednak uniknąć standardowych formuł komunikacyjnych stosowanych pomiędzy załogą statku powietrznego a kontrolerem podczas samego egzaminu. Frazeologia lotnicza w języku angielskim zazwyczaj jest bardzo dobrze znana zdającym. Z obserwacji Urzędu Lotnictwa Cywilnego wynika, że nie stanowi ona problemu, a nawet przeciwnie, dla czynnych pilotów i kontrolerów lotu jest najłatwiejszą częścią testu. Może jednak być przeszkodą nie do pokonania dla tzw. „amatorów”, tj. osób, które nie miały nigdy z nią do czynienia (Krasnodębska 2010)<sup>8</sup>.

W części zasadniczej egzaminu z języka angielskiego w Krajowym Systemie Egzaminów Językowych, sprawdzającej umiejętność wystawiania się i komunikowania (tzw. *Speaking*), zadanie nr 1 (z 3) polega na „sprawdzeniu komunikacji w relacji pilot-kontroler, kontroler-kontroler, pilot-informator FIS itp. w sytuacjach standardowych z użyciem frazeologii lotniczej w tematyce właściwej dla pracy pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego”<sup>9</sup>. W obowiązującym dotychczas w Polsce, ale wygaszanym obecnie przez Urząd Lotnictwa Cywilnego<sup>10</sup>, egzaminie z języka angielskiego w oparciu o system ELPAC (*English Language Proficiency for Aeronautical Communication*) część ustna polega m.in. na sprawdzeniu odpowiedniego stosowania frazeologii ICAO, w tym także w połączeniu z uproszczonym lotniczym językiem angielskim<sup>11</sup>.

### 3. FRAZEOLOGIA LOTNICZA

Na uwagę zasługuje sama nazwa *frazeologia lotnicza* stosowana w języku polskim jako kalka z języka angielskiego (ang. *aviation standard phraseology*). Termin ten może być błędnie rozumiany i mylący dla szerszego grona odbiorców ze względu na znaczenie słowa *frazeologia* funkcjonującego na gruncie polskim zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego jako:

**frazeologia** [gr. *phrasis* ‘wyrażanie się’, *lógos* ‘słowo’, ‘nauka’]:

- 1) «zasób związków frazeologicznych właściwych danemu językowi»
- 2) «dział językoznawstwa badający związki frazeologiczne danego języka»
- 3) *lekcew.* «o ozdobnych wyrażeniach i zwrotach pozbawionych głębszej treści»;

<sup>8</sup> <http://dlapilota.pl/wiadomosci/dlapilota/icao-level-4-prawdy-i-mity-o-egzaminach-z-jezyka-angielskiego-w-ulc> [12.07.2015].

<sup>9</sup> [www.ulc.gov.pl](http://www.ulc.gov.pl)

<sup>10</sup> Dane z 4.05.2016 r.: [www.ulc.gov.pl](http://www.ulc.gov.pl)

<sup>11</sup> Zob. *Eurocontrol, ELPAC: Test Taker Preparation, v3.0.*

lub na podstawie *Praktycznego słownika terminów literackich* pod red. H. Sułka:

**frazeologia**

- jeden z podsystemów systemu językowego, obejmujący związki frazeologiczne, tzn. połączenia wyrazowe o charakterze stałym (leksykalne związki frazeologiczne, często idiomatyczne) lub przygodnym;
- nauka badająca związki frazeologiczne.

Żadna z powyższych definicji nie jest prawdziwa dla omawianej frazeologii lotniczej. Nie jest to ani dyscyplina naukowa, ani nawet zbiór związków frazeologicznych występujących w języku awiacji<sup>12</sup>. Można jednak powiedzieć, że frazeologia lotnicza zawiera swoiste formalne związki frazeologiczne, będące wielowyrazowymi wypowiedziami, mającymi tylko jedno znaczenie i tylko jedną, stałą postać ze względu na szczególną funkcję (Müldner-Nieckowski 2007), np. instrukcje kontrolera: *cleared to take off* lub komunikaty pilota: *runway vacated*. Jednak frazeologia lotnicza nie ogranicza się tylko do takich związków, ale przede wszystkim obejmuje sposób formułowania wypowiedzi charakterystyczny dla omawianej grupy zawodowej bez konieczności szczegółowego opisywania podejmowanej czynności, a z wykorzystaniem znanego zbioru terminów i wyrażeń, tak jak określają to definicje w języku źródłowym:

phraseology

- 1) a manner of organizing words and phrases into longer elements;
- 2) choice of words. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary>);

oraz

- 1) the way in which words and phrases are used in speech or writing style;
- 2) a set of expressions used by a particular person or group, e.g. nautical phraseology; manner or style of verbal expression; characteristic language: *legal phraseology*. ([www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)).

Frazeologia lotnicza składa się zatem ze ściśle ustalonych sformalizowanych zwrotów, stosowanych dla procedur operacyjnych, a także określa sposób nadawania liczb i liter wraz ze zmienioną w celu uniknięcia dwuznaczności wymową niektórych cyfr, a także niektórych wyrazów, tj. *affirm*. ICAO określa cel standardowej frazeologii lotniczej, zaznaczając wyraźnie, że stanowi ona tylko element lotniczego języka angielskiego i nie wystarczy do komunikacji lotniczej we wszystkich jej aspektach:

Frazeologia ICAO ma na celu stworzenie jasnej, zwartej i jednoznacznej formy komunikacji w łączności pomiędzy pilotami i personelem służb ruchu lotniczego. Z założenia nie obejmuje ona wszystkich przypadków mogących mieć miejsce w ruchu lotniczym, a jedynie określa sposób komunikowania się w sytuacjach standardowych. Wszędzie

<sup>12</sup> Ponadto stosowanie wyrażeń idiomatycznych jest zabronione.

tam, gdzie jest to możliwe, należy używać obowiązujących zwrotów i wyrażeń frazeologicznych, w pozostałych zaś przypadkach można posłużyć się tzw. tekstem otwartym. W takich sytuacjach trzeba przede wszystkim pamiętać o tym, aby wypowiedzi były jasne, zwarte i jednoznaczne.

Oznacza to, że poza znajomością frazeologii lotniczej personel ATS oraz piloci powinni osiągnąć odpowiedni poziom znajomości języka angielskiego<sup>13</sup>.

Dzięki takiej praktyce porozumiewanie się użytkowników przestrzeni powietrznej z personelem naziemnym staje się zwarte i precyzyjne.

Choć sama frazeologia niewątpliwie jest narzędziem pracy zawodowej, jest monosemiczna, bez konotacji ekspresywnych, jest także utworzona na podstawie języka naturalnego (co pozwala nazwać ją językiem aposteriorycznym), to jednak wyróżnia się pewnymi cechami, które wyraźnie dyskwalifikują ją jako (sub)język. Frazeologia lotnicza nie służy poznawaniu i nazywaniu nowych zjawisk, nie naśladuje składni języka naturalnego, nie umożliwia tworzenia nieskończonej liczby wyrażeń syntaktycznych w swoim obrębie, ale wyróżnia się w warstwie fonetycznej, tworzy system zamknięty, hermetyczny, w którym wprowadzenie nowych jednostek leksykalnych wymaga testowania i uzasadnienia. Poprzez wprowadzenie ścisłych procedur oddalono się od języka ogólnego tak skutecznie, że jedną z głównych cech tejże frazeologii stał się wyraźnie zaznaczony charakter kodowy. Ma ona na celu komunikację ściśle zawodową, więc skoro nie może być nazwana (sub)językiem, może być traktowana jako swoista odmiana języka specjalistycznego.

Ponadto w angielskiej frazeologii lotniczej można wyodrębnić zbiór jednostek leksykalnych właściwy dla komunikacji zawodowej, spójny konceptualnie i unikatowy semantycznie. Za jednostkę leksykalną uznaje się tu wyraz lub leksem. Prymalną funkcją frazeologii jest oczywiście funkcja komunikacyjna. Samo porozumiewanie się personelu lotniczego powinno przebiegać poprawnie i sprawnie, bo nie ma tu miejsca na naukową interpretację jakiegoś wycinka rzeczywistości.

Nie służy ona też poznaniu. Stosowane zwroty i terminy ułatwiają zrozumienie, redukując możliwości błędnego zrozumienia przekazu wykonywanych ogólnych procedur operacyjnych, podczas których frazeologia służy m.in. do:

- nadawania liter, liczb i czasu;
- wywoływania stacji kontroli lub statku powietrznego;
- nawiązywania łączności;
- przekazywania łączności;
- udzielania zezwoleń i żądania powtórzeń;
- przeprowadzania procedur sprawdzania (Fellner & Zajac 2008, s. 43).

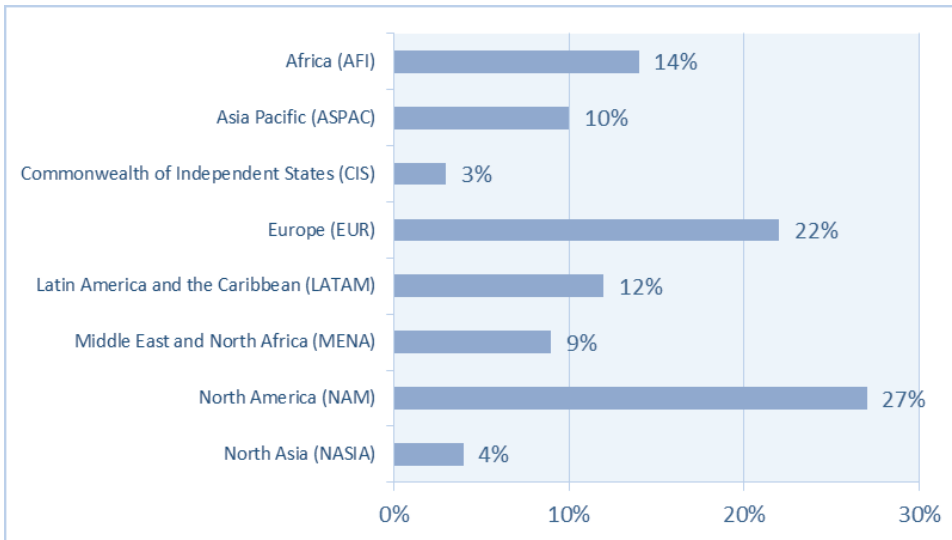
Uczestnicy dialogu lotniczego muszą wykazać się wiedzą dotyczącą treści oraz procedur, za pomocą których te treści będą wykonane. To reguły normatywne języka lotniczego pomagają im w wyborze reakcji właściwej w danej sytuacji komunikacyjnej. Interpretacja tego, co znaczą określone wypowiedzi, wpływa na

<sup>13</sup> ICAO Doc 9432 AN/9, *Podręcznik radiotelefonicznej frazeologii lotniczej*, 2007, s. iii.

rodzaj reakcji werbalnej, do której piloci i kontrolerzy są zobowiązani, a która może być dozwolona lub zakazana, np. prośba o powtórzenie komunikatu: zalecane wyrażenie *SAY AGAIN*, niedozwolone: *\*repeat* (Borowska 2012, s. 25).

Jednak frazeologia ta nie jest stosowana poprawnie w każdym regionie świata, a często personel operacyjny zamiast niej używa ogólnego języka angielskiego. Potwierdzają to przeprowadzane badania. Dwuznaczna lub niestandardowa frazeologia często przyczynia się do wypadków i incydentów lotniczych, a odchodzenie od jej stosowania pozostawia komunikaty wolnej interpretacji (IATA 2011). Na jedno z pytań zadanych w swoim badaniu przez IATA (2011): ‘In what region do you most often experience an event where ICAO standard phraseology is NOT used?’<sup>14</sup>, odpowiedzi wskazały region Ameryki Północnej jako 27%, a zaraz po nim region Europy jako 22% (IATA 2011, s. 14), jak przedstawiono w poniższej tabeli:

Tabela 1. Regiony, w których najczęściej występuje brak stosowania frazeologii lotniczej podczas komunikacji pilot-kontroler



Źródło: IATA 2011

#### 4. NAUCZANIE FRAZEOLOGII LOTNICZEJ

Nauczanie frazeologii lotniczej odbywa się w Polsce w ośrodkach kształcenia zawodowego, w tym w uczelniach wyższych przygotowujących do zawodu kontrolera ruchu lotniczego lub pilota. W większości miejsca te są też ośrodkami egzaminacyjnymi ULC. Instruktorami kursów frazeologii lotniczej są doświadczeni piloci i kontrolerzy ruchu lotniczego. W Polsce nauczanie frazeologii jest

<sup>14</sup> „W którym regionie najczęściej zauważa Pan/Pani BRAK stosowania frazeologii lotniczej?” (tłum. A.B.).

zatem zarezerwowane dla personelu operacyjnego. Często odbywa się ono podczas wykonywania zadań praktycznych. Frazeologia lotnicza traktowana jest wówczas jako narzędzie kształcenia zawodowego, a nie (sub)język specjalistyczny. Nie kształcą się też regularnie nauczycieli angielskiej frazeologii lotniczej. Podczas dyskusji nad programami jej nauczania wyraźnie zarysowuje się aspekt praktyczny, mający na celu szybkie i sprawne jej opanowanie. Teoria ogranicza się do zagadnień związanych ze stosowaniem tejże frazeologii oraz technik jej bezbłędnego użycia. Skuteczne jej nauczanie wymaga od dydaktyków płynnego poruszania się w kontekście operacyjnym, nie jest możliwe zatem nauczanie frazeologii przez nauczyciela języka angielskiego, który nie ma doświadczenia bądź przeszkolenia w tym zakresie. Instruktor frazeologii lotniczej powinien mieć: „special knowledge and ability to use the knowledge in teaching aviation specialists to contribute to flight safety by minimizing language radiotelephony communication failures” (Petrashchuk 2016, s. 77). Funkcjonowanie w grupie specjalistów wymaga posiadania, oprócz kompetencji czysto językowej, również kompetencji interkulturowej, pragmatycznej, dyskursywnej, a ponadto kompetencji zawodowej, czyli dysponowania pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których wiedza językowa często bywa niewystarczająca, aby móc sprawnie i efektywnie uczestniczyć w procesie komunikacji profesjonalnej (Mamet 2002, s. 14).

Celem porównania możemy wyróżnić główne cechy nauczyciela ogólnego języka angielskiego oraz instruktora frazeologii lotniczej niebędącego nauczycielem ogólnego języka angielskiego. Zestawienie takie przedstawiono w tabeli 2. poniżej, wskazując na potrzeby w zakresie szkolenia nauczycieli języka angielskiego w rozpatrywanym kontekście:

Tabela 2. Porównanie kompetencji nauczyciela języka angielskiego i instruktora frazeologii lotniczej

Nauczyciel języka angielskiego	Instruktor frazeologii lotniczej
wiedza lingwistyczna w zakresie ogólnego języka angielskiego i języka specjalistycznego; poziom języka angielskiego C1/C2; umiejętność nauczania języka angielskiego z zastosowaniem zróżnicowanych metod nauczania; świadomość interkulturowej komunikacji; umiejętność przygotowywania programów nauczania i ich dostosowanie do istniejących warunków nauczania; przygotowywanie materiałów szkoleniowych.	praktyczne stosowanie frazeologii lotniczej i uproszczonego lotniczego języka angielskiego; znajomość procedur łączności lotniczej poparte wieloletnim doświadczeniem operacyjnym; wykształcenie kierunkowe – status specjalisty; doświadczenie zawodowe w lotnictwie; wiedza praktyczna dotycząca wymowy języka angielskiego obowiązującej we frazeologii oraz pojawiających się w niej struktur gramatycznych; przygotowywanie materiałów szkoleniowych.

Źródło: por. Petrashchuk 2016, s.77

Wnioski wydają się oczywiste. Nie jest możliwe nauczanie frazeologii lotniczej bez doświadczenia, a przynajmniej bez odpowiedniego przeszkolenia nauczyciela języka angielskiego. W Polsce brak jest takich szkoleń. Nauczyciele języka angielskiego chcący udoskonalić swój warsztat w tym zakresie zdani są na kursy zagraniczne lub na samych siebie, co nie gwarantuje sukcesu w tak hermetycznym środowisku, jakim jest lotnictwo. Bezpieczeństwo każdego lotu musi być zapewnione. Nie ma tu miejsca dla braku kompetencji instruktora. Utrwalony błąd językowy może być trudny do wyeliminowania i może powrócić w najmniej oczekiwanym momencie. Z drugiej strony, instruktor frazeologii lotniczej posiada wiedzę praktyczną, ale nie jest nauczycielem języka obcego. Jego metody nauczania mogą być nieprofesjonalne, a więc mało efektywne. Co więcej, nie możemy wykluczyć jego błędnej lub mylącej wymowy w języku angielskim, co zdecydowanie może doprowadzić do utrwalenia się błędu językowego u słuchaczy.

Podmiotem glottodydaktyki specjalistycznej w rozpatrywanym kontekście jest słuchacz, którego pierwszym językiem jest język polski (zob. Borowska 2011, s. 10). Podczas procesu przyswajania angielskiej frazeologii lotniczej wymaga się zwrócenia szczególnej uwagi na umiejętności słuchania i mówienia. Formy pisemne to w zasadzie tylko notatki sporządzane na podstawie usłyszanych informacji podczas ćwiczeń do słuchania. Równoległe do kursu frazeologii lotniczej słuchacze uczęszczają na kurs uproszczonego języka angielskiego stosowanego w lotnictwie i tu szkoleni są już przez wykwalifikowaną kadrę dydaktyków języka angielskiego:

The specificity of AE teaching, which makes it different from any other ESP, is that language target skills are limited to two – Listening Comprehension and Speaking (Interaction) Skills with a special focus on pronunciation. The AE teaching is based on Communicative approach (CLT), learner centered approach, content-based syllabus and job place simulation. It is important that both teaching and learning objectives are documented by ICAO Cir 323 (Petraščuk 2016, s. 77).

Clark i in. (w Hedge 2000, s. 45) zwracają uwagę, że nauczanie frazeologii lotniczej powinno stworzyć kontekst komunikacji docelowej, co ułatwi słuchaczom stosowanie frazeologii w warunkach operacyjnych. Materiały dydaktyczne zaznajamiają uczących się z wybraną terminologią, a także stwarzają im możliwości jej utrwalania dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom. Co więcej, słuchacze powinni być zapoznawani ze specyficznego rodzaju „sposobem myślenia”, charakterystycznym w środowisku operacyjnym. Programy nauczania zawierają te same zagadnienia w przypadku każdego kursu. Komponenty tematyczne szkolenia są ściśle określone. Mogą różnić się liczbą jednostek lekcyjnych lub sposobami interakcji, ale muszą zawierać te same niezbędne zagadnienia tematyczne, m.in.:

- informacje o poziomie lotu statku powietrznego,
- zgłaszanie pozycji statku powietrznego,

- przekazywanie kontroli nad statkiem powietrznym i/lub zmianie częstotliwości,
- separacja międzykanałowa 8,33 kHz,
- zmiany znaku wywoławczego statku powietrznego,
- informacje dotyczące ruchu lotniczego,
- informowanie o warunkach meteorologicznych,
- meldunki dodatkowe,
- informacje lotniskowe,
- stan operacyjny pomocy wzrokowych i niewzrokowych lotniska,
- zredukowane minimalne separacje pionowe,
- plany lotów,
- czynności na płaszczyźnie lotniska i w przestrzeni powietrznej,
- służby dozorowania ATS,
- kontrola zbliżania,
- kontrola obszaru,
- sytuacje niebezpieczne i nagłe (ICAO Doc 9432; Fellner & Kozuba 2009).

Ponadto słuchacz powinien być świadomy zróżnicowania dialektologicznego języka angielskiego, a także różnic fonetycznych pomiędzy językiem angielskim a językiem polskim, takich jak np. długość samogłosek, wymawianie spółgłosek, akcent. Wydaje się oczywiste, że takie elementy kursu powinny być przedstawiane przez filologów języka angielskiego, którzy potrafią wskazać różnice w akcentach użytkowników angielskiego języka lotniczego. W przypadku frazeologii lotniczej wymowa została uproszczona poprzez wyeliminowanie dźwięków sprawiających trudności w wymowie osobom niebędącym rodzimymi użytkownikami, także głosek obcych dla języka polskiego, np. [θ] i [ð], a wymowa ma być po prostu zrozumiała bez konieczności wiernego naśladowania *native speakers*.

Zaleca się żeby każda jednostka dydaktyczna przeznaczona do nauczania frazeologii lotniczej opierała się na wykorzystaniu komunikatów i dialogów lotniczych z życia codziennego, które rozwijają sprawność słuchania i mówienia w kontekście ściśle zawodowym, a to przecież jest celem nadrzędnym. Poniżej przedstawiono przykład typowego ćwiczenia wprowadzającego nowe komunikaty (*push-back routine – wypychanie*), na podstawie jednego z najbardziej popularnych podręczników do angielskiej frazeologii lotniczej, w którym wyraźnie zaznacza się położenie nacisku na słuchanie ze zrozumieniem, utrwalenie wyrażen przez powtarzanie, a następnie tworzenie własnych wypowiedzi:

Listen *Listen to the recorded dialogues.*

Listen and Repeat *Listen to the dialogue again and repeat the pilot's words.*

Write *Complete the texts of these dialogues by writing in the pilot's words.*

(a) Pilot: *call control* .....

ATC: *control replies*: SF153, roger, push-back approved.

Pilot: .....

[...]

Listen and Speak *Ask for push-back for flights 1–6 below.*<sup>15</sup> [...]

<sup>15</sup> F. Robertson, (1988). *Airspeak, Radiotelephony Communication for Pilots*. London: Prentice Hall International, s. 24–25.



Nauczanie frazeologii lotniczej różni się zatem od nauczania (sub)języków specjalistycznych nie tylko ze względu na niezbędne w tej dziedzinie doświadczenie instruktora, ale przede wszystkim cel, jakim jest bezpieczeństwo lotu, precyzja i szybkość w nadawaniu komunikatów. Stosowanie frazeologii lotniczej pozwala na komunikację w przejrzysty, efektywny, jasny sposób, a odpowiednio stosowana nie jest dwuznaczna. W komunikacji lotniczej, w sytuacjach standardowych, nie ma czasu na parafrazowanie i wyjaśnianie nadawanych komunikatów. Nie ma też dostępu do wspomagającej zrozumienie mimiki czy gestów rozmówcy. Dlatego nacisk musi być położony na: komunikację głosową bez elementów mowy ciała, płynność, zrozumiałość, szybkość reakcji, tematykę związaną z pracą zawodową, symulację dialogów operacyjnych, precyzyjność i przejrzystość wypowiedzi. Szeroko rozumiana kompetencja komunikacyjna, obejmująca kompetencję lingwistyczną, socjolingwistyczną, strategiczną, czy kulturową, mająca na celu osiągnięcie skuteczności komunikacji i zdobycie umiejętności rozwiązywania problemów w komunikacji, nabywana jest przez słuchaczy na kursach uproszczonego lotniczego języka angielskiego.

## 5. PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższe uwagi, trzeba stwierdzić, że angielska frazeologia lotnicza, jako swoista odmiana specjalistyczna, nie była dotychczas przedmiotem systematycznej i głębokiej analizy naukowej. Teoria nauczania frazeologii lotniczej nie zainteresowała do tej pory lingwistów w Polsce, a poza jej granicami tylko w niewielkim stopniu. Podkreślić trzeba także, że nie podjęto też prób ukonstytuowania stosownych badań w tym zakresie na płaszczyźnie akademickiej. Jedyny wyjątek stanowi tu *Aviation Communication Research Centre*<sup>16</sup> (działający w ramach Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego), w którym podjęto już takie badania.

## BIBLIOGRAFIA

- Borowska A., 2011, *O konieczności usprawnienia procesu akwizycji lotniczego języka angielskiego na tle antropocentrycznej teorii języka*, w: C. Dyrz (red.) *Publikacje z zakresu bezpieczeństwa w portach lotniczych i morskich*. Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, Gdynia, s. 7–12.
- Borowska A., 2012, *Usprawnienie komunikacji pilot-wieża: zadanie dla lingwistyki języków specjalistycznych*, w: S. Gruca (red.) *Lingwistyka Stosowana*, Vol. 5/2012, Warszawa, s. 19–29.

<sup>16</sup> [acrc.iksi.uw.edu.pl](http://acrc.iksi.uw.edu.pl)



- Borowska A., 2016, *Do Expert Speakers Need to Practice a Language?*, w: A. Borowska, A. Enright (red.) *Changing Perspectives on Aviation English Training*, Warszawa, s. 61–72.
- FAA (Federal Aviation Administration), 2009, *Aeronautical Information Publication*, 20th edition, US Department of Transportation.
- Fellner A., Zajac, J., 2008, *Frazeologia lotnicza*, Chełm.
- Fellner A., Kozuba, J., 2009, *Frazeologia lotnicza dla personelu latającego*, Warszawa.
- Glen A., Marud, W., 2005, *Kontrola przestrzeni powietrznej*, Warszawa.
- Hedge T., 2000, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford.
- ICAO Doc. 9432, 2007, *Podręcznik radiotelefonicznej frazeologii lotniczej*.
- ICAO Doc 9426, *Rozporządzenie ministra infrastruktury z dnia 11 marca 2004 r. w sprawie zasad działania służb ruchu lotniczego*.
- ICAO Doc. 9835, 2010, *Manual of the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, Montreal.
- International Air Transport Association IATA, 2011, *Pilots/Air Traffic Controllers Phraseology Study*.
- Mamet P., 2002, *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, w: J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, t. 2, s. 141–151.
- Müldner-Nieckowski, P., 2007, *Frazeologia poszerzona. Studium leksykograficzne*, Warszawa.
- Petrashchuk, O., 2016, *Defining Competency Qualification of Aviation English Instructor*, w: A. Borowska, A. Enright (red.), *Changing Perspectives on Aviation English Training*, Warszawa, s. 73–78.
- Praktyczny słownik terminów literackich*, 2003, red. H. Sułek, Kraków.
- Robertson F., 1988, *Airpeak, Radiotelephony Communication for Pilots*, London.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 3 września w sprawie licencjonowania personelu lotniczego* (Dz.U. Nr 165, poz. 1603, z późn. zm.).

#### Źródła internetowe

- Krasnodębska, 2010, <http://dlapilota.pl/wiadomosci/dlapilota/icao-level-4-prawdy-i-mity-o-egzaminach-z-jezyka-angielskiego-w-ulc> [12.07.2015].
- Słownik języka polskiego*, 2016, pod red. W. Doroszewskiego [online], [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl) [15.04.2016].
- [www.merriam-webster.com/dictionary](http://www.merriam-webster.com/dictionary) [20.04.2016].
- [www.thefreedictionary.com/](http://www.thefreedictionary.com/) [20.04.2016].

Anna Borowska

## TEACHING AVIATION ENGLISH STANDARD PHRASEOLOGY

**Keywords:** aeronautical communications, Aviation English, aviation standard phraseology, standard phraseology trainer, standard phraseology teaching

**Summary.** Communication in Aviation English is crucial for aviation safety. Therefore, using Aviation English in the airspace has been regulated with the aim at reducing the risk of potential threats. Aviation English consists of two components: standard phraseology and plain Aviation English. The paper addresses the issue of standard phraseology presenting not only its scope, but also the Polish ambiguous equivalent ‘frazeologia’. In its second part, the article demonstrates standard phraseology teaching techniques in the hermetic professional environment. The author also presents the major differences between a standard phraseology instructor and a typical English language trainer.



*Katarzyna Bednarska\**

## SŁOWNICTWO SPECJALISTYCZNE W NAUCZANIU JĘZYKA SŁOWEŃSKIEGO JAKO OBCEGO NA KIERUNKU LINGWISTYKA DLA BIZNESU

**Słowa kluczowe:** lingwistyka dla biznesu, nauczanie języka słoweńskiego, słownictwo specjalistyczne, słowenistyka

**Streszczenie.** Celem referatu jest przedstawienie sposobów nauczania słoweńskiego języka specjalistycznego na nowo otwartym na Uniwersytecie Łódzkim kierunku lingwistyka dla biznesu. Studiując go, studenci poznają słownictwo specjalistyczne z trzech dziedzin: logistyki, finansów i informatyki. Ponieważ ani na rynku słoweńskim, ani na polskim nie istnieją gotowe pomoce naukowe, na podstawie których można by było przeprowadzić tego typu zajęcia, autorka artykułu prezentuje materiały alternatywne, pozyskane z takich źródeł jak gazety i czasopisma, Internet i podręczniki do szkół zawodowych. Ponadto, w ostatniej części artykułu został przedstawiony program całego kierunku lingwistyka dla biznesu.

W dobie globalizacji, aby być konkurencyjnym na rynku pracy, należy nabyć wiele umiejętności. Do tradycyjnych zadań szkół wyższych należy kształcenie oraz prowadzenie badań naukowych, jednak coraz częściej uniwersytety nakładają na siebie trzeci cel – budowanie relacji z przedsiębiorstwami oraz sektorem publicznym i pozarządowym w celu przystosowania absolwentów do wymagań rynku pracy. Poprzez kontakty z potencjalnymi pracodawcami uczelnie wyższe mogą tworzyć programy dydaktyczne, dzięki którym studenci nie tylko zyskują niezbędną wiedzę teoretyczną, lecz także przekonują się, jak tę teorię wykorzystać w praktyce.

Wychodząc naprzeciw wymaganiom rynku, Uniwersytet Łódzki utworzył nowy kierunek: lingwistyka dla biznesu, na którym młodzi ludzie uczą się podstaw rachunkowości i finansów, wybranych aspektów prowadzenia biznesu oraz zapoznają się z dziedzinami takimi jak komunikacja interkulturowa, pragmatyka językowa i lingwistyka stosowana. Studia te pozwalają także na uzyskanie wyso-

---

\* [katarzyna.bednarska@uni.lodz.pl](mailto:katarzyna.bednarska@uni.lodz.pl), Katedra Filologii Słowiańskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

kiej kompetencji językowej z dwóch języków obcych: wybranego języka europejskiego (dotychczas do wyboru były francuski, niemiecki, włoski, słoweński, hiszpański, w kolejnym roku zaś będzie można studiować chorwacki) i angielskiego. Języki te powinny zostać opanowane na poziomie powyżej B2 zgodnie z normami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Oprócz ćwiczeń lektoratowych studenci uczestniczą także w takich zajęciach jak gramatyka funkcjonalna, kultura danego obszaru językowego czy tłumaczenia. W ramach trzech przedmiotów poznają także odmiany specjalistyczne języków: język finansów i HR (II rok, semestr zimowy), język logistyki (II rok, semestr letni) oraz język IT (III rok, semestr zimowy). Zajęcia te prowadzone są w wymiarze 30 godzin. Na początku studenci posługują się językiem na różnych poziomach, w zależności od wybranego profilu, np. osoby, które postanowiły uczyć się języka niemieckiego, są na wyższym poziomie niż osoby studiujące język słoweński. Ma to związek z faktem, iż ci pierwsi przychodzą na studia już z pewną znajomością niemieckiego, podczas gdy ci drudzy słoweńszczyzny na pierwszym roku w ogóle nie znają.

Referat ma na celu przedstawienie praktyki nauczania wymienionych odmian języka słoweńskiego oraz zaprezentowanie materiałów używanych do pogłębiania wiedzy studentów.

Koncept nauczania języków obcych w konkretnych, specjalistycznych celach jest skomplikowanym problemem, ponieważ trudno określić granice nauczanych odmian języka, a niekiedy także wybrać odpowiednią metodę nauczania. Po trzyletnich studiach lingwistyczno-biznesowych studenci powinni być w stanie płynnie posługiwać się słownictwem specjalistycznym. Ponieważ zaczynają studia bez znajomości języka słoweńskiego, w pierwszych dwóch semestrach słownictwo biznesowe wprowadzane jest jedynie w ramach lektoratu (łącznie 252 godziny zajęć), głównie za pomocą stosującego metodę komunikacyjną podręcznika *Poslovna slovenščina* (poziom A1). Książka ta pomaga w nauce specjalistycznych słów, jednak już po kilku tygodniach staje się dla Polaków za łatwa, jest bowiem skierowana do wszystkich dorosłych osób pragnących uczyć się języka słoweńskiego, niezależnie od ich języka ojczystego. Polszczyzna i słoweńszczyzna należą natomiast do jednej rodziny językowej i są do siebie na tyle zbliżone, że polskim studentom bez trudu przychodzi zrozumienie większości treści zawartych w omawianym podręczniku. Na rynku słoweńskim nie ma jednak innej pomocy dydaktycznej, która ułatwiłaby pracę zarówno studentom, jak i wykładowcom kierunków biznesowych.

Zatem aby przekazać tego typu wiedzę, lektorzy muszą sięgać po inne źródła – oryginalne teksty z gazet i czasopism ekonomicznych, audycje, filmy, statystyki itp.

Nauczanie języka specjalistycznego jest ukierunkowane na przekazywanie konkretnych umiejętności, które będą niezbędne uczniom. W tym przypadku są to rozumienie i tworzenie tekstów ekonomicznych, logistycznych, informatycznych itp., bezproblemowa komunikacja oraz tłumaczenia. Ponieważ program lingwistyki dla biznesu nie jest stricte nastawiony na translatorykę, studenci uczą

się dwutorowo – najpierw opanowują język obcy na tyle, aby być w stanie płynnie się w nim komunikować. Aby to osiągnąć, lektorzy najczęściej stosują metodę komunikacyjną (którą narzucają najnowsze podręczniki ogólne do nauczania języka słoweńskiego jako obcego), dzięki której poznawane są reguły gramatyczne, słownictwo ogólne, słoweńska kultura oraz elementy słownictwa specjalistycznego, czyli podstawy, bez których przyswajanie bardziej zaawansowanego materiału nie byłoby możliwe. Kolejnym krokiem jest zapoznanie studentów z tekstami specjalistycznymi (termin *tekst specjalistyczny* został tu zastosowany w odniesieniu do tekstów związanych z przyszłą karierą studentów i ich zainteresowaniami, nie oznacza więc zaawansowanych tekstów akademickich). Pomocna okazuje się metoda tłumaczeniowa, jednak niewątpliwie nie można jej nadużywać. Kolejna metoda – CLIL – zostanie opisana w dalszej części artykułu.

Lingwistyka dla biznesu jest nowym kierunkiem, w związku z czym sylabusy i dokładne programy zajęć są dopiero tworzone. Autorka niniejszego artykułu była pierwszą osobą prowadzącą zajęcia z języka specjalistycznego w grupie słoweńskiej, dlatego mogła pozwolić sobie na dostosowanie programu do konkretnych potrzeb studentów. Dlatego w programach poszczególnych przedmiotów znalazły się takie zagadnienia jak: gospodarka Słowenii i Polski, giełda, podatki, inflacja i deflacja, kapitał, zasoby ludzkie (przedmiot *Język specjalistyczny HR i finansów*), rodzaje logistyki, rodzaje transportu, logistyka w małych, średnich i dużych przedsiębiorstwach, outsourcing, dokumenty transportowe i spedycyjne (przedmiot *Język specjalistyczny logistyki*), części komputera, rodzaje oprogramowania, systemy operacyjne, pakiet Office, tworzenie stron internetowych, aplikacje mobilne (przedmiot *Język specjalistyczny IT*).

Podstawę zajęć *Język specjalistyczny HR i finansów*, *Język specjalistyczny logistyki* oraz *Język specjalistyczny IT* stanowią teksty wyekscerpowane z oryginalnych słoweńskich źródeł – czasopism specjalistycznych, podręczników akademickich itp. W dzisiejszych czasach dobrym źródłem materiałów jest także Internet, dostarczający interesujących artykułów na każdy niemal temat. Teksty te są przez wykładowców upraszczane i przystosowywane do poziomu zaawansowania językowego studentów. Muszą być ponadto relewantne z punktu widzenia rodzaju sytuacji, celu komunikacji etc., jak również przydatne dla studenta w kontekście jego przyszłej komunikacji. Różnią się jednak od tekstów zawartych w ogólnych podręcznikach do nauczania języka słoweńskiego, z którymi studenci mają do czynienia podczas lektoratu. Różnica tkwi przede wszystkim w nasyceniu tekstu terminologią. Oprócz tego materiał musi zawierać informacje (zarówno leksykalne, jak i gramatyczne), które studenci już poznali, dzięki czemu wykorzystają je do zapoznania się z nowym tekstem.

Teksty specjalistyczne zwykle są więc autentyczne, co pomaga studentom obserwować docelową kulturę i komunikację obcojęzyczną. Za przykład może posłużyć materiał dotyczący współpracy gospodarczej między Polską i Słowenią,

pozyskany ze strony ambasady Słowenii w Warszawie (<http://varsava.veleposlanstvo.si/index.php?id=4026>) i dostosowany do poziomu studentów. Materiał ten został wprowadzony w połowie trzeciego semestru nauki słoweńskiego. Ponieważ podczas równoległych zajęć lektoratowych studenci powtarzali słoweńskie przypadki, z tekstu zostały usunięte wybrane końcówki rzeczowników i czasowników. Materiał służył ponadto jako powtórka liczebników oraz wprowadzenie procentów.

### **Gospodarsko sodelovanje**

Poljska sodi med pomembnejše zunanjetrgovinske partnerice Slovenije. Na gospodarsk..... področj..... sta državi podpisali vse pomembnejš..... sporazum.....:

- Konvencijo o izogibanju dvojnega obdavčevanja v zvezi z davki od dohodka in premoženja,
- Sporazum o gospodarskem sodelovanju,
- Sporazum o vzajemnem spodbujanju in zaščiti investicij,
- Sporazum o znanstvenem in tehnološkem sodelovanju.

Blagovna menjava med Slovenijo in Poljsko je v letu 2008 znašala 1,1 milijarde EUR, kar pomeni 2,6 odstotk..... celotne menjave Slovenije s svet..... (8. mesto med zunanjetrgovinskimi partnericami). Zaradi svetovn..... gospodarsko-finančn..... kriz..... se je v prvih petih mesecih 2009 obseg blagovne menjave zmanjšal za 35 odstotkov. Izvoz je bil v tem obdobju manjši za 41, uvoz pa za 24 odstotk..... v primerjavi z enakim obdobjem 2008.

Med januar..... in avgust..... 2009 je blagovna menjava znašala 529,89 milijona EUR, izvoz iz Slovenije na Poljsko je dosegel 307,4 milijona EUR, uvoz iz Poljske pa 222,5 milijona EUR.

V letu 2010 se je slovenski izvoz na Poljsko povečal za kar 34,4%, obseg bilateraln..... blagovn..... menjav..... med državama pa se je povečal za 26,4% in z 1,046 mlrd evrov spet dosegel visoko raven pred izbruhom gospodarske krize v letu 2008.

Najpomembnejši izvozni izdelki na Poljsko ostajajo zdravila, osebni avtomobili in drug..... motorn..... vozil..... za prevoz ljudi ter deli za avtomobilsko industrijo.

Aby urozmaicić zajęcia, po przeczytaniu i uzupełnieniu tekstu, wprowadzono zadania dodatkowe – stymulowane sytuacje komunikacyjne (projekt i odgrywanie ról) oraz krótką debatę.

### Projekt i debata

Studenci zostali podzieleni na trzy grupy trzyosobowe. Zadaniem każdej z grup było stworzenie profilu polskiego przedsiębiorstwa – należało zastanowić się nad takimi kwestiami jak specjalizacja, budżet, finansowanie, rodzaj spółki,

konkurencyjność, nazwa itp. Następnie każda grupa przedstawiała swoje przedsiębiorstwo pozostałym studentom.

Kolejnym krokiem była debata, w wyniku której wyłoniono firmę, która wg studentów najlepiej prosperowałaby na rynku słoweńskim<sup>1</sup>. Studenci wybrali przedsiębiorstwo produkujące krasnale ogrodowe.

Podczas debaty studenci stanęli wobec pewnego realnego problemu, który najpierw przedyskutowali, przedstawili alternatywy, a następnie rozwiązali, uzasadniając swą decyzję.

### Odgrywanie ról

Studenci zostali podzieleni na dwie grupy – „polską” i „słoweńską”. Pierwsza składała się z przedstawicieli polskiego przedsiębiorstwa produkującego krasnale ogrodowe, druga zaś z potencjalnych słoweńskich odbiorców krasnali, czyli przedstawicieli firmy ogrodniczej. Zadaniem studentów było przygotowanie się do rozmowy biznesowej, a następnie odbycie jej.

Za pomocą tych ćwiczeń studenci utrwalają słownictwo związane z handlem międzynarodowym, np. takie słowa jak *import* (słn. *uvoz*), *eksport* (słn. *izvoz*), *produkt* (słn. *izdelek*), *popyt* (słn. *povpraševanje*). Odgrywane role odnoszą się do realnych sytuacji, w jakich w przyszłości mogą się znaleźć studenci Lingwistyki dla biznesu. Zadania wymagają od nich sięgania zarówno po ogólne kompetencje językowe, jak i po język specjalistyczny, czyli komunikowania się w celu osiągnięcia pewnego celu.

Ostatnim elementem zajęć dotyczących współpracy gospodarczej między Polską a Słowenią było zadanie pracy domowej – ćwiczenia translatorycznego. Studenci zostali poproszeni o odszukanie w portalu Eur-Lex polskich odpowiedników nazw porozumień i konwencji wymienionych w tekście podstawowym<sup>2</sup>. Ćwiczenie to nie zostało przeprowadzone podczas zajęć ze względu na odtwórczy charakter.

Urozmaicenie zajęć teoretycznych jest koniecznością. Gry symulacyjne pozwalają uczącym się wejść w role, z którymi mogą mieć do czynienia w przyszłej pracy, a ponadto wymagają od nich użycia różnych sprawności językowych, co przyczynia się do lepszego, wielotorowego zapamiętania materiału. Oprócz tego studenci „na sucho” ćwiczą komunikację interkulturową, dzięki czemu mają możliwość skonfrontowania kultury słoweńskiej z rodzimą, a co za tym idzie – mogą zapobiec ewentualnym nieporozumieniom. Kolejną zale-

---

<sup>1</sup> Studenci drugiego roku lingwistyki dla biznesu są dobrze zaznajomieni ze słoweńską sytuacją gospodarczą i słoweńską kulturą, jak również uczestniczyli w zajęciach nauka o komunikacji i komunikacja międzykulturowa, są więc w stanie wypowiedzieć się na temat potrzeb słoweńskiego rynku.

<sup>2</sup> Przed zadaniem pracy domowej studentów zapoznano z podstawowymi portalami ułatwiającymi pracę tłumacza oraz nauczono ich wyszukiwania odpowiedników terminów, nazw itp.



tą ćwiczeń komunikacyjnych jest rozwijanie kreatywności, umiejętności pracy w grupie, oraz podejmowania decyzji, co jest elementem większości przedmiotowych sylabusów.

Ponieważ całe zajęcia, a zatem zarówno opracowywanie tekstu głównego, jak i ćwiczenia komunikacyjne, przebiegają w języku obcym, można je porównać do zajęć przeprowadzanych metodą CLIL (nauczanie przez treść), rekomendowaną przez Unię Europejską:

Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings.

(<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52003DC0449>)

Jak zauważa Maria Dakowska (2001, s. 124), ważnym elementem nauczania przez treść jest nie tylko użycie języka obcego do zdobywania wiedzy, ale także rozwijanie ogólnych umiejętności językowych:

Koncepcja ta eliminuje tradycyjny podział na zajęcia językowe i inne przedmioty, z którymi mamy na ogół do czynienia. Do korzyści, które płyną z takich priorytetów, zaliczyć należy skorelowanie wybranego do nauki materiału z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, tak aby prezentowane treści były dla studenta istotne i tym samym motywujące, odwołujące się do jego dotychczasowej wiedzy (Dakowska 2001, s. 125).

Dakowska dodaje, iż użyte podczas zajęć materiały dydaktyczne powinny zawierać teksty autentyczne i dłuższe jednostki dyskursu. Oczywiście wymaga to od nauczyciela większego nakładu pracy niż ma to miejsce w przypadku pracy z gotowym podręcznikiem, jednak efekty są widoczne.

W podobny sposób zostały zrealizowane zajęcia z przedmiotu Język specjalistyczny logistyki dotyczące rodzajów transportu. Pierwszym ich elementem było zapoznanie się przez studentów z nazwami środków transportu oraz ich charakterystyką. Dwa tygodnie przed zajęciami dwie osoby zostały poproszone o stworzenie prezentacji na ten temat (dodatkowa praca domowa wynikała z odrabiania nieobecności). Studenci przedstawili kilka rodzajów transportu: ciężarowy, kolejowy, powietrzny i wodny. Pozostałe osoby miały za zadanie skupić się na takich walorach jak szybkość, bezpieczeństwo, zbiorowość, dokładność, dostępność, użyteczność, ochrona środowiska. Następnie przeprowadzona została debata, podczas której studenci oceniali poszczególne środki transportu pod kątem danych cech, a ochotnik uzupełniał tabelę punktami (1 – ocena najniższa, 4 – ocena najwyższa):



	Kamion	Vlak	Letalo	Ladja
Hitrost				
Varnost				
Množičnost				
Točnost				
Dostopnost				
Udobnost				
Varstvo okolja				
<b>SKUPAJ TOČK</b>				

Ćwiczenie, oprócz utrwalania słownictwa związanego z transportem, miało na celu przypomnienie stopniowania przymiotników – studenci tworzyli zdania typu *Menim, da je letalo hitrejše kot vlak* (*Uważam, że samolot jest szybszy od pociągu*). Ponadto studenci musieli na głos sumować punkty, dzięki czemu przypomnieli sobie liczebniki.

Jeśli chodzi o zajęcia specjalistyczne związane z językiem IT, najlepiej byłoby, gdyby studenci mieli dostęp do komputerów z oprogramowaniem w danym języku obcym. Dzięki temu mogliby na żywo ćwiczyć najważniejsze zagadnienia, takie jak obsługa poszczególnych systemów operacyjnych, pakietu Office etc. Niestety nie jest to możliwe, w związku z czym większość zajęć praktycznych prowadzona jest bez tego narzędzia. Część z nich może być wspomagana słoweńskim podręcznikiem *Poslovna informatika*, przeznaczonym dla studentów ekonomii. Pomoc ta jest jednak stosunkowo stara, ponieważ została wydana w 2000 roku, w związku z czym wiele zagadnień uległo zmianie. Niemniej podręcznik przydaje się do wprowadzania tematów związanych z programami Word, Excel, Powerpoint, Access oraz obsługą maila i Internetu. Ponadto w semestrze, w którym studenci uczęszczają na zajęcia z języka specjalistycznego IT, odbywają się także praktyki w firmach powiązanych z kierunkiem lingwistyka dla biznesu. Podczas praktyk większość studentów spotyka się ze słownictwem specjalistycznym, a następnie konsultuje się i dzieli swoimi wątpliwościami podczas zajęć.

Dzięki dużej liczbie zajęć lektoratowych (łącznie 642 godziny przez sześć semestrów), ćwiczeń z języka specjalistycznego (łącznie 90 godzin podczas trzech semestrów) oraz innym zajęciom prowadzonym w języku słoweńskim, jak na przykład kultura Słowenii (45 godzin), tłumaczenia specjalistyczne (56 godzin), gramatyka praktyczna (28 godzin), studenci lingwistyki dla biznesu szybko czynią postępy i znają słoweńszczyznę, zarówno specjalistyczną, jak i ogólną, na wysokim poziomie. Są w stanie podjąć pracę, w której wykorzystają swoje umiejętności, można więc powiedzieć, że trzeci cel kształcenia uniwersyteckiego został osiągnięty.

## BIBLIOGRAFIA

- Baloh P., Vrečar P., 2000, *Poslovna informatika. Priročnik za vaje*, Lublana.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Volavšek Kurasch N., Rigler Šilc K., 2010, *Poslovna slovenščina. Učbenik poslovne slovenščine kot tujega/drugega jezika za začetnike*, Lublana.
- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52003DC0449>, [02.03.2016].

*Katarzyna Bednarska*

### TEACHING SPECIALIST VOCABULARY AT THE LINGUISTICS FOR BUSINESS SPECIALIZATION

**Keywords:** Linguistics for business, teaching Slovene as a foreign language, specialist vocabulary, Slovene studies

**Summary.** The aim of the article is to present the methods and techniques used for specialist content-based courses of Slovene language taught as a part of the newly launched study program at the University of Lodz - Linguistics for Business. The content of the courses focuses on three fields: logistics, finances and computer studies. Due to the lack of specially designed materials for teaching this type of courses the author will introduce her own alternative materials, collected from different sources such as newspapers and magazines, the Internet and textbooks for vocational education. A short overview of syllabi for Linguistics in Business will be taken.

Grzegorz Rudziński\*

## POLSZCZYŻNA JAKO ŚRODOWISKO NAUCZANIA MATEMATYKI W ŚWIEŦLE DOŚWIADCZEŦ Z PRACY NAD PODRĘCZNIKIEM DLA CUDZOZIEMCÓW

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy w odmianie wyspecjalizowanej, nauczanie matematyki, podręcznik

**Streszczenie.** Rola polszczyzny jako środowiska w nauczaniu cudzoziemców matematyki jest zróżnicowana i zależy od etnosu oraz uprzedniego wykształcenia słuchacza. Na każdym poziomie organizacji języka istnieją w polszczyźnie źródła trudności podnoszące poziom wysiłku uczących się matematyki cudzoziemców. Nauczyciel matematyki pracujący z cudzoziemcami będzie działał skuteczniej, gdy weźmie pod uwagę te źródła trudności.

### 1. STUDENCI-CUDZOZIEMCY JAKO GRUPA ODBIORCÓW TREŚCI MATEMATYCZNYCH W JĘZYKU POLSKIM

W Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego praca z tekstem specjalistycznym ma miejsce w dwóch trybach kształcenia. W trybie kształcenia językowego (tu zazwyczaj w drugim semestrze) i w trybie przygotowania merytorycznego, na przedmiotach kierunkowych. Teksty specjalistyczne z zakresu matematyki pojawiają się w procesie kształcenia kandydatów na studia ekonomiczne, politechniczne i farmaceutyczne oraz w niektórych innych grupach – w zależności od potrzeb słuchaczy.

Z myślą o głównej grupie odbiorców treści matematycznych w Studium (tj. o słuchaczach grup politechnicznych i ekonomicznych) opracowane zostały podręczniki autorstwa Danuty Wróbel, Alicji Zielińskiej i Grzegorza Rudzińskiego: *Wstęp do matematyki* (Wróbel, Zielińska, Rudziński 2011) oraz *Matematyka po polsku* (Wróbel, Zielińska, Rudziński 2013). Podręczniki te są narzędziami do

---

\* grzegorzrudzinski@wp.pl; Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

rozwijania znajomości języka polskiego w zakresie zagadnień matematycznych – są to zarówno podręczniki matematyki jak i języka polskiego jako obcego. Ich odbiorcami są osoby z zagranicy scharakteryzowane w przedmowie do pierwszego podręcznika jako te, „z zamiarem podjęcia w Polsce studiów rozpoczynają naukę języka od podstaw; (...) które znając język polski w zakresie ogólnym muszą uzupełnić jego znajomość w zakresie matematyki; (...) które z racji różnic w programach szkolnych opanowały inny niż obowiązujący w Polsce zakres wiedzy z tego przedmiotu” (Wróbel, Zielińska, Rudziński 2011, s. 4).

Podstawowe założenie przyjęte przed stworzeniem podręczników było takie, że odbiorcy znają matematykę na poziomie obowiązującej w ich krajach matury. Oba podręczniki są więc przykładami tekstów specjalistycznych, w opracowaniu glottodydaktycznym, których nadawcy zakładają pewne minimum fachowości także po stronie odbiorcy.

## 2. PRZEKAZYWANIE TREŚCI TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO

W artykule *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą* Jerzy Lukszyn rozważając ulokowanie tekstu specjalistycznego jako manifestacji hipertekstowej normy komunikacji zawodowej między nadawcą i odbiorcą pisze:

- kontekst wiedzy odbiorcy jest wielkością zmienną, uzależnioną od treści odebranego komunikatu fachowego, który w pełni zrozumiały może być tylko w kontekście wiedzy nadawcy;
- w kontekście wiedzy odbiorcy treść tekstu specjalistycznego ulega pewnym transformacjom, takim jak symplifikacja, augmentacja, reorganizacja, deformacja, a nawet destrukcja informacji zawartej w komunikacie nadawcy (Lukszyn 2007, s. 55).

Tworząc wymienione opracowania, jako nadawcy staraliśmy się tak kreować teksty, by z repertuaru potencjalnych transformacji po stronie odbiorcy wyeliminować, na ile jest to tylko możliwe, zjawisko deformacji i destrukcji informacji. Augmentacja wiedzy podręcznikowej po stronie ucznia to największe marzenie każdego nauczyciela; reorganizację widzieliśmy jako wręcz pożądaną, bo tylko wiedza przetwarzana jest efektywnie przyswajana przez mózg (Żylińska 2013, s. 41–42), zaś symplifikację z góry akceptowaliśmy zakładając, że podręczniki mają bardziej rozwijać sprawności receptywne niż produktywne. Naszym podstawowym zadaniem było bowiem przekazanie wiedzy matematycznej za pomocą języka polskiego tj. doprowadzenie odbiorcy do rozumienia prezentowanych treści matematycznych w języku polskim.

Na czym polega ze strony nadawcy przekazanie, a ze strony odbiorcy zrozumienie treści tekstu specjalistycznego, którego tworzywem jest język etniczny w odmianie specjalistycznej?

### Jak zauważa Sambor Grucza:

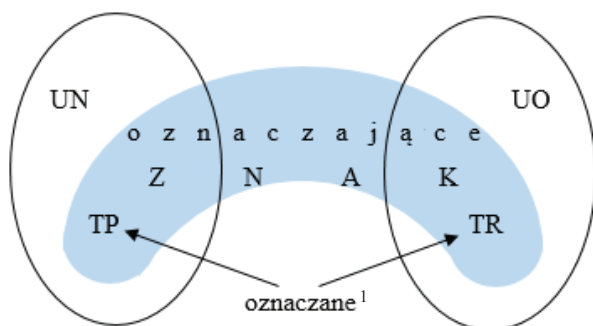
(...) sformułowanie „przekazywanie wiedzy” jest na gruncie lingwistyki wielce nieprecyzyjne – wiedzy nie można bowiem w dosłownym tego słowa znaczeniu w żaden sposób przekazać. (...) nie jest prawdą, że nadawca przekazuje (...) odbiorcy jakąś wiedzę specjalistyczną, bo (...) każdy rodzaj wiedzy (...) znajduje się w mózgach konkretnych ludzi, a tego, co jest w mózgu konkretnej osoby, innej osobie przekazać nie sposób. Nadawca może przekazać odbiorcy jedynie pewien obiekt sygnałowy, na przykład tekst, któremu przyporządkował w swoim mózgu określoną treść znaczeniową. To, że po odebraniu takiego tekstu specjalistycznego w mózgu odbiorcy powstaje określona wiedza specjalistyczna, wynika z tego, że tekst ten jest dla odbiorcy sygnałem, który odnosi się do określonej treści znaczeniowej (Grucza S. 2008, s. 181).

Tekst jako znak treści obecnych wyłącznie w mózgu (a raczej w umyśle) nadawcy i równocześnie jako **stymulator** treści w mózgu/umyśle odbiorcy może być analizowany przez językoznawcę bez konieczności koncentrowania się na owej treści. Jak pisze Franciszek Grucza:

Inherentną własnością wypowiedzi są jedynie te ich właściwości, na których opiera się ich fonemiczna i gramatyczna poznawalność, ich identyfikacja i dyferencjacja. Natomiast nie są inherentną własnością wypowiedzi te ich właściwości, które wynikają z przypisanych im funkcji znakowych (semantycznych), bo chociaż tak się zwykło mówić, to jednak wypowiedzi, rozumiane jako konkretne obiekty sygnałowe (fizykalne) w sensie dosłownym, nie zawierają w sobie żadnej treści znaczeniowej. Znaczenie jest właściwością przypisywaną wypowiedziom przez mówców-słuchaczy. A zatem znaczenie wypowiedzi nie jest właściwością przez daną wypowiedź inherentnie posiadaną, ale jest jej właściwością zależną od stosunku zajętą wobec niej przez tworzącego ją względnie interpretującego mówcę-słuchacza (Grucza F. 1983, s. 294).

W przytoczonych wypowiedziach ujawnia się rozwinięcie idei znaku, podzielonego wg. de Saussure’a na *oznaczające* i *oznaczane*, do postaci, w której *oznaczane* rozdziela się na *oznaczane nadawcy* – czyli TREŚĆ PRZEKAZYWANĄ oraz *oznaczane odbiorcy* czyli TREŚĆ ROZUMIANĄ.

Rys 1. Relacja umysł-znak: UN – umysł nadawcy; UO – umysł odbiorcy;  
TP – treść przekazywana; TR – treść rozumiana



<sup>1</sup> Rysunek 1 nie rozstrzyga kwestii przynależności/nieprzynależności *oznaczanego* do ZNAKU poza umysłami. Rozstrzygnięcie zależy tu od ontologii przyjmowanej dla życia społecznego i rozumienia społecznego sposobu istnienia znaku.

W świetle cytowanej wcześniej wypowiedzi Lukszyna między TP i TR mogą zachodzić następujące relacje:  $TP > TR$  (simplifikacja);  $TP < TR$  (augmentacja);  $TP \subset TR$  (reorganizacja);  $[TP \approx TR] \vee [TP \neq TR]$  (deformacja) i  $[TP \neq TR] \wedge [TP + TR < 0]$  (destrukcja).

Upragniona przez nauczycieli  $TP = TR$  zapewne w przyrodzie nie występuje. Uczestnik kursu językowego, który z jednej strony swobodnie włada wiedzą matematyczną prezentowaną w podręczniku, z drugiej zaś panuje nad polszczyzną w zakresie jej swobodnego zastosowania do komunikatów o treści matematycznej, mógłby wzbudzić w swoim umyśle treści rozumiane w bardzo wysokim stopniu zgodne z treściami przekazywanymi. Tacy odbiorcy są jednak w gronie słuchaczy SJPdC rzadkością. Nauczycielskie doświadczenie, a i wiedza płynąca z publikacji<sup>2</sup> wskazują, że całkiem często słuchacze Studium muszą uczyć się nie tylko polskojęzycznego brzmienia znanych im z nauki szkolnej terminów, ale muszą także tworzyć od podstaw lub znacząco modyfikować treść pojęć stojących za terminami.

### 3. OBSZARY POLSZCZYZNY UTRUDNIAJĄCE PRYSWAJANIE TREŚCI MATEMATYCZNYCH PRZEZ STUDENTÓW-CUDZOZIEMCÓW

Biorąc pod uwagę różnice między TP i TR oraz mając na względzie cel, jakim jest ich minimalizacja, traktujemy teksty podręczników matematyki dla cudzoziemców jako znaki, zaś tworzący je język jako środek **ewokowania** w umyśle odbiorcy treści zbliżonych do obecnych w umyśle nadawcy. Jakie są cechy tego języka i jak reaguje na nie odbiorca? Śledząc zjawiska występujące na różnych poziomach organizacyjnych polszczyzny, (kulturowym, pragmatycznym, składniowym, morfologicznym czy fonetycznym) możemy zaobserwować zjawiska bez wątpienia wpływające na jej skuteczność jako środka nauczania matematyki. Obecna w tytule artykułu metafora polszczyzny jako **środowiska** nauczania matematyki jest motywowana tym właśnie fenomenem: jak uwarunkowania środowiska wpływają na łatwość lub mozolność rozwoju elementów biocenozy, tak uwarunkowania językowe wpływają na stopień trudności w przyswajaniu treści matematycznych przez studentów-cudzoziemców. Opór polszczyzny na każdym z jej poziomów skutkuje ubytkami energii niezbędnej uczącemu się do opanowania treści matematycznych. Prześledźmy wybrane aspekty tego zjawiska.

<sup>2</sup> Artykuły o merytorycznym przygotowaniu młodzieży zagranicznej do studiów w Polsce to m.in.: (Rudziński 1992, s. 41–44), (Józwiak, Wróbel 1994, s. 155–161), (Chrupczalski 1994, s. 163–169), (Józwiak, Kondrak 1996, s. 221–227). Mimo upływu 20 lub więcej lat od ich publikacji odnotowane w nich obserwacje zachowują aktualność.

## 3.1. POZIOM JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA

Nawet w przypadku uczniów dobrze merytorycznie przygotowanych w zakresie matematyki kłopotliwe bywa identyfikowanie pojęć i terminów uwarunkowane różnicami kulturowymi. Płyną one z odmiennych w poszczególnych językach ścieżek ewolucji terminologii naukowej i odmiennych, współwarunkujących te ewolucje językowych obrazów świata. Bez trudu wyobrazimy sobie sytuację, w której polskie dziecko z dobrą znajomością angielskiego, trafiające do szkoły w Anglii może dobrze rozumieć pewne pojęcie, które prawidłowo identyfikuje z terminem *liczby dodatnie*, ale ma trudność z przypisaniem temu pojęciu terminu *positive numbers*, gdyż utożsamia przymiotnik *positive* z jego potocznymi polskimi odpowiednikami (*przekonany, pewny*)<sup>3</sup>, które nie wywołują skojarzenia z dodawaniem, na którym to skojarzeniu dotąd ustanawiało ono rozumienie tego terminu. Podobnie w przypadku pary terminów *liczby ujemne* i *negative numbers* wyraz *negative* kojarzy się ze szkolną *oceną negatywną* (a „jedynka” to przecież liczba dodatnia), ale nie z ujmowaniem czy odejmowaniem, a tym bardziej z czymś o wartości mniejszej od zera. Sytuację dojrzałego Polaka ratuje obecność w stylu wysokim synonimicznych par wyrażzeń *cechy pozytywne – cechy dodatnie* i *cechy negatywne – cechy ujemne*, (w moim pokoleniu silnie jeszcze występuje odniesienie do fotograficznego negatywu), co tym dobitniej świadczy o istnieniu uwarunkowań lingwakulturowych w przyswajaniu terminów naukowych.

Rozumienie angielskiego wyrazu *irrational* ‘niewymierny’ poddano minitestowi. Słowo to wchodzi w skład angielskiego terminu matematycznego *irrational numbers*, który odnosi się do tego samego pojęcia, co polski termin *liczby niewymierne* (por. Józwiak i in. 1999, s. 62 i 75). Dwoje anglofonów, z zawodu anglistkę i informatyka, poproszono o sporządzenie map myśli dla słowa *irrational* i podanie jego synonimów, na co oboje mieli 10 minut. Oto wyniki:

Tabela 1. Zestawienie list synonimów pojęcia *irrational*

respondentka	respondent
Illogical	Emotional
Silly	Illogical
Volatile	Intuitive
stressed (acting under stress)	Unconscious
impossible to argue with	
Unexplainable	

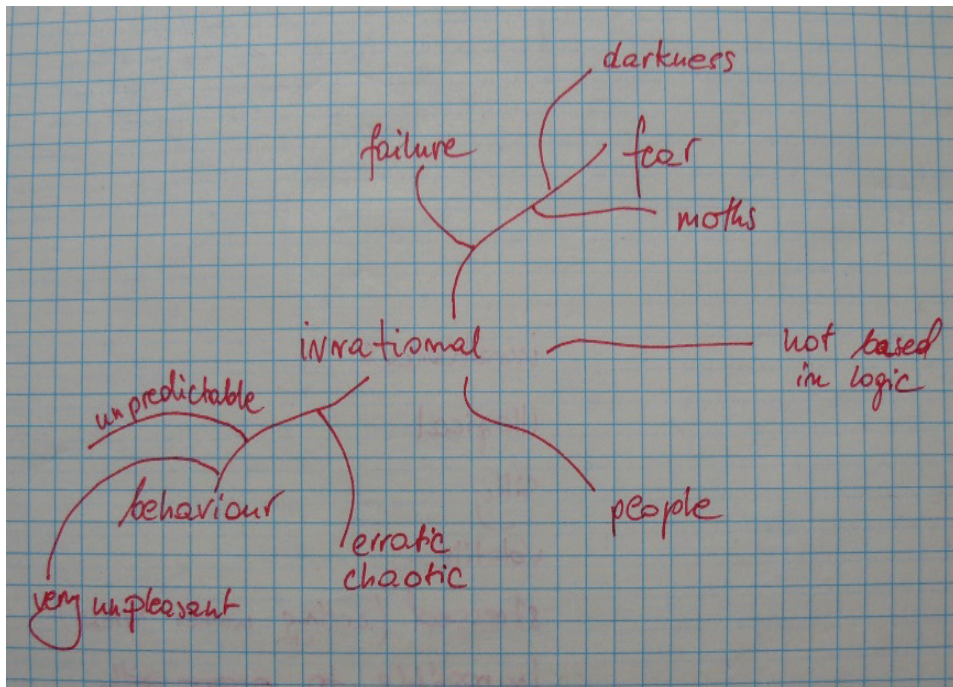
Źródło: badanie własne (pisownia zgodna z oryginałem)

<sup>3</sup> Jak w minidialogu: A: Are you sure? B: I'm positive. Por. Gove 1993, s. 1770.



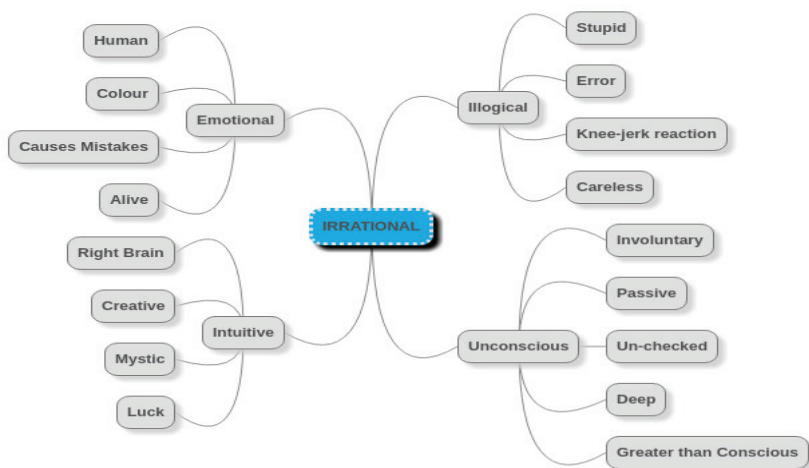
Ich mapy myśli przedstawiają się następująco:

Rys. 2 Mapa myśli respondentki anglistki do pojęcia *irrational*



Źródło: badanie własne

Rys. 3. Mapa myśli pojęcia *irrational* sporządzona przez informatyka



Źródło: badanie własne



Celem powyższego, przeprowadzonego na potrzeby tego artykułu testu, nie było zdobycie wiedzy o lingwakulturowych relacjach polsko-angielskich na obszarze terminologii matematycznej, a jedynie stworzenie przystępnej ilustracji poziomu zróżnicowań lingwakulturowych i wynikających z tego trudności, z jakimi możemy mieć do czynienia posługując się polszczyzną jako środkiem nauczania cudzoziemców matematyki – lub, jeśli ująć to szerzej: gdy polszczyzna jako język obcy jest środowiskiem, w którym odbywa się przekazywanie treści matematycznych cudzoziemcom. Skądinąd ilustracja ta, w moim przekonaniu, świadczyć może o istnieniu obszaru badawczego na pograniczu glottodydaktyki, terminoznawstwa oraz lingwistyki kulturowej.

### 3.2. POZIOM FONETYKI

Na poziomie fonetyki zauważamy, że samo opanowanie zgodnej z normą użytkową wymowy pięciu pierwszych liczebników, odnoszących się do liczb naturalnych, wymaga od cudzoziemca zapanowania nad artykulacją następujących głosek: j, e, d, n, v, a, č<sup>4</sup>, š, y, t, r, p<sup>5</sup>, ŋ, ć. Tak więc opanowanie 14 zjawisk tworzących narzędzie „kreowania produktu” prowadzi do uzyskania tylko 5 jednostek „produktu docelowego”. Stosunek liczby jednostek instrumentarium (i) do liczby produktów (p), i:p wynosi tu 14:5, co musi prowadzić do refleksji nad poziomem wysiłku jakiemu mózg/umysł uczącego się musi podołać przyjmując język polski jako obcy za instrument kreowania treści matematycznych<sup>6</sup>.

W trakcie dalszej nauki proporcja ta ulega przekształceniu na korzystniejszą dla adeptów. Kolejne liczebniki wnoszą do repertuaru fonetycznego następujące głoski: 6 – ś; 7 – m; 8 – o; 9 – [dź], a liczebnik *dziesięć* wykorzystuje wyłącznie głoski z dostępnego już repertuaru, co zmienia wartość proporcji i:p z 14:5 na 18:10. W przedziale 11–20 pojawia się głoska [s] – [šesnaście], a w przedziale 21–200 zmiękczone [v'] – [dv'jecha]. W przedziale 201–999 dołącza kolejna głoska: [c] – [džev'jećet], a liczebnik tysiąc wnosi alofon [ŋ]. Proporcja i:p osiąga

<sup>4</sup> Pierwsza głoska grupy spółgłoskowej čš zapisywanej ortograficznie jako trz-. (Wyćwiczenie wzorcowej wymowy tej grupy, na tym etapie poznawania polszczyzny, gdy przyswaja on pierwsze liczebniki, należy cudzoziemcowi darować).

<sup>5</sup> Zmiękczonego wariantu głosek p w dominującej w potocznej polszczyźnie łódzian wymowie [p'jecha]. Z moich obserwacji wynika, że polszczyzna potoczna przejęła mazowieckie wytrącenie miękkości z głosek wargowych, a opis opozycji fonologicznej wargowych twardych do wargowych miękkich (bały:biały, pasek:piasek, wata:wiata i geografa:geografia) przesuwają się stopniowo na grunt gramatyki historycznej.

<sup>6</sup> Oczywiście nie wierzę, by którykolwiek język etniczny był tu na tle polszczyzny mniej opresyjny. Mam natomiast nadzieję, że przyszele pokolenia matematyków uczących cudzoziemców tknięte powyższą refleksją będą, tak jak moje dwie znakomite koleżanki, umiały docenić językowy i glottodydaktyczny aspekt specjalistycznego kształcenia cudzoziemców.

ga wartość 22:1000. Kolejną innowację repertuaru fonetycznych instrumentów – głoskę [l'] – wprowadza dopiero liczebnik *milion*. Głoskę [b'] *bilion*, a głoski [k] i [f] *kwadrylion*. Zauważmy, że wyartykułowanie w języku polskim tak wielkiej liczby nazw elementów zbioru liczb naturalnych nie wymaga znajomości całego repertuaru polskich głosek. Innymi słowy, polszczyzna jako środowisko nauczania matematyki w relacji środków fonetycznych do zasobu liczebników głównych dysponuje przewagą środków dostępnych nad niezbędnymi.

### 3.3. POZIOM SKŁADNI

W zakresie uwarunkowań składniowych, wąskim, ale sprawiającym wiele kłopotów zjawiskiem powiązaniem z nauczaniem matematyki jest wymóg użycia innej formy fleksyjnej po liczebnikach z przedziału 2–4 lub liczebnikach złożonych zakończonych w przedziale 2–4, niż po liczebnikach z przedziałów 5–21, 25–31, 35–41 itd. Iwona Słaby-Góral przedstawiła interesującą analizę możliwego ujęcia metodycznego tego obszaru polszczyzny. Zaproponowała jednak rozwiązania dostępne dla słuchaczy posługujących się dość swobodnie językiem w opisie rutyny dnia powszedniego, tj. mających za sobą co najmniej 6 tygodni (około 140 godzin) nauki (Słaby-Góral 1998). Tymczasem matematyka w rozkładzie zajęć pojawia się prawie jednocześnie z językiem polskim (po 25–30 godzinach), gdy nauczyciel ma do dyspozycji „niewiele poza konstrukcją najprostszego zdania podmiotowo-orzecznikowego typu *a jest b (...)* i jego negacji bez kwantyfikacji [oraz] czasownikami *być, mieć, nazywać się* i to nie we wszystkich osobach czasu teraźniejszego” (Wróbel 1991, s. 64). A wymienione zjawisko składniowe niezbędne jest już na pierwszych zajęciach z matematyki do prawidłowego odczytywania ułamków: *cztery trzecie*, ale *dwadzieścia pięć trzecich*. Mamy tu zatem taką sytuację, jakby z racji uwarunkowań organizacyjnych, to nie język polski był instrumentem nauczania matematyki, ale kod matematyki stawał się środkiem osvajania adeptów z nowymi zjawiskami języka polskiego. Najlepsze wyobrażenia o kształceniu zagranicznych kandydatów na studia w Polsce zawsze zresztą nakładały na nauczycieli dążenie do osiągnięcia takiej korelacji między przedmiotami kierunkowymi a językiem polskim, by zjawisko synergicznego wspierania rozwoju językowego było jak najpełniejsze<sup>7</sup>.

W opracowanym przez nas podręczniku (2011) systematyczne czytanie ułamków, realizowane w lekcji czwartej, jest równocześnie intensywnym ćwiczeniem poświęconym opanowaniu wymienionego wyżej zjawiska gramatycznego.

<sup>7</sup> W Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego dostępne są na ten temat liczne artykuły z opublikowanych dotychczas tomów „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” (Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Repozytorium UŁ).

Ubocznym efektem, towarzyszącym powtarzaniu treści matematycznych winno być w tym przypadku wyćwiczenie prawidłowej dystrybucji końcówek dopełniająca liczby mnogiej przymiotników w rodzaju żeńskim, co powinno też korzystnie współkształtować poprawność gramatyczną w całym obszarze fleksji imiennej.

### 3.4. POZIOM PRAGMATYKI

Na zjawisko nadmiaru środków języka naturalnego względem kodu matematyki (podobne do przedstawionego wcześniej w obszarze fonetyki), obecne na poziomie pragmatyki zwraca uwagę Danuta Wróbel, gdy rejestruje pragmatyczne realizacje funktora implikacji oraz odpowiadającego mu zdania o schemacie  $p \Rightarrow q$ :

Zakłada się, że jest to schemat zdania warunkowego, które czytamy **Jeżeli  $P$  to  $Q$**  ( $P, Q$  – zdania w sensie logicznym). Okazuje się, że spójnik **Jeżeli..., to...** ma wiele znaczeń w języku polskim:  
 nieprawda, że  $P$  i nie  $Q$ ,  
 nie jest możliwe, że  $P$  i nie  $Q$ ,  
 ze zdania  $P$  wynika zdanie  $Q$ ,  
 to, że  $P$  jest przyczyną  $Q$ . (Wróbel 1991, s. 64)

Obserwowany na tym poziomie nadmiar składników językowego środowiska nad liczbą pożądaną w procesie kształcenia elementów treści przekazywanej i rozumianej może uruchamiać u odbiorcy treści matematycznych ujętych w języku naturalnym liczne trudności. Jeśli nauczyciel matematyki, dla którego polszczyzna jest językiem rodzimym, zbyt swobodnie posługuje się jej rozlicznymi środkami wyrazu, wywołuje u obcojęzycznego adepta wrażenie chaosu i nieogarnionej wariantywności języka docelowego<sup>8</sup>.

Pracując nad pierwszym z wymienionych na wstępie podręczników (Wróbel, Zielińska Rudziński 2011) szczególną uwagę zwróciliśmy właśnie na jak najdalej idące, lecz z punktu widzenia matematyki dopuszczalne, ograniczenie tej wariantywności. Jej całkowita redukcja nie jest ani możliwa, ani słuszna. Student, od którego wymaga się przede wszystkim rozumienia prezentowanego w podręczniku materiału, nie ma obowiązku czynnego opanowania wszystkich wariantów. Nauczyciel, z kolei, po nadmiernej redukcji powszechnie w kodzie matematyki występujących form musiałby przechodzić intensywny trening, by w swoich

<sup>8</sup> Na marginesie przywołanych rozważań D. Wróbel wskazuje, że „język naturalny pełni w matematyce rolę *pomocniczą* w stosunku do zapisów formalnych. Inaczej mówiąc, jedynie ważny jest zapis formalny (...)” – *op. cit.*, s. 65 – to jednak, nie da się komunikacji nauczyciela matematyki z grupą obcojęzycznych adeptów sprowadzić do czystego kodu nauczanej dziedziny. Ile spontanicznego nadmiaru środków językowych może nawet wbrew woli doświadczonych nauczycieli przeniakać do nauczanego materiału przekonał się pracując nad naszym podręcznikiem.

spontanicznych wypowiedziach nie używać żadnych wariantów spoza podręcznika. Prowadziłoby to do kreacji nienaturalnych zachowań komunikacyjnych na lekcjach matematyki i nadmiernego ograniczenia repertuaru językowych formuł matematycznych w biernym zasobie polszczyzny naszych studentów.

#### 4. PIERWSZY ROZDZIAŁ PODRĘCZNIKA *WSTĘP DO MATEMATYKI* JAKO PRZYKŁAD TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO SPRZYJAJĄCEGO PRZYSWAJANIU TREŚCI MATEMATYCZNYCH

W pierwszej lekcji *Wstępu do matematyki* materiał językowy składa się w zakresie leksyki ze słownictwa prezentowanego przed rozpoczęciem kursu matematyki na zajęciach z języka polskiego (*datum leksykalne*) i z nowych słów (*novum leksykalne*) wprowadzonych w celu przekazania 23 pojęć matematycznych utworzonych z 14 słów. W zbiorze nowo wprowadzonej leksyki rzeczowniki stanowią połowę materiału, czasowniki są trzy, przymiotniki cztery:

Tabela 2. Nowo wprowadzona leksyka pierwszego rozdziału (*novum leksykalne*)

Części mowy	Leksymy	Obsługiwane pojęcia
rzeczowniki	cyfra, element, fałsz, liczba,  minus, prawda, zbiór;	cyfra, jednocyfrowy, dwucyfrowy, trzycyfrowy, element, element zbioru, fałsz, liczba, liczba całkowita, liczba dwucyfrowa, liczba jednocyfrowa, liczba naturalna, liczba nieparzysta, liczba parzysta, liczba trzycyfrowa, zbiór liczb, zbiór liczb całkowitych, zbiór liczb naturalnych, zbiór liczb nieparzystych, zbiór liczb parzystych, minus, prawda, zbiór, element zbioru, należeć do zbioru, tworzyć zbiór, zbiór liczb, zbiór liczb całkowitych;
czasowniki	należeć do <sup>a</sup> , oznaczać, tworzyć;	należeć do zbioru, oznaczać, tworzyć zbiór;
przymiotniki	całkowity, naturalny, nieparzysty, parzysty.	liczba całkowita, zbiór liczb całkowitych, liczba naturalna, zbiór liczb naturalnych, liczba nieparzysta, zbiór liczb nieparzystych, liczba parzysta, zbiór liczb parzystych.

<sup>a</sup> Czasowniki o składni przymikowej – termin za (Lesz-Duk 1988) – traktowane są na gruncie glottodydaktyki polonistycznej jako integralne jednostki, podobnie jak czasowniki frazalne (*frazal verbs*) są traktowane przez anglistów. Stąd nie uwzględnia się przyimka *do* jako odrębnej części mowy.

W warstwie słownictwa prezentowanego na języku polskim (*datum leksykalne*) obecne są wybrane liczebniki główne i porządkowe z zakresu od zera do 1219 oraz następujące słowoformy (w kolejności wystąpienia): *to, są, wszystkie, mamy, nie, ma, jest, piszemy, symbolami, czytamy, też, nowe, słowa, patrz, ćwiczenia, napisać, po polsku, czy, przykład*. Rozdział zawiera ok. 360 wyrazów tekstowych zapisanych ortograficznie lub cyframi i symbolami, jak symbol znaku równości (=), minus (-),  $\pi$  lub  $\in$  'należy do'. Rozproszenie novum leksykalnego w datum utrzymuje się na ogół w proporcji lepszej niż 1 wyraz nowy na 10 znanych. Jeśli pominąć tytuł rozdziału, w którym relacja novum do datum wynosi 5:0 – pierwsze wystąpienie nowego słowa (*cyfry*) jest trzynastym wyrazem graficznym tekstu, drugie wystąpienie słowa z zakresu novum (*liczby*) jest 31 wyrazem graficznym tekstu.

W zakresie obsługującej pierwszy rozdział podręcznika gramatyki mamy do czynienia z obiema liczbami, zarówno w paradygmacie werbalnym jak i imiennym, choć dotyczy to bardzo małej liczby słowoform. W zakresie deklinacji występują: MIANOWNIK (*To są cyfry; To są liczby; To nie są wszystkie liczby; Minus dwadzieścia jeden to nie jest liczba naturalna; To są liczby naturalne; C to jest zbiór...; Liczba 50 ma dwie cyfry; To jest liczba dwucyfrowa; Wszystkie liczby naturalne tworzą zbiór...; Dziewiętnaście należy do zbioru N; Czy to jest prawda czy fałsz?*); BIERNIK (*Mamy dziesięć cyfr; Liczba 50 ma dwie cyfry; Liczba 8 ma jedną cyfrę; Wszystkie liczby naturalne tworzą zbiór liczb naturalnych; Wszystkie liczby całkowite tworzą zbiór liczb całkowitych; Zbiór liczb całkowitych oznaczamy też Z.*); DOPEŁNIACZ (*Wszystkie liczby naturalne tworzą zbiór liczb naturalnych; N to jest zbiór liczb naturalnych; Dziewiętnaście należy do zbioru N; Dziewiętnaście to jest element zbioru N; zbiór liczb całkowitych*), NARZĘDNIK (*piszemy symbolami; Sto dwanaście jest liczbą naturalną*).

W komponencie informacyjnym – termin za (Nocoń 2009, s. 179) – tekstu pierwszego rozdziału występuje wyłącznie tryb orzekający (zdania oznajmujące i przeczące – te ostatnie tworzone wyłącznie z partykułą *nie*). W komponencie zadaniowym jedno wypowiedzenie jest pytaniem o rozstrzygnięcie, a tryb rozkazujący występuje w poleceniach zadań w postaci zredukowanej do bezokolicznika (*Napisać po polsku; Napisać symbolami*).

## 5. DIALOG INTERDYSCYPLINARNY JAKO DROGA DO OBCOJĘZYCZNEGO TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO

Wspólne tworzenie podręcznika przez matematyczki i polonistę było procesem obfitującym w zaskakujące dla autorów sytuacje wzajemnego odkrywania nieoczywistości proponowanych rozwiązań. Przyczyną zaskoczeń po stronie polonisty był repertuar form funkcjonujących w matematycznym dyskursie szkol-

nym i akademickim. Możliwość jego samodzielnego przestudiowania wiązałyby się z koniecznością powrotu do ławy szkolnej. Publikacje językoznawcze na ten temat są interesujące acz nieliczne. Warto tu przywołać opracowanie analizujące wykłady prof. Zofii Krygowskiej z metodyki matematyki (Ożdżyński, Treliński 1982) i artykuły pisane przez osoby praktykujące nauczanie cudzoziemców w zakresie matematyki (Czernik 1988), (Wróbel 1991).

Pierwszym zaskoczeniem była propozycja, by polecenia w zadaniach redukować do formy bezokolicznika, co na tle przyzwyczajenia do form grzecznościowych z *Proszę + bezokolicznik* zdawało się być wręcz obcesowe, a co – jak przekonały mnie koleżanki – jest zgodne z praktykowanym w akademickich podręcznikach matematyki sposobem nawiązywania interakcji z czytelnikiem-studentem. Drugim, nieco zabawnym, konstatacją, że  $\pi$  jest liczebnikiem o własnościach składniowych takich jak 5, 6, 7 ..., a nie takich jak 2, 3, 4 – ułamek  $\frac{\pi}{4}$  czytamy *pi czwartych*, a nie *\*pi czwarte*. Trzecim zaskoczeniem, było bogactwo<sup>4</sup> repertuaru wariantów powierzchniowych realizujących ten sam logiczny model wypowiedzenia – i to, nie w zakresie operacji umysłowych tak względnie zaawansowanych jak wspomniane wyżej  $p \Rightarrow q$ , ale w zakresie najprostszej równoważności  $a=b$ :

N to zbiór liczb naturalnych;  
 N to jest zbiór liczb naturalnych;  
 N to symbol zbioru liczb naturalnych;  
 N to jest symbol zbioru liczb naturalnych;  
 N jest symbolem zbioru liczb naturalnych;  
 Symbolem zbioru liczb naturalnych jest N;  
 Zbiór liczb naturalnych oznaczamy N;  
 N oznacza zbiór liczb naturalnych;  
 Zbiór liczb naturalnych oznaczamy symbolem N;  
 Symbolem N oznaczamy zbiór liczb naturalnych;  
 ...

Zarówno autorkom matematyczkom, jak i współautorowi poloniście zależało na wprowadzeniu do podręcznika takiego ograniczonego repertuaru form składniowych, który będzie optymalny dla początkowego etapu nauczania. Zaskoczeniem dla autorek była jednak gramatyczna złożoność form spontanicznie przez Nie używanych, gdy okazuje się, że najnaturalniejszy, zdawałoby się, komunikat: *Symbolem N oznaczamy zbiór liczb naturalnych*, po wzięciu pod językoznawczą (nawet nie najsilniej powiększającą) lupę przedstawia się jako fenomen złożony, zawierający:

- zdanie o przestawnym szyku,
- zdanie bez wydzielonego w odrębny leksem podmiotu,
- zdanie z dopełnieniem dalszym w pozycji jaką dominujące języki światowe rezerwują właśnie dla tego, tu ukrytego (z niejasnych dla słuchacza-cudzoziemca przyczyn) podmiotu,
- z szykiem przymiotnika typowym dla terminologii naukowej, a nie dla mowy potocznej,



- z konstrukcją przydawki rzeczownej,
- z fleksją i składnią pomijającymi formy mianownika – a więc bez form uznawanych za podstawowe, ale
- z formą biernika homofoniczną wobec mianownika (czego akurat ani natywni polonofoni ani adepci polszczyzny zwykle nie odróżniają),
- z trzema przypadkami zależnymi: biernik, dopełniacz, narzędnik,
- z reprezentacją form liczby pojedynczej i mnogiej paradygmatu imiennego,
- z czasownikiem w pragmatycznej funkcji pluralis modestiae.

Refleksja, że każdy z wymienionych wyżej fenomenów może być przedmiotem odrębnej jednostki lekcyjnej nie działała jednak paraliżująco, mimo, że taki węzeł gramatycznych trudności byłby nieakceptowalny w procedurze nauczania języka polskiego jako obcego skierowanej na rozwój czynnej komunikacji. Frapującym bowiem odkryciem dla polonisty było to, że w praktyce nauczania cudzoziemców matematyki za pośrednictwem polszczyzny w pewnych obszarach studenci mogą przeskakiwać ponad trudnościami wynikającymi ze złożoności zjawisk językowych dzięki dysponowaniu czystym kodem symboli matematycznych, w poważnym stopniu niezależnym od jakiegokolwiek języka etnicznego. Przykładowo: związek wyrazów *pięć siódmych* to liczebnik główny w mianowniku i liczebnik porządkowy w dopełniaczu liczby mnogiej, rodzaju żeńskiego. Lecz sprowadzony na poziomie rozumienia do formuły  $\frac{a}{b}$  nie sprawia już trudności innych niż czysto artykulacyjne. Nie przeczy to zjawisku zależności sukcesu w uczeniu się matematyki za pomocą polszczyzny od etnosu ucznia. Biegłość w matematyce poprzedzająca przyjsie na kurs w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w wysokim stopniu ogranicza trudności, ale ich nie znosi. Najlepszym przykładem tej sytuacji są niektórzy studenci wietnamscy bardzo biegle władający w piśmie kodami matematyki i logiki formalnej, ale nie umiejący do końca kursu przebić głuchoty fonologicznej na poziomie odróżniania artykulacji [čšy] od artykulacji [ššć], z których wychwytyują jedynie element szumiący szczelinowy, co poważnie utrudnia im odniesienie sukcesu edukacyjnego po wejściu w środowisko polskie poza Studium.

Dla moich współauterek przygodą językoznawczą okazało się odkrycie mechanizmu interferencji wewnątrzjęzykowej, na przykładzie konfuzji wywoływanej zrozumieniem przez studentów-cudzoziemców pewnych zasad dystrybucji rodzaju gramatycznego, gdy konstrukcja składniowa elementarnej definicji, *coś jest czymś*, zdaje się tym zasadom przeczyć. Po opanowaniu sprawności predykcji, że *liczba (ta liczba, rodzaj żeński) jest dodatnia* (wyrazowi w rodzaju żeńskim towarzyszy orzecznik w rodzaju żeńskim), oraz: *Ten ulamek jest skraccalny* (gdzie wyraz w rodzaju męskim orzeka coś o desygnacie wyrazu w rodzaju męskim), tudzież, że: *Zdanie jest fałszywe lub prawdziwe* – cudzoziemiec staje wobec konieczności poradzenia sobie z zagadką dlaczego *ulamek* (masc.) jest *liczbą niewymierną* (fem.), *liczba* (fem.) jest *czynnikiem* (masc.), a ta sama *figura geometryczna* (fem.) rzutowana na płaszczyznę prostopadłą do jej płaszczyzny jest *odcinkiem*

(masc.), a rzutowana na płaszczyznę równoległą jest *kołem* (neutr.). Dostrzeżenie i samodzielne opisanie zasady rozplątującej ten węzeł cudzoziemskich konfuzji było podczas jednej z sesji pracy nad podręcznikiem miłą rozrywką dla moich współauterek.

Praca nad podręcznikiem polegała na dwustronnym korygowaniu propozycji. W pierwszej fazie spontanicznie tworzony komponent informacyjny podręcznika był najpierw rewidowany przez polonistę w kierunku redukcji liczby wariantów składniowych tudzież eliminowania takiej gramatycznej wielowarstwowości jaka została zilustrowana powyżej. W drugiej, rezultat pracy polonisty był kontrolowany pod kątem naruszeń logiki formalnej, co zdarzało się przy próbach uproszczenia brzmień definicji, lub pod kątem odstępstw od pragmatyki dyskursu dydaktycznego uprawianego w matematyce. W trzeciej fazie do komponentu informacyjnego dodawane były zadania służące egzekwowaniu tej wiedzy merytorycznej, której utrwalenie było niezbędne dla skuteczności nauczania, oraz ćwiczenia językowe poświęcone tym zagadnieniom, których kształt w polszczyźnie z przyczyn logiczno-formalnych lub pragmatycznych nie mógł być sprowadzony do postaci przyswajalnej bez odczucia bariery językowej. Podręcznik nie wyeliminował więc wszystkich wynikających z natury języka polskiego trudności jakie towarzyszą nauczaniu matematyki cudzoziemców w środowisku polskim. Wierzymy jednak, że sposób uwrażliwiania użytkowników podręcznika (zarówno studentów jak i nauczycieli) na miejsca trudne polszczyzny ułatwi radzenie sobie z trudnościami, których źródłem w polskojęzycznym dyskursie matematycznym może być sama polszczyzna.

## BIBLIOGRAFIA

- Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1350>.
- Chrupczalski A., 1994, *Przygotowanie merytoryczne kandydatów ze Wschodu na studia w Polsce*, w: J. Mazur (red.), *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*. Lublin, s. 163–169.
- Czernik B., 1988, *Z prac nad słownikiem dydaktycznym dla cudzoziemców. Dobór i układ treści w matematycznym słowniku minimum*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 1, s. 33–46.
- Gove Ph. B. (red.), 1993, *Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged*. Springfield-Cologne-Fulda.
- Gruca F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Gruca S., 2008: „Teksty specjalistyczne”: językowe eksponenty wiedzy specjalistycznej, „Języki Specjalistyczne” t. 8, s. 181–193.
- Jóźwiak Z., Wróbel D., 1994, *Organizacja nauczania matematyki i sprawdzania wiadomości studentów w ramach sesji orientacyjnej*, w: J. Mazur (red.), *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 155–161.



- Józwiak Z., Kondrak L., 1996, *Testy z matematyki a sprawność językowa i wiedza merytoryczna studentów SJPdC*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 7/8, s. 221–227.
- Józwiak Z., Kondrak L., Wróbel D., Zielińska A., 1999, *Słownik polsko-angielsko-francusko-rosyjski podstawowych terminów matematycznych z wykazami haseł angielsko-polskim, francusko-polskim, rosyjsko-polskim oraz tablicą symboli*, Łódź.
- Lesz-Duk M., 1988, *Czasowniki o składni przyimkowej w języku polskim*, Częstochowa.
- Lukszyn J., 2007, *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, „Języki Specjalistyczne” t. 7, s. 51–70.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Ozdzyński J., Treliński G., 1982, *Niektóre cechy wypowiedzi wykładowej. Na przykładzie wykładów z dydaktyki matematyki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie. Prace Wydziału Humanistycznego” t. 11, s. 257–285.
- Rudziński G., 1992, *Młodzież polonijna w świetle wyników sesji orientacyjnej w SJPdCUŁ*, w: J. Mazur (red.), *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 41–44.
- Słaby-Góral I., 1998, *Analiza możliwości funkcjonalnego wprowadzenia form fleksyjnych w grupach studentów cudzoziemców uczących się języka polskiego (na podstawie wybranych związków składniowych z liczebnikami głównymi)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 10, s. 353–359.
- Wróbel D., 1991, *Niedefinicyjne wprowadzanie pojęć matematycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 3, s. 63–74.
- Wróbel D., Zielińska A., Rudziński G., 2011, *Wstęp do matematyki. Podręcznik dla cudzoziemców*, Łódź.
- Wróbel D., Zielińska A., Rudziński G., 2013, *Matematyka po polsku. Podręcznik dla cudzoziemców*, Łódź.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

Grzegorz Rudziński

## POLISH LANGUAGE AS AN ENVIRONMENT OF TEACHING MATHEMATICS TO FOREIGNERS IN THE LIGHT OF EXPERIENCE OF WORKING ON THE MANUAL FOR FOREIGNERS

**Keywords:** Polish as a foreign language, LSP, teaching mathematics to foreigners in Poland, manual

**Summary.** The role of the Polish language as an environment of teaching mathematics to foreigners depends on ethnos and prior education of the listener. At every level of the organization of language exists in the Polish language the source of the difficulty to raise the level of effort studying mathematics foreigners. Maths teacher working with foreigners will work more efficiently when he/she takes into account the sources of difficulty.



*Urszula Swoboda-Rydz\**

## MOVE BEYOND THE TEXT

**Keywords:** reading, comprehension, critical, knowledge, experience

**Summary.** Reading is a complex skill which is indispensable in order to be successful in pursuing a scientific career. While reading specialist texts, it is necessary to go through the literal, inferential and creative-evaluative levels of comprehension. For an inexperienced reader, who is already familiar with the basic terminology in a relevant field, specialist texts may pose difficulty since they need critical approach. It means using experience and knowledge beyond the text, and also the ability to ask adequate questions. Moving beyond the text gives the reader an opportunity to have an insight into the problem. Two examples used in the workshop show how teachers may prepare students to read specialist texts.

People read scientific and specialist tests in order to know and understand more in a given field. Nowadays, the reader needs to read accurately and critically in many professions. The reader must evaluate the author's words and test the truth against their experience and knowledge (Norozzi 2007, p. 1). Reading specialist texts, and other cognitively demanding ones, involves concentration and mental discipline to analyse different dimensions of the text in order to reach a deeper understanding. Fisher and Frey (2012) and Richards (1929) added the need of "emphasizing the particular over the general" (as cited in Lapp et al., 2013, p. 111). Therefore, the reader must have cognitive capacities, purpose for reading and linguistic and non-linguistic knowledge (Snow 2002, p. 12).

### 1. READING COMPREHENSION

Comprehension involves three interrelating elements: the reader, the text, and the activity or purpose for reading. The term *reading comprehension* is defined as "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through in-

---

\*urydz22@gmail.com, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, Uniwersytet Warszawski, 00-927 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28; Studium Języków Obcych, Warszawski Uniwersytet Medyczny, 02-109 Warszawa, ul. Księcia Trojdena 2a.

teraction and involvement with written language”. (Snow 2002, p. XIII–XIV). In the process of reading, the reader must pass the following levels (Barrett’s Taxonomy of Reading Comprehension):

- level of inference – in order to predict the outcome and associate meanings,
- level of evaluation – in order to make judgements based on solid criteria,
- level of appreciation – in order to respond to the text and the language and to generate imagination (Griffin 2005, p.17).

The above levels can be implemented in the classroom and teachers may help use appropriate strategies to reach them.

Pearson and Johnson (1978) distinguished three aspects in the process of reading:

- reading in the lines
- reading between the lines
- reading beyond the lines.

They suggested using specific questions to the text by teachers during the text analysis. First, questions associated with the answers which are directly stated in the text. The question could be: “When was he born?” or “Why did he leave the job?” The only condition to answer them is to read carefully “the lines” and find the details. Reading between the lines allows to understand implications of the text. The reader has to spot the implications, overtones, premonitions, insinuations and other clues which have been mentioned “between the lines”. The possible questions may be: “What can be inferred from the hero’s behaviour?” The third type of questions depends on the reader’s background knowledge. There are no clues in the text, but the author assumes that the reader has already been introduced to the subject matter (thanks to books, articles, or lectures). Reading beyond the lines lets the reader answer questions dependent on the experience and the reader’s knowledge (Griffin 2005, p. 17). Both questions and answers reach beyond the text; while the text may be used as a starting point for a discussion. There is some controversy whether the three levels are interdependent and the reader has to move with a full comprehension from a lower level to another one, but the issue will not be discussed here.

A point should be made that reading beyond the lines often applies to scientific, specialist texts. Looking beyond the text may mean: looking for connections with the reader’s (prior) knowledge, selecting additional information relevant to the text, and using different sources of information. The same is true for non-scientific texts. However, while reading a novel the reader keeps closely to the narrative and plot and is not supposed to refer to other novels. In case of fiction, life experience may be needed for the interpretation of the plot.

## 2. READING SPECIALIST TEXTS

It remains remarkable that, in contrast to general language, specialist language is characterized by monosemy, a simplification of the grammatical system, a word formation based on borrowings from classical languages (Greek, Latin) and a wide lexicon (Gumovskaya 2003, p. 70). Specialist language is precise, concise, and monoreferential (Sawicka 2009, p. 194). The style is neutral or unmarked, there are few figures of speech and emphatic structures (QCAA 2015, p. 5).

Word identification and understanding is important in the initial phase of learning to read. It is usually limited vocabulary which leads to poor reading comprehension (Nation 2004, p. 263; Perfetti 2007, p. 378). Perfetti made a point that “reading comprehension deficits are often associated with word-level decoding difficulties” (Nation 2008, p. 252). Poor linguistic competence may also interrupt reading comprehension. Readers who are less proficient linguistically easily overload their working memory capacity and cannot activate relevant representations in their mind. Less skilled readers possess less attention resources and become easily distracted, so the reading process becomes ineffective (Scott 2005: 37). The literal level must be first mastered but for more proficient readers of a foreign language this level is not sufficient to guarantee comprehension of specialist text.

Apart from lexicon and broadly understood linguistic proficiency, prior knowledge is usually necessary to understand a specialist text. The text (a book, an article) is assessed as difficult when there is no sufficient prior knowledge. Moreover, while reading effectively, a representation of the ongoing text must be created in the mind of the reader. The knowledge must be embedded in a wider context of knowledge available to the reader. It is often assumed that the knowledge of the reader is the same or similar to that of the author (Andrychowicz-Trojanowska, 2010, p.17). However, readers may differ greatly in terms of knowledge and skills.

Daunis and Iams (2007, pp. 14–19) present five essential reading skills used by proficient readers, which include having expectations about the content, locating oneself in the text, envisioning what comes next, inferring and synthesizing. Here, locating oneself in the text involves activating prior knowledge, making connections with the information that the reader remembers and asking oneself questions beyond the content. The theory works for both fiction and non-fiction texts.

## 3. WORKSHOP

The workshop was held during the conference in Łódź in May, 2016, dedicated to ODMIANY SPECJALISTYCZNE I STYLISTYCZNE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO

(Specialist and Stylistic Varieties in Teaching Polish As a Foreign/Second Language). The participants involved were mainly teachers of Polish as a foreign language. All of them knew English and could communicate easily and a few taught medical English at the university. The aim was to demonstrate that background knowledge was required to successfully complete the task, according to the schedule of a medical interview and establish the diagnosis.

The author supplied the participants with her own and authentic materials, conducted the workshop and, finally, pointed to selected sources and gave necessary explanations. Each participant had an opportunity to check if they could complete the task themselves or a guidance was needed. The result of reading effectiveness was checked in a discussion.

### A MEDICAL INTERVIEW – CASE 1

First of all, the participants were given a task to conduct a medical interview between a doctor and a patient. The task was carried out in pairs. Details for the patient were provided on a sheet of paper.

**The patient:**

**You are a 25-year-old marketing manager.**

- Your chief complaint is discomfort in the upper part of the abdomen, which started 3–4 months ago. The pain is dull, unpleasant, but not acute. It starts about 2 hours after eating. Spicy food makes it worse and it is a problem because you like spicy food and fast food. While eating you feel full very early. You don't usually feel like eating. You are worried but you don't want to show it.
- You vomited twice 2 months ago, but you don't know exactly why. You didn't notice blood in the vomit. No weight loss. You belch from time to time. Constipation occurs rarely. Sometimes you are sick but it is difficult to say why; perhaps you are just tired and irritated. You also suffer sporadically from headaches – they start in the middle of the day or in the evening. You don't sleep very well and you feel a bit tired, but you are busy during the day, so it is not a problem.
- Three weeks ago you suffered from a sore throat. You took aspirin for 10 days. Now, you are fine.
- You had severe diarrhoea 4 years ago when you were abroad in Croatia. You contracted mumps when you were 5 years old in the kindergarten.
- You have never had any surgical operation.
- Your sister has asthma, your brother had a head injury last year. Your parents are alive and well.
- You live alone without any family in a small apartment and drive a car to work 60 km one way. You smoke occasionally: 2–3 cigarettes a week.
- You were promoted 6 months ago and you need to drive a car as you finish work late. You do not have time for “stupidities” like socializing or cooking meals for yourself.

For those who played the part of doctors, the layout of a medical interview or history-taking was shown on a slide (see below). The interview should be conducted according to a particular order, so its main parts were provided in order to facilitate the dialogue. In a similar manner, like in a behavioural script<sup>1</sup>, how to end the interview remains conjectural. It means that it is not explicitly stated in the instruction. However, doctors, or other people familiar with the art of conducting the medical interview, know what comes at the very end.

**The doctor:**

**Case-taking**

1. HPC – history of present complaint
2. HPI – history of present illness
3. RoS – review of systems
  - general: fatigue, anorexia, fever, rashes, sweats, chills, intolerance
  - cardiovascular system: chest pain, palpitations, cough, sputum, wheeze
  - gastrointestinal system: V&V, heartburn, pain in the abdomen, BM's
  - genitourinary system: dysuria, nocturia, incontinence, menstrual disturbances
  - central nervous system: headache, weakness, dizziness, faints, sensory disorders
  - locomotor system: pain, swelling, stiffness, immobility
  - endocrine system: heat or cold intolerance, hot flushes
4. PMH – past medical history      other diseases
5. DH – drug history                    any prescribed medications and OTC
6. FH – family history                inherited diseases, other relevant information
7. SH – social history                occupation, social life, habits, interests, tobacco, alcohol, recreational drugs

Source: J. Ciecierska, B. Jenike. English for Medicine. Podręcznik dla studentów medycyny. Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2007, p. 155–161

After the participants conducted conducting the medical interview, the author asked a few questions in order to check whether the task was completed.

*What were the patient's symptoms?*

Then, there was a question about the name of the diagnosed disease.

*What is your diagnosis?*

And the participants answered without much trouble: *Peptic ulcer*.

Participants were asked more questions to check the understanding of the patient's health problem:

1. *Which organ systems were affected by the illness?*
2. *Was the past medical history contributory?*
3. *Was the drug history contributory? If so, why?*
4. *Was the family history contributory?*
5. *Was the social history contributory?*

<sup>1</sup> Behavioral scripts are a sequence of expected behaviors for a given situation. [https://en.wikipedia.org/wiki/Behavioral\\_script](https://en.wikipedia.org/wiki/Behavioral_script)

In order to answer them, the information from the task description is not sufficient. The participants must be aware of the implications of some medical facts. For example, they must know whether aspirin and smoking trigger peptic ulcer and this information is not stated in the task. Similarly, they need to possess the knowledge about complaints, and lifestyle which may be contributory to peptic ulcer. The author asked the “doctors” more questions which required independent thinking, reaching beyond the text and instruction.

How are you going to manage the patient about:

- irregular meals
- daily trips to work
- career-oriented ambition
- stressful lifestyle
- lack of social network
- lack of time for “stupidities”

What is your prognosis for the patient?

The last question could start a fact-based discussion among participants who consider both optimistic and pessimistic scenario. The participants were not expected to use creativity in answering these questions, only to rely on the facts elicited from the patients, combined with knowledge and experience inpatient management. For sure, they needed an open mind and logical thinking, too.

The instruction did NOT include the following two questions which are asked at the end of the interview by the doctor.

*1. I am going to sum up what you have just told me? Can you correct me, if necessary?*

*2. Is there anything else that you would like to add?*

The participants were not reminded about doctor’s body-language, the need to speak clearly or to use patient’s register, shaking patient’s hand etc. Nonetheless, these details should be practised in a real interview. Thus, if students make mistakes because they do not remember how to conduct the interview with a patient, the role of the teacher is to revise the principles.

The final questions give the patient a chance to correct all possible ambiguities and be active from the very beginning in the process of treatment. The habit to ask the two questions is not often practised in Poland. Time allocated per patient is short and doctors examining the patient try to save it by not recapitulating his/her words. The participants had the chance to discuss the benefits of the questions.

In the field of medicine, that kind of knowledge is supposed to be already known from books or lectures. Speaking in another language does not pose additional problem. Cummins (2008) pointed out positive transfer of knowledge between mother tongue and foreign languages. The transferability makes the com-



prehension of a text simpler, but it does not help much when experience is lacking. The latter situation may be observed among medical students who do not have much experience and may have difficulty in decoding some texts.

Moreover, some terms and expressions which take on specific meaning may add to the difficulty in text comprehension. The meaning is different from a common meaning in general language. A medical term *frequency* means frequent urination, not “the fact or condition of occurring frequently”<sup>2</sup>. *Patient management* (used in case 1) is not the process of managing the patient; it is patient treatment in a broad sense involving diet, lifestyle, adequate hydration, etc. But this kind of difficulty is relatively easy to overcome compared to others. While reading a specialist text the reader needs particular attention focused on the text and beyond the text.

## GREEN TEA AND HEPATOTOXICITY – CASE 2

The second part of the workshop introduced an abstract about a middle-aged female patient who needed a liver transplant after green tea consumption. Since green tea has been long known as healthy, at first glance, the situation looks surprising. The task for the participants was to employ a detective mind and consider other, perhaps concomitant, causes which might have contributed to the liver transplantation. Some facts from the patient’s lifestyle are given in the abstract below.

### **Green tea and hepatotoxicity (abstract)**

A previously healthy 42-year-old woman was admitted to hospital for investigation of stomach discomfort and jaundice. Upon admission, results of the patient’s liver function tests were abnormal, her international normalized ratio (INR) was 5 (normal 1), her ammonia levels were elevated, and her CT scan was normal. Results of hepatitis B and C screens were negative. The patient’s condition deteriorated; she became confused and encephalopathic and was comatose 9 days after admission. Fourteen days after admission the following abnormal laboratory findings were reported: direct bilirubin 234  $\mu\text{mol/L}$  (normal < 4), total bilirubin 423  $\mu\text{mol/L}$  (normal < 16), alanine aminotransferase 432 IU (normal 1–20), aspartate aminotransferase 217 IU (normal 10–42), INR 3.4. The hepatic biopsy result was reported as “toxic hepatitis.” A liver transplant was performed 17 days after presentation. For about 6 months before admission, the patient had been taking 6 capsules of Green Lite Polyphenon per day. This product contains a decaffeinated extract of green tea, providing 100 mg of catechins per capsule. The product has been used for weight loss and is not authorized for sale in Canada. The reporter indicated that an unidentified flea spray was used at the patient’s home, and the only concomitant medication was Depo-Provera injections, 150 mg every 3 months, over the previous few years.

Source: Canadian Adverse Reaction Newsletter, January 2007; 17 (1): [http://www.hc-sc.gc.ca/dhp-mps/alt\\_formats/pdf/medeff/bulletin/carn-bcei\\_v17n1-eng.pdf](http://www.hc-sc.gc.ca/dhp-mps/alt_formats/pdf/medeff/bulletin/carn-bcei_v17n1-eng.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.merriam-webster.com>

First, the question related to a safe daily allowance of green tea. During the workshop when participants signalled the need to know more about portions and consumption of green tea, the following information was presented. For this purpose, some literature search must have been done. The participants could become acquainted with the following slides which included a recommended daily portion, toxicological data, maximum tolerated dose and hepatotoxicity in an animal model.

#### **Recommended daily allowance of green tea**

The average person should not consume more than 10 mg of extract per kilogram of body weight (10 mg x body weight in kg). For example, if you weigh 50 kg, then you shouldn't consume more than 500 mg of green tea extract per day. For all body weights, it is recommended to have no more than 750 mg in one day.

It is difficult to exceed the recommended daily allowance when you are drinking green tea. A cup of green tea contains on average 80 mg of EGCG. That means that you can drink quite a lot of green tea before reaching the danger zone.



Source: <http://www.green-tea-guide.com/green-tea-capsules.html>

During the analysis of the abstract and the assessment of the gravity of the condition, participants were introduced to some analytical norms and the explanation of international normalized ratio<sup>3</sup>, if required.

#### **Toxicology**

Multidose pharmacokinetic studies suggest a daily dosage of 800 mg/day of epigallocatechin gallate capsules (approximately equivalent to 16 Japanese-style cups of green tea) for up to 4 weeks, to be safe and well tolerated.

Source: <https://www.drugs.com/npc/green-tea.html>

<sup>3</sup>The INR is the ratio of a patient's prothrombin time to a normal sample, raised to the power of the ISI:

$$\text{INR} = (\text{PT patient} / \text{PT normal})^{\text{ISI}}$$

The speed of coagulation is affected by levels of functional factor VII in the body, which requires vitamin K. The prothrombin time can be prolonged as a result of deficiencies in vitamin K, warfarin therapy, malabsorption, or lack of intestinal colonization by bacteria, poor factor VII synthesis (due to liver disease) or increased consumption (in disseminated intravascular coagulation).

- the normal range of INR is 0.8–1.2,
- on warfarin therapy an INR of 2.0–3.0 is usually targeted,
- the target INR may be higher in particular situations, such as for those with a mechanical heart valve.
- A high INR indicates a higher risk of bleeding, while a low INR suggests a higher risk of a clot. ([https://en.wikipedia.org/wiki/Prothrombin\\_time](https://en.wikipedia.org/wiki/Prothrombin_time))

**GREEN TEA (CAMELLIA SINENSIS)**

Human clinical studies demonstrate that single doses of up to 1.6 grams of green tea extract are well tolerated. The maximum tolerated dose in humans is reported to be 9.9 grams per day; a dose equivalent to 24 cups of green tea.

Side effects of high doses of green tea extract are usually mild and include headache, dizziness and nausea. The safety and tolerability of long term use of green tea extracts has not been well defined.

Liver injury typically arises within 3 months, with latency to onset of symptoms ranging from 10 days to 7 months.

**US National Library of Medicine**

Source: <https://livertox.nlm.nih.gov/GreenTea.htm>

The aspect of human toxicology can be compared with similar effects in an animal model for the sake of scientific curiosity(relevant information is underlined).

**Hepatotoxicity of High Oral Dose (-)Epigallocatechin-3-Gallate in Mice**

Lambert J. D., Kennett M. J., Sang S., Kenneth R. Reuhl K. R., Ju J., and Yang C. S.

The tea polyphenol (-)epigallocatechin-3-gallate (EGCG) has been studied for chronic disease preventive effects, and is marketed as part of many dietary supplements. However, case reports have associated the use of green tea-based supplements with liver toxicity. We studied the hepatotoxic effects of high dose EGCG in male CF-1 mice. A single dose of EGCG (1500 mg/kg) increased plasma alanine aminotransferase (ALT) by 138-fold and reduced survival by 85%. Once-daily dosing with EGCG increased hepatotoxic response. Plasma ALT levels were increased 184-fold following two once-daily doses of EGCG (750 mg/kg). Moderate to severe hepatic necrosis was observed following treatment with EGCG. EGCG hepatotoxicity was associated with oxidative stress including increased hepatic lipid peroxidation. Our results indicate that higher bolus doses of EGCG are hepatotoxic to mice. Further studies on the dose-dependent hepatotoxic effects of EGCG and the underlying mechanisms are important given the increasing use of green tea dietary supplements, which may deliver much higher plasma and tissue concentrations of EGCG than tea beverages.

Source: Food and Chemical Toxicology Volume 48, Issue 1, January 2010, pp. 409–416

The following abstract indicates another possible culprit of liver damage – Depo-Provera injections. Thus, the doses and possible unwanted effects were looked upon in a leaflet of the drug manufacturer (Pfizer). The information on a slide was limited to the extract describing dosage and administration of the drug.

**Depo-Provera: Dosage and administration**

The recommended dose is 150 mg of Depo-Provera CI every 3 months (13 weeks) administered by deep, intramuscular (IM) injection in the gluteal or deltoid muscle.

Hepatotoxicity is uncommon (may affect up to 1 in 100 people).

Jaundice, and abnormal liver enzymes (blood tests used to measure liver function) may be present.

Discontinue Depo-Provera CI use if jaundice or acute or chronic disturbances of liver function develop. Do not resume use until markers of liver function return to normal and Depo-Provera CI causation has been excluded.

*This Patient Information has been approved by the U.S. Food and Drug Administration.*

Source: <https://dailymed.nlm.nih.gov/dailymed/archives/fdaDrugInfo.cfm?archiveid=82498>

Subsequently, a task was assigned in order to look for all possibly detrimental factors which could lead to the liver damage of the patient. In the reconstruction, a questioning process was encouraged. What is NOT in the text the knowledge of negative impact on the liver functions. The participants were given one or two examples, after which they could come up with many contributory questions. Some examples are given below.

1. *What was her occupation? Was the patient exposed to any chemicals?*
2. *Did she live on a farm? Were fertilizers used in the neighbourhood?*
3. *Did she keep any pets or farm animals? Did she try to eradicate fleas? How many times – once or more? Were zoonoses excluded in her case?*
4. *What was her lifestyle:*  
*What diet did she have? Did she add any other herbs to her everyday diet?*  
*How much alcohol did she use to drink?*  
*How about tobacco and recreational drugs?*
5. *Had she ever been ill with the liver before? If yes, what was it?*
6. *What was her hobby? For example, had she used any paints before?*
7. *Was she ill before the hospitalisation?*
8. *Was she treated with paracetamol or another liver-damaging medication?*

The participants managed this activity quite well. However, they were able to produce more questions if they knew about liver functions and damage.

#### 4. AN ACTIVE READER

Following the two tasks, the issue arises what makes a good reader of specialist texts.

An active reader can ask and find answers to the questions. From Singer and Dolan's point of view (1989), text comprehension is a product and a process (as cited in Scull 2010, p. 88). In a comprehension process, readers ask themselves questions; when the text is seen as a comprehension product, the teacher prepares the questions. Advanced readers go through reading on their own without a teacher.

Similarly, Singer (1981) was of the opinion that an active reader is engaged in "a continuous process of asking and searching for answers to self-posed qu-

estions” (as cited in Scull 2010, p. 88). During the workshop, the participants had an opportunity to articulate this kind of questions.

Active readers also had to be critical during the tasks. According to Aşılıoğlu (2008, p. 7), a reader who is not critical<sup>4</sup> cannot exceed the level of perception, while a critical reader may reach analysis, synthesis and evaluation. Critical reading often refers to points beyond the text. This attitude leads to better comprehension and, finally, readers remember what they have read and one text often constitutes the basis for more reading. Moreover, when they finish the reading process, the mental transformation of the significance is still in progress (Ferdin et al., 2014, p. 2445).

While reading a specialist text, the reader needs particular attention focused on the text and beyond the text.

## 5. REQUIREMENTS FOR THE TEACHER OF LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

Teachers of foreign languages are aware of the role to developing reading skills: first, while reading stories then informative and scientific texts (Lapp et al., 2013, p. 110). Although a purely linguistic basis is mandatory, it is not sufficient to achieve full comprehension and critical approach.

When teaching medical English, language teachers must be prepared and understand subject matter. They must know, among other things, symptoms, the rules of making the differential diagnosis, mechanism of physiological and pathological processes and be able to compare scientific data (e.g. lab tests). The final purpose of the teacher’s preparation for class is to find an authentic text and real-life activity (Snow 2002, p. 56).

When teachers have to prepare specialist authentic texts, they gather information from many sources. Then they encourage students to make some scientific investigation: how relevant some facts are, e.g. using flea spray, what questions to ask, how to search for the explanation. After some time, students will develop the habit of questioning, checking necessary information and they will become familiar with specialist texts. This experience is also transferable from the first to second language (author’s experience).

Perfetti (2001, p. 12809) believed that “the reader must import knowledge from outside the text”. The knowledge of the subject usually comes from many other sources – specialist texts, books, lectures and conferences. Teachers may

---

<sup>4</sup> Critical thinking is correlated with originality of thought and is free from the pressure of authorities or a group (Plenkiewicz 1994, p. 76).

point to different strategies that require going beyond the text, for example, how to search the literature and look for some explanations outside in different sources (Kolić-Vehovec et al., 2011).

## BIBLIOGRAPHY

- Akin F., Koray Ö., Tavukçu K., 2014, *How Effective Is Critical Reading in the Understanding of Scientific Texts?* Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 174 (2015), pp. 2444–2451.
- Andrychowicz-Trojanowska A., 2010, *Język specjalistyczny – Terminologia – Tekst*, In: Roman Hajczuk (ed.), *Linguodidactica XIV*, Białystok, pp. 7–26.
- Aşiloğlu B., 2008, *Importance and Means of Improving Critical Reading for Cognitive Learning*, “Journal of D.U. Ziya Gökalp”, Faculty of Education, 10, pp. 1–11.
- Cummins J. 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, In: Brian Street & Nancy H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of and Education, 2nd Edition, Vol. 2 Literacy*, Springer Science +Business Media LLC, New York, pp. 71–83.
- Daunis S., Iams M. C., 2007, *Text Savvy. Using a Shared Reading Framework to Build Comprehension*, Portsmouth.
- Fisher D., and Frey N., 2012, *Close Reading in Elementary Schools*, “The Reading Teacher”, 66 (3), pp. 179–188.
- Gumowskaya G., 2010, *Lingual systems o communication: LSP vs. LGP*, In: Sambor Grucza, Adam Marchwiński, Monika Płużyczka (ed.), *Studi@ Naukowe 7*, Translatoryka. Koncepcja–Model–Analizy, pp. 68–73.
- Kolić-Vehovec S., Bajšanski I., Rončević Zubković B., *Reading Strategies, Text Comprehension and GPA*, “Review of Psychology”, 2011, Vol. 18, No. 2, pp. 81–89.
- Griffin L., 2005, *Strategic Questioning for Sound Literacy Instruction*, In: Scott Alan Hutchens (ed.), *Special Edition Devoted to Reading Issue*, Cleveland, MS, pp. 15–23.
- Lapp D., Grant M., Moss B., Johnson K., 2013, *Close Reading of Science Texts. What’s Now? What’s Next?* “The Reading Teacher”, Vol. 67, Issue 2, pp. 109–119.
- Nation K., 2008, *Children’s Reading Comprehension Difficulties*, In: Margaret J. Snowling and Charles Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, Oxford, pp. 248–265.
- Norozi S. A., 2007, *Reading beyond the lines*, Dawn. [online] [http://ecommons.aku.edu/pakistan\\_ied\\_pdck/56](http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/56) (18.08.2016).
- Perfetti C. A., 2001, *Reading Skills*, In: N. J. Smelser and P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, (pp. 12800–12805).
- Perfetti C. A., 2007, *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, “Scientific Studies of Reading”, 11 (4), pp. 357–383.
- Plenkiewicz M. L., 1994, *Z zagadnień krytycznego czytania w klasach początkowych. Próba diagnozy umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół wiejskich*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 29, s. 71–83.
- Queensland Curriculum and Assessment Authority (QCAA), 2015, *Beyond NAPLAN. How to Read Challenging Texts*. [online] [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p\\_10/naplan\\_read\\_challenging\\_texts.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/naplan_read_challenging_texts.pdf) (20.08.2016).
- Richards, I. A., 1929, *Practical Criticism*, London, England.
- Sawicka A., 2009, *Short Characteristic of Languages for Special Purposes*, In: Stanisław Szadyko (ed.) *Komunikacja specjalistyczna, t. II Specyfika języków specjalistycznych*, Warszawa, pp. 188–198.

- Scott A. H., 2005, *Reading comprehension: a cognitive perspective*, In: Alan Hutchens Scott (ed.), *Delta Education Journal. Special Edition Devoted to Reading Issues*, Delta state University, Cleveland MS, pp. 37–50.
- Scull J., 2010, *Embedding comprehension within reading acquisition processes*, „*Australian Journal of Language and Literacy*”, Vol. 33, No. 2, 2010, pp. 87–107.
- Snow C., 2002, *Toward an R&D program in reading comprehension*, RAND; [online] [www.rand.org](http://www.rand.org) (17.08.2016).

Urszula Swoboda-Rydz

### (TRZEBA) WYJŚĆ POZA TEKST

**Słowa kluczowe:** czytanie, rozumienie krytyczne, wiedza, doświadczenie

**Streszczenie.** Czytanie jest złożonym procesem, który jest nieodzowny w skutecznym rozwoju kariery naukowej. Podczas czytania tekstów specjalistycznych zachodzi konieczność przejścia przez poziom dosłowny, domyślny oraz twórczo-oceniający. Dla niedoświadczonego czytelnika, który już zapoznał się z podstawową terminologią z danej dziedziny, specjalistyczne teksty mogą stanowić trudność, ponieważ potrzebne jest mu również krytyczne podejście. To oznacza wykorzystanie doświadczenia i wiedzy, które są poza tekstem, oraz umiejętność zadania odpowiednich pytań. Wyjście poza tekst daje czytelnikowi szansę lepszego zrozumienia zagadnienia. Dwa przykłady wykorzystane podczas warsztatów dają przykład, jak nauczyciele mogą przygotować studentów do czytania tekstów specjalistycznych.





## KSZTAŁCENIE DZIECI I MŁODZIEŻY

*Urszula Majcher-Legawiec\**

### NA PRZERWIE I NA LEKCJI – JĘZYK SPECJALISTYCZNY W EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, inkluzja, uczeń z doświadczeniem migracyjnym, techniki pracy, specjalne potrzeby edukacyjne, bariera językowa, uczeń cudzoziemski

**Streszczenie.** W Polsce obowiązuje system integracyjny: uczeń cudzoziemski uczestniczy w zajęciach szkolnych niezależnie od znajomości polskiego. Ten model nazywany bywa edukacją włączającą (inkluzywną). Warunkiem inkluzji społecznej jest w znacznym stopniu znajomość języka, bez której kontakt z kulturą i jej reprezentantami jest niepełny albo wręcz niemożliwy. Brak wspólnego kodu językowego stanowi barierę, która uniemożliwia wytworzenie więzi i wymianę informacji między rodzimymi użytkownikami języka polskiego a cudzoziemcami, którzy jeszcze tego języka nie opanowali, lub opanowali w stopniu niewystarczającym. Z punktu widzenia procesu inkluzji ważne będzie znalezienie technik i sposobów pokonujących te bariery, wspierających uczenie się języka i prowadzących do porozumienia. Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem nieznanym języka polskiego lub znającym język słabo jest koniecznością. Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. Kluczem do sukcesu jest nauczyciel – przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia. Artykuł przedstawia i omawia propozycje technik pracy z uczniem z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w szkole polskiej.

---

\* [majle@poczta.onet.pl](mailto:majle@poczta.onet.pl); Uniwersytet Warszawski, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa; Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja, Nad Potokiem 20, 30-830 Kraków.

## 1. WPROWADZENIE

W raporcie Komisji Europejskiej z roku 2002 zatytułowanym „Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010”<sup>1</sup> czytamy, że jednym z trzech celów strategicznych jest otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat<sup>2</sup>. O ile sam dokument, po piętnastu latach od jego przyjęcia, możemy uznać za mało aktualny, o tyle nadal trafny pozostaje sformułowany w nim cel. Trafność tę w szczególny sposób podkreśla dynamika ostatnich procesów migracyjnych, które – zwłaszcza ze względów statystycznych – coraz częściej porównywane są do wędrówki ludów<sup>3</sup>.

Za wielkimi liczbami stoją wielkie wyzwania. Niektóre z nich określone zostały w raporcie *Projekt Europa: wyzwania i szanse*, który sporządzony został przez grupę 12 doradców, zwanych Grupą Mędrców<sup>4</sup>. Jednym z obszarów refleksji jest demografia krajów UE, rozważana z uwzględnieniem dwóch perspektyw: starzejącego się społeczeństwa i niedoborów kadrowych na rynku pracy. Stawia to przed Unią ważne zadanie polegające na konieczności zniwelowanie wpływu zmian demograficznych na liczbę przyszłych pracowników. I to właśnie migrujący pracownicy mają być odpowiedzią na niedobory kadr i kwalifikacji, natomiast UE „będzie musiała stworzyć wyprzedzającą wizję migracji” (*Projekt Europa 2030 2010*, s. 27). W siedem lat po opublikowaniu sprawozdania możemy powiedzieć, że dynamika procesów migracyjnych zdezaktualizowała potrzebę tworzenia „wyprzedzającej wizji migracji” i przyczyniła się do konieczności dostosowania działań do faktów demograficznych i społecznych.

Celem wspólnej polityki migracyjnej państw Unii Europejskiej jest przyciągnięcie najbardziej wykwalifikowanych imigrantów przy jednoczesnym założeniu, że państwa pochodzenia chronione są przed utratą kapitału ludzkiego. Unia Europejska mówi o „zarządzaniu migracją”. Dotyczy to tak zmiany mentalności (Europa często postrzega migrację jako zagrożenie, a nie jako szansę),

---

<sup>1</sup> Tłum. polskie tytułu raportu: „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010”. Raport opublikowany na stronie [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)) w języku angielskim, brak polskiej wersji językowej. Data publikacji 14.06.2002 [17.06.2017].

<sup>2</sup> Policy cooperation in education and training (...) focuses on (...) opening-up education and training systems to the wider world. „Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010”, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)). [17.06.2017].

<sup>3</sup> <http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow> [7.11.2015].

<sup>4</sup> Grupa Mędrców (Wise Men Group) powołana została na szczycie Rady Europejskiej w Brukseli w 2007 r. i ma charakter doradczy UE.

jak i aspektów prawno-organizacyjnych. Imigranci, którzy legalnie osiadą w UE muszą mieć te same prawa socjalne, co obywatele Unii (*Projekt Europa 2030* 2010, s. 28). Oczekuje się, że dzięki potencjałowi migracji zniweluje się wpływ niekorzystnych zjawisk demograficznych na rynek pracy. Jednak, aby ten potencjał wykorzystać, należy najpierw zainwestować w edukację.

Wspomniany na wstępie raport Komisji Europejskiej był pierwszym oficjalnym dokumentem przedstawiającym ramy europejskiej polityki edukacyjnej w krajach UE. W dokumencie czytamy, że w świetle zasad demokracji wszyscy obywatele powinni mieć równy dostęp do nauki<sup>5</sup>. Raport podkreśla, że należy przede wszystkim zwrócić uwagę na grupy i osoby znajdujące się w mniej korzystnej sytuacji. Wskazuje między innymi osoby niepełnosprawne, mające trudności w nauce czy mieszkające z dala od dużych ośrodków miejskich. Gdyby raport powstał dzisiaj, z pewnością mógłby objąć szczególną uwagę także migrantów i uchodźców jako grupy znajdujące się właśnie w „mniej korzystnej sytuacji”. Projektowany w raporcie model edukacji, która jest otwarta na różnorodność językową i kulturową oraz zapewnia równość szans, powinien uwzględniać potrzeby edukacyjne wszystkich, w tym także cudzoziemców. Realizacja tak sformułowanych założeń wymaga przygotowania systemu edukacji każdego kraju europejskiego na wielu płaszczyznach: począwszy od prawno-organizacyjnej, poprzez przygotowanie społeczeństwa przyjmującego na różnorodność językową, kulturową czy religijną a na kompetencjach nauczycieli kończąc. Niniejszy tekst stanowi zbiór propozycji technik pracy z uczniem z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w szkole polskiej opracowany przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja w Krakowie.

## 2. KONTEKST PRAWNY

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji.

Szczegółowe regulacje przyjęcia do szkoły, pobytu i nauki uczniów cudzoziemskich w szkole polskiej określiło jako pierwsze rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób nie-

---

<sup>5</sup>„All citizens should have equal access to education and training”, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)) w języku angielskim, brak polskiej wersji językowej. Data publikacji 14.06.2002. Dostęp 17.06.2017.

będących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. z 2001 r. nr 131, poz. 1458), które określało ponadto wysokość odpłatności za naukę w publicznych szkołach oraz sposób wnoszenia tych opłat. Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu (a więc uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum) mieli zagwarantowane prawo do bezpłatnej nauki oraz – w przypadku niedostatecznej znajomości języka polskiego – do bezpłatnego kursu przygotowawczego lub dodatkowych lekcji języka polskiego w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny w tygodniu i nie dłużej niż jeden rok szkolny. Cudzoziemcy niepodlegający obowiązkowi szkolnemu (uczniowie szkół ponadgimnazjalnych) nie byli objęci obowiązkiem nauki, a w przypadku chęci korzystania z takiego przywileju, zobowiązani byli do wniesienia opłaty w wysokości 1200 euro, powiększonej w pierwszym roku nauki o 200 euro. Nie mieli też prawa do bezpłatnej nauki języka polskiego. Prawo do bezpłatnej nauki, gwarantowane między innymi przez Konwencję Praw Dziecka oraz Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70. nie dotyczyło cudzoziemców, było prawem wyłącznie polskich obywateli.

Bezpłatna edukacja oparta na przymusie szkolnym jest w równym stopniu obowiązkiem, co przywilejem, który do roku 2009 w Polsce nie obejmował dzieci obcokrajowców. Zasadnicza zmiana nastąpiła z dniem 19 marca 2009 roku i dotyczyła art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodano ust. 4, 4a, 4c<sup>6</sup>. Zgodnie z tą regulacją osoby „niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”<sup>7</sup>. Prawo do nauki i obowiązek dotyczy w równym stopniu polskich i nie-polskich obywateli.

Szczegółowe uregulowania praw obywateli polskich i niepolskich do bezpłatnej edukacji nastąpiło 1 kwietnia 2010 roku w rozporządzeniu w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361), w którym określono, że osoby niebędące obywatelami polskimi są przyjmowane do przedszkoli i szkół na warunkach i w trybie dotyczących obywateli polskich, co w praktyce oznaczało zrównanie praw obywateli polskich i niepolskich w dostępie do bezpłatnej edukacji<sup>8</sup>. Dokument ten wprowadza także inną ważną zmianę, która polega na uznaniu

<sup>6</sup> Art. 94a ustawy z 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

<sup>7</sup> Art. 94a, ust. 1 cytowanej ustawy.

<sup>8</sup> Rozporządzenie z 1 kwietnia 2010 roku wyprzedziło o kilka miesięcy obowiązek narzucony ustawą z 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. Nr 254, poz. 1700).

prawa do bezpłatnych lekcji języka polskiego nie tylko dla cudzoziemców, ale także dla obywateli polskich podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Osoby takie, mocą rozporządzenia, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki w formie zajęć dodatkowych z języka polskiego, grupowych lub indywidualnych w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny tygodniowo tak długo, jak długo będą tego potrzebować, aby uczestniczyć w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych. Uwzględnienie w rozporządzeniu praw do dodatkowej nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych także dla obywateli polskich wynika najprawdopodobniej z faktu, który jakiś czas potem określony został zjawiskiem „powrotów do domu” dzieci i młodzieży urodzonych za granicą w polskich rodzinach lub powracających z emigracji po kilku latach.

Kolejne dwa rozporządzenia: z 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31) oraz rozporządzenie z 30 lipca 2015 roku, w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia precyzją zapisy rozporządzenia z 2010 roku.

Wszystkie dotychczas omówione akty prawne tworzyły integracyjny model edukacji: wszyscy uczniowie szkół polskich, bez względu na kraj pochodzenia i stopień opanowania języka polskiego realizowali podstawę programową w jednej klasie. W ramach zajęć dodatkowych wyrównywali różnice programowe oraz uczyli się języka polskiego. Model ten tworzył sytuacje dużej ekspozycji na język polski, dużego zanurzenia w języku tak w sytuacjach w klasie, jak i poza nią. Sprzyjał, mimo pewnych trudności i niepewności, procesowi inkluzji (włączenia). Do roku 2016 regulacje prawne polskiego systemu edukacji w zasadzie nie przewidywały modelu separacyjnego, wykluczającego uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Sytuację tę zmieniło ostatecznie rozporządzenie z 13 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, które wprowadza (fakultatywnie) separacyjny model edukacji w szkole polskiej. Zgodnie z zapisami znajdującymi się w tym rozporządzeniu szkoły mogą tworzyć oddziały przygotowawcze dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają

go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywności ich kształcenia. W zależności od etapu edukacyjnego będą przebywać w szkole od 20 do 26 godzin, z czego trzy godziny spędzą na nauce języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego w roku 2011<sup>9</sup>.

Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej posiada dodatkowo prawo do korzystania z pomocy tzw. asystenta kulturowego – osoby, która pochodzi z kręgu kultury i języka ucznia i zna język polski<sup>10</sup>. Rolą asystenta jest pomoc w pokonaniu barier językowych i różnic kulturowych, jak również w pośredniczeniu w kontaktach między nauczycielami a uczniami i rodzicami-imigrantami. Dyrektor szkoły może zatrudnić taką osobę w charakterze pomocy nauczyciela na okres maksymalnie 12 miesięcy.

Do obowiązków szkoły należy także wspieranie uczniów cudzoziemskich w zachowaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej oraz w zachowaniu ich języka<sup>11</sup>. W ramach tego wsparcia na terenie szkoły mogą być organizowane lekcje języka i kultury kraju pochodzenia. Realizują te zajęcia placówki dyplomatyczne lub konsularne kraju pochodzenia ucznia działające w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości.

Na podstawie art. 9a ust. 2 pkt 10 lit. a<sup>12</sup> uczniowie doświadczający trudności adaptacyjnych związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą oraz osoby, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu mogą przystąpić do egzaminu gimnazjalnego, maturalnego i potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po dostosowaniu tych egzaminów do ich możliwości. Szczegółowe sposoby dostosowania warunków przeprowadzania egzaminu i form arkuszy egzaminacyjnych określa komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) publikowany do 10 września każdego roku szkolnego. Na podstawie analizy komunikatów obowiązujących w roku szkolnym 2016/17 i dostępnych na stronie CKE<sup>13</sup> przygotowano zestawienie sposobów dostosowania egzaminów dla obu grup: zdających, którzy mają trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą i osób, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu (tabela 1).

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra edukacji z dnia 18 lutego 2011 w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców, Dz.U.Nr 61, poz. 306.

<sup>10</sup> Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 4a (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

<sup>11</sup> Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 13 (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

<sup>12</sup> Ustawa o systemie oświaty, art. 9a ust 2 (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

<sup>13</sup> <https://www.cke.edu.pl>

Tabela 1. Sposoby dostosowania egzaminów

	<b>Zdający, którzy mają trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą</b>		<b>Osoby, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu</b>	
	Egzamin ustny <sup>a</sup>	Egzamin pisemny	Egzamin ustny	Egzamin pisemny
<b>Egzamin gimnazjalny</b>	nie przeprowadza się	przedłużenie czasu w zależności od potrzeb przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali zastosowanie szczególnych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego	nie przeprowadza się	arkusze dostosowane do potrzeb zdających przedłużenie czasu w zależności od potrzeb przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego jak dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
<b>Egzamin maturalny</b>	przedłużenie czasu (nie więcej niż 15 minut) zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania wypowiedzi z języka polskiego	przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu (nie więcej niż o 30 minut) zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, jak dla zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	przedłużenie czasu (nie więcej niż 15 minut) zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania wypowiedzi z języka polskiego	przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu (nie więcej niż o 30 minut) przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego jak dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
<b>Egzamin zawodowy</b>	przedłużenie czasu (nie więcej niż 30 minut)	przedłużenie czasu (nie więcej niż 30 minut)	brak dostosowań (kategoria zdających nie ujęta w komunikacie)	brak dostosowań (kategoria zdających nie ujęta w komunikacie)

<sup>a</sup> odpowiednikiem egzaminu ustnego dla egzaminów zawodowych jest część praktyczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie komunikatów dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej na rok szkolny 2016/17 (<https://www.cke.edu.pl> [17.06.2018])



Na podstawie analizy komunikatów obowiązujących w roku szkolnym 2016/17 i dostępnych na stronie CKE<sup>14</sup> możemy stwierdzić, że najczęściej pojawiającym się sposobem dostosowania jest przedłużenie czasu trwania egzaminu, zastosowanie szczegółowych zasad oceniania oraz możliwość przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali. Uczeń przystępuje do egzaminu dostosowanego do jego potrzeb na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.

W zaprezentowanych powyżej ramach prawnych działają polskie szkoły, jednak do efektywnej realizacji procesu potrzebne są – obok regulacji prawnych – kompetencje kadry, odpowiednia organizacja pracy szkoły i procesów dydaktycznych, współpraca ze środowiskiem i podmiotami związanymi ze szkołą.

### 3. ZADANIA SZKOŁY WIELOKULTUROWEJ

Konieczność dostosowania polskiej szkoły do nowej sytuacji wybrzmiała wyraźnie jako konkluzja pierwszej w Małopolsce konferencji poświęconej problemowi dziecka cudzoziemskiego w szkole polskiej (*Edukacja dzieci imigrantów, migrantów europejskich i reemigrantów jako wyzwanie dla szkolnictwa małopolskiego*), zorganizowanej w listopadzie 2012 przez Katedrę Języka Polskiego jako Obcego UJ i Kuratorium Oświaty w Krakowie. Jedną z propozycji praktycznego wdrożenia tego postulatu jest koncepcja stworzenia szkoły wielokulturowej zaproponowana przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja podczas konferencji *Otwarty Kraków*, która odbyła się w lutym 2017 roku. W teorii polskie szkoły publiczne są otwarte na przyjmowanie dzieci imigrantów, jednak praktyka pokazuje, że nie są jeszcze wystarczająco do tego przygotowane. Zwracają na to uwagę między innymi autorzy opracowania *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności* (Barzykowski i in, 2013) oraz A. Szybura (2016) na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w szkołach małopolskich. Brak przygotowania zgłaszają także sami nauczyciele biorący udział w warsztatach przygotowujących do pracy w klasie z uczniem z doświadczeniem migracji, realizowanych w krakowskich szkołach przez Fundację im. M. Reja.

Tymczasem polska szkoła wielu kultur to szansa zarówno dla dzieci polskich, jak i dla imigrantów. Zwłaszcza, że wielokulturowy staje się rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej. Gimnazjum czy liceum wielokulturowe może być ważnym etapem przygotowawczym dla uczniów, którzy w ramach studenckiego programu Erasmus będą mieli szansę na edukację w zakresie odmienności kultur i poznawania kultur i języków innych narodów. Powołanie szkoły

<sup>14</sup> <https://www.cke.edu.pl>



wielokulturowej w Krakowie byłoby odpowiedzią na potrzeby uczniów i ich rodziców. Szkoła tak mogłaby pełnić również rolę centrum wsparcia metodycznego dla nauczycieli innych szkół krakowskich, w których uczą się dzieci cudzoziemskie.

#### 4. KONIECZNOŚĆ INDYWIDUALIZACJI PROCESU NAUKI

Każdy uczeń jest inny, ale nie każdemu potrzebna jest indywidualizacja procesu nauki. Konieczność indywidualizacji w przypadku ucznia cudzoziemskiego nie budzi wątpliwości, ale wywołuje niepewność. Niepewność pojawia się już na etapie diagnozy w zasobie wiedzy, umiejętności oraz doświadczeń edukacyjnych ucznia oraz diagnozy potrzeb. Ograniczona komunikacja w języku ucznia cudzoziemskiego, nieznajomość podstaw programowych kraju pochodzenia oraz nieznajomość kultury kraju pochodzenia ucznia są barierami trudnymi do pokonania, jeśli nauczyciel nie miał okazji dowiedzieć się wcześniej, jak pracować z uczniem cudzoziemskim. Nawet duże doświadczenie w diagnozowaniu różnic w rozwoju poszczególnych uczniów polskich może okazać się nieprzydatne, kiedy zamiast porozumienia mamy niezrozumienie: sytuacji, języka, kultury, religii itd.

Tymczasem indywidualizacja, poprzedzona diagnozą rozwoju ucznia, jest jedną z zasad, której przestrzeganie jest niezbędne dla osiągnięcia celów kształcenia. Poniżej przedstawiony został opis trudności, jakie mogą pojawić się w procesie diagnozy i indywidualizacji w podziale na kluczowe obszary diagnozy rozwoju ucznia.

Tabela 2. Diagnoza ucznia cudzoziemskiego

Diagnostowany obszar	Opis trudności procesu diagnozy i indywidualizacji
zasób wiedzy i umiejętności oraz doświadczeń edukacyjnych ucznia	Praktycznie niesprawdzalny z uwagi na nieznajomość lub słabą znajomość języka kraju pobytu. Diagnoza utrudniona z powodu nieznajomości podstaw programowych kraju pochodzenia, braku informacji o trudnościach i sukcesach dziecka w nauce w szkole kraju pochodzenia. Możliwa fragmentaryczna diagnoza wybranych umiejętności kluczowych: kompetencji matematycznych, kompetencji informatycznych. Możliwa diagnoza porozumiewania się w języku obcym, jeśli dziecko uczyło się go w szkole kraju pochodzenia.

przebieg procesów poznawczych	Diagnoza możliwa przy zastosowaniu technik kompensujących nieznaną języka, w którym przebiega proces nauczania (wszystkie procesy i operacje pozasłowne, np. kod obrazkowy, operacje logiczne na przedmiotach itp.). Możliwa diagnoza procesów poznawczych w zakresie przyswajania języka polskiego jako obcego, pod warunkiem realizowania nauki przez specjalistę glottodydaktyka.
zainteresowania	Diagnoza (pośrednia, z wyłączeniem kanału werbalnego) możliwa na podstawie obserwacji dziecka i analizy jego zaangażowania w procesy realizowane w szkole. Bariery kulturowe czy religijno-kulturowe mogą utrudniać diagnozę.
motywacja i poczucie celu	Diagnoza utrudniona z powodu nieznaności języka, kultury i religii. Obszar szczególnie trudny do diagnozowania z powodów egzystencjalnych, psychologicznych lub – w skrajnych przypadkach – traumatycznych. Motywacja i poczucie celu czasami osłabione przez sytuację „zawieszenia egzystencjalnego”, plany dalszej migracji rodziny itp.
budowanie relacji z rówieśnikami, otoczeniem	Diagnoza utrudniona – dziecko może być wycofane z powodu bariery językowej. Sposób budowania relacji z rówieśnikami może przebiegać nietypowo. Dziecko czuje się obco, nie może przełamać bariery językowej i kulturowej. W szkole funkcjonuje w warunkach stresu poza strefą komfortu (dom, język rodzimy, rodzima kultura itd.).
warunki środowiskowe: dom i rodzina ucznia	Diagnoza utrudniona: bariera językowa, kulturowa, religijna itp. Rozpoznanie warunków środowiskowych możliwe przy wsparciu kompetentnego asystenta kulturowego. Najczęściej rodzina dziecka cudzoziemskiego ma taką samą barierę językową, jak dziecko.

Źródło: opracowanie własne

Problem z diagnozą pedagogiczną poprzedzającą proces indywidualizacji uświadamia, że uczeń cudzoziemski nieznający lub znający w ograniczonym stopniu język polski to uczeń wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a przede wszystkim pomocy w zniesieniu barier utrudniających mu funkcjonowanie w szkole i grupie rówieśniczej, w tym przede wszystkim bariery kultury i języka kraju pobytu. Zarówno diagnoza pedagogiczna jak i psychologiczna powinny być osadzone w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności – postu-

lują autorzy cytowanego już opracowania poświęconego zagadnieniu diagnozy psychologicznej (Barzykowski i in. 2013, s. 19) oraz konsultowana ze specjalistami takich dziedzin, jak kulturoznawstwo, religioznawstwo, logopedia i in.

Bariera kulturowa w pewnym stopniu zredukowana jest niejako przy okazji pobytu w szkole i codziennego kontaktu z kulturą, ale poznawanie kultury i realiów może (i powinno) być planowanym procesem dydaktyczno-wychowawczym. Jak już wspomniano, polski system edukacji to tzw. system integracyjny – uczeń cudzoziemski uczestniczy w zajęciach szkolnych niezależnie od znajomości polskiego, a szkoła organizuje dodatkowe, bezpłatne zajęcia językowe tak długo, jak długo potrzebuje tego uczeń. Jest to system promowany w UE i zgodny ze standardami dotyczącymi zwłaszcza ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym uczeń cudzoziemski bez wątpienia jest. Ten model nazywany bywa edukacją włączającą (inkluzywną) i ma dość bogatą literaturę w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami, czy w odniesieniu do dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym. Tymczasem ciągle odczuwamy niedosyt tego typu opracowań w odniesieniu do cudzoziemców, a przecież to właśnie inkluzywna wydaje się najskuteczniejszym sposobem kształcenia uczniów nie mówiących po polsku lub mówiących słabo i nie znających polskiej kultury i realiów.

Niesłusznie widzi się tę perspektywę edukacyjną prawie wyłącznie w aspekcie niepełnosprawności, bowiem jej istotą jest proces uczenia się w sytuacji immersji osób wymagających szczególnego wsparcia w związku z zagrożeniem wykluczeniem. Brak językowych kompetencji komunikacyjnych i niedostateczna znajomość obcej kultury mogą sprzyjać marginalizacji, dlatego tak potrzebne są działania „zanurzające” w języku i kulturze. Włączenie jest z jednej strony procesem naturalnym, analogicznym do poznawania rodzimego języka i rodzimej kultury poprzez zanurzenie w języku i uczestnictwo w kulturze. Jednak w przypadku języka drugiego i drugiej kultury środowiskiem włączającym nie jest środowisko rodzinne, ale – najczęściej – szkolne, rówieśnicze. Z tego powodu procesem inkluzywnym, tak jak i innymi procesami realizowanymi w szkole, należy zarządzać.

Warunkiem inkluzywności jest w znacznym stopniu znajomość języka, bez której kontakt z kulturą i jej reprezentantami jest niepełny albo wręcz niemożliwy. Brak wspólnego kodu językowego stanowi barierę, która uniemożliwia wytworzenie więzi i wymianę informacji między naturalnymi użytkownikami języka a cudzoziemcami, którzy jeszcze tego języka nie opanowali lub opanowali w stopniu niewystarczającym. Konsekwencją tego faktu może być ukształtowanie negatywnych postaw i niepowodzenie w budowaniu relacji między uczestnikami życia społecznego/szkolnego. Z punktu widzenia procesu inkluzywności ważne będzie znalezienie technik i sposobów pokonujących te bariery, wspierających uczenie się języka i prowadzących do porozumienia.

## **5. (NIE)KOMPETENCJE UCZNIĄ CUDZOZIEMSKIEGO I POLSKIEGO NAUCZYCIELA**

Nauczanie języka polskiego jest procesem zintegrowanym z nauczaniem kultury i realiów (Gębał 2010, s. 178). W procesie dydaktycznym, realizowanym w wielokulturowej klasie szkolnej, nauczyciel powinien zintegrować działania kognitywne skoncentrowane na faktach dotyczących treści programowych), komunikacyjne (kładące nacisk na kompetencję socjolingwistyczną) oraz międzykulturowe (zmierzające do uświadomienia uczącemu się różnic między kulturą własną i kulturą poznawaną, prowadzące do zrozumienia tej kultury i jej akceptacji). W przypadku lekcji języka polskiego jako obcego proporcje tych działań ustalone są przez cel, jakim jest nauka języka. W praktyce oznacza to, że proces glottodydaktyczny uzupełniany jest treściami kulturowymi i kognitywnymi, mającymi związek z poznawaniem świata. Model ten może być realizowany przez uczącego – w zależności od jego przygotowania do wykonywania zawodu – intuicyjnie lub celowo i świadomie. Zazwyczaj też sam uczący się zmierza do uzyskania informacji, zadając pytania o realia i kulturę kraju, którego języka się uczy. Jednak w przypadku lekcji przedmiotowej w szkole, procesem głównym jest proces kognitywny: uczniowie poznają informacje określone w podstawie programowej. Nauczanie w klasie monokulturowej i jednojęzycznej nie wymaga od nauczyciela podejmowania działań w obszarze języka. Jeśli na lekcji pojawia się nowe słownictwo, to poszerza ono przede wszystkim wiedzę uczących się. Często jest aktywizacją biernych zasobów leksykalnych: uczniowie poznają terminy i pojęcia skupiając się na ich znaczeniu i swobodnie włączając w struktury języka rodzimego. Zgola inaczej wygląda sytuacja dydaktyczna na lekcji, w której uczestniczy uczeń nieznający lub słabo znający język polski. Poznawanie faktów jest jednocześnie poznawaniem języka: treści programowe są dla ucznia cudzoziemskiego tak samo nowe, jak słowa i struktury, przy pomocy których są przekazywane. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel miał świadomość tego, w jaki sposób może pomóc uczniom w dotarciu do wiedzy pomimo bariery językowej i w jaki sposób może przyczynić się swoim działaniem do postępów ucznia w zakresie opanowywania języka polskiego.

## **6. (NIE)ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA A UCZENIE SIĘ I POZNAWANIE KULTURY**

Uczeń cudzoziemski znajduje się w sytuacji międzykulturowej (interkulturowej): będąc w obcej dla siebie przestrzeni kulturowej jest jednocześnie dość kompetentny w zakresie kultury własnej. Prawdopodobnie posiada także pewien zasób wiedzy, ale

z uwagi na barierę językową nie jest w stanie tego zaprezentować. W szkole polskiej zamierza osiągnąć cele określone w podstawie programowej. Celem pośrednim i warunkującym sukces dydaktyczny jest zdobycie językowej kompetencji komunikacyjnej wystarczającej do swobodnego prezentowania zdobytej wiedzy oraz swobodnego poruszania się w tej międzykulturowej sytuacji, w jakiej się znalazł. Realizacji celu nadrzędnego (zdobycie wiedzy) sprzyjać będzie nie tylko zdolność komunikowania się w nowym języku, ale także predyspozycje psychologiczne (np. trening postrzegania, strategia właściwej interpretacji, umiejętność i strategie uczenia się itp.). Zdobywanie wiedzy nie zależy bowiem jedynie od kompetencji językowych. Wiedza może mieć także pozajęzykowy wymiar i może być zasobem migranta zanim nabędzie on kompetencje językowe. Dotyczy to na przykład takich uniwersalnych aspektów kultury, jak muzyka, architektura, sztuki plastyczne, symbole, artefakty materialne czy behawioralne. Nieznajomość języka kraju pobytu nie utrudnia w żadnym stopniu poznania realiów. Informacje na temat geografii, historii, czy specyfiki danej kultury a nawet języka dostępne są w języku rodzimym migranta. Tak więc brak kompetencji językowej nie wyklucza posiadania wiedzy i poznania pewnej części kultury ani też uczestnictwa w kulturze (np. wysłuchania koncertu czy obejrzenia wystawy). Właściwie nigdy w procesie dydaktycznym nie spotykamy uczącego się, który nie ma wiedzy i nie zna w jakimś stopniu kultury kraju pobytu, ponieważ znajomość kultury i realiów zawsze wyprzedza znajomość języka, nigdy odwrotnie. Często natomiast w praktyce szkolnej spotkać możemy ucznia nieznającego języka polskiego, o czym przekonuje doświadczenie nauczycieli polskich szkół.

W tej sytuacji celem działań dydaktycznych powinno być uruchomienie i stymulowanie procesów sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się w kontekście działań związanych z realizacją podstawy programowej tego etapu edukacyjnego, na którym znajduje się uczeń. Aby to zrobić skutecznie, należy poznać kilka technik pracy z uczniem nie mówiącym albo słabo mówiącym po polsku. Prezentowane niżej propozycje nie stanowią katalogu zamkniętego i będą rozwijane. Stanowią część programu szkoleniowego przygotowanego przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi.

## **7. ZASADY PRACY Z UCZNIEM NIEZNAJĄCYM JĘZYKA LUB ZNAJĄCYM JĘZYK SŁABO**

W pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do których zaliczani są uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, sprawdza się stosowanie wymienionych niżej zasad (Jolanta Rafał-Łuniewska, *Indywidualizacja nauczania...*, s. 7):

1. Zasady gruntownej znajomości dziecka i przychodzenia mu z racjonalną specjalistyczną pomocą;
2. Zasady dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych m. in. indywidualne wymagania i metody, dobór środków dydaktycznych oraz odpowiednia organizacja i tempo pracy; przystępność treści nauczania; stopniowanie trudności;
3. Zasady aktywnego i świadomego udziału dziecka w procesie nauczania - uczenia się;
4. Zasady wszechstronnej pogłębłości i przykładu;
5. Zasady zintegrowanego oddziaływania (spójność, korelacja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa, współdziałanie specjalistów);
6. Zasady trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego ich doskonalenia:
  - zasada systematyczności (planowy i logiczny układ materiału);
  - zasada trwałości wiedzy (stałe utrwalanie nabytej wiedzy i umiejętności);
  - zasada wiązania teorii z praktyką (zastosowanie nabytej wiedzy w życiu codziennym).

W tym miejscu warto sięgnąć jeszcze po doświadczenia glottodydaktyków, którzy podkreślają konieczność zorientowania procesu nauczania języka na działanie (Gębał 2010, Janowska 2011). Jedną z metod kładącą nacisk na realizację tej zasady jest podejście zadaniowe. Każde zadanie „powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat” oraz powinno być działaniem spójnym, zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiadać związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamiać proces uczenia się” (Janowska 2011, s. 175). Wykonanie zadania wymaga podjęcia określonych działań językowych, które mogą mieć charakter receptywny (rozumienie tekstów), produktywny (tworzenie tekstów), interakcyjny (wymiana informacji) i mediacyjny (przetwarzanie istniejących tekstów) (tamże, s. 105).

Przygotowanie zadań wymaga od nauczyciela świadomości funkcjonowania systemu własnego języka, co jest o tyle trudne, że nauczyciele – nie będąc glottodydaktykami – nie posiadają tej wiedzy. Tymczasem świadomość tego, jak „działa” język polski pozwoli nauczycielowi na takie posługiwanie się nim, które da szansę na sukces edukacyjny uczniowi cudzoziemskiemu. W pierwszej kolejności nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z tego, że język polski, należąc do języków fleksyjnych, tworzy znaczną liczbę form dla odmiennych części mowy (czasownika, rzeczownika, przymiotnika, zaimka i liczebnika). Dla osoby nieznającej języka każda z tych form jest osobnym słowem. I tak na przykład słowo „miasto” i „(w) mieście” to dwa różne słowa. Nieznający języka polskiego będzie szukał obu w słowniku i natrafi na barierę nie do pokonania: nie znajdzie słowa „(w) mieście”, ponieważ słownik prezentuje formę podstawową, czyli mianownik liczby pojedynczej. Mając na uwadze powyższe, nauczyciel powinien tak przygotować komunikaty, aby uczeń nieznający języka mógł rozpoznać znaczenie słowa – forma gramatyczna jest w tym przypadku wtórna. **Redukcja form fleksyjnych** na początku i powolne ich wprowadzanie w miarę osłuchania się z językiem jest

pierwszym krokiem do nawiązania kontaktu z uczniem uczącym się języka polskiego jako obcego/drugiego. Takiej adaptacji nauczyciel może poddać ważne z punktu widzenia zawartości informacyjnej teksty, które uzupełni formami podstawowymi, ułatwiającymi zrozumienie czytanego tekstu przez ucznia.

Ważnym elementem samodzielnej pracy ucznia z językiem jest **posługiwanie się słownikiem dwujęzycznym** (tradycyjnym lub online). Uczącego się należy do tego zachęcić zawsze wtedy, gdy pokazanie znaczenia przekracza możliwości nauczyciela lub kolegów i koleżanek z klasy, którzy z powodzeniem mogą być włączani w proces demonstrowania znaczeń. **Demonstrowanie znaczeń przy pomocy rysunku, gestu, ruchu, mimiki, mini interpretacji aktorskiej** jest ważnym elementem wyjaśniania sensu słowa. Zdecydowana większość procesów i obiektów konkretnych może być właśnie w ten sposób prezentowana. Trudność pojawia się wówczas, gdy prezentowane słownictwo ma charakter abstrakcyjny, co oczywiście w rzeczywistości szkolnej ma prawo zdarzyć się często. Z pomocą nauczycielowi i uczniowi przyjść mogą w tej sytuacji – obok słownika dwujęzycznego – **multimedia**. Przewidując trudności, nauczyciel może wcześniej przygotować fragment filmu, zdjęcie, infografikę, którą w odpowiednim momencie zaprezentuje.

Największą trudność sprawia uczącym się kontakt z literaturą. Decyduje o tym między przede wszystkim uporządkowanie naddane i figuratywność (np. metafory, symbole) utrudniające zrozumienie tekstu. W tej sytuacji jedną z możliwości pozostających do dyspozycji nauczyciela jest **przekład intersemiotyczny** tekstu. W przypadku zamiaru realizacji lekcji z tekstem literackim w roli głównej, nauczyciel ma do dyspozycji inne, pozajęzykowe sposoby istnienia dzieła, np. ilustracje adekwatne do treści tekstu, adaptację i ekranizację tekstu (w tłumaczeniu, całość lub fragmenty), rysunek czy obraz. W ramach analizy i interpretacji tekstu warto wykorzystać także te formy, które angażują uczniów jako aktorów, a więc np. dramę czy formy teatralne. Uczeń nieznający języka także może wziąć **udział w aktorskiej interpretacji tekstu literackiego**. Jego zadaniem może być przedstawienie emocji za pomocą mimiki. Jeśli jego rola będzie wymagała wygłoszenia tekstu, będzie to doskonała okazja do ćwiczenia poprawności artykulacyjnej.

Nie wszystkie informacje uczeń musi przyswoić sobie w języku polskim. Nauczyciel może w procesie dydaktycznym **zaplanować czas na samodzielną pracę ucznia z tekstem w jego języku rodzimym**. W tym celu nieocenionym źródłem może okazać się internet. W ten sposób uczeń zdobędzie wiedzę, która może zostać sprawdzona przy pomocy takich technik, jak łączenie elementów pasujących do siebie czy selekcja elementów według kategorii. Jeśli połączymy pracę ze słownikiem z pracą z tekstem w języku rodzimym ucznia, efektem może być dwujęzyczny słownik tematyczny, który stanie się zindywidualizowaną pomocą dydaktyczną. Przy jego pomocy uczeń będzie mógł na teście podpisać kategorie, elementy, wykresy czy diagramy.



Warto też, zwłaszcza na początku pracy, **przygotować praktyczne infografiki**, odpowiadające podstawowym poleceniom sterującym procesem dydaktycznym. Np. *proszę czytać, proszę pisać, proszę powtórzyć* itp. Wskazanie na grafikę z jednoczesnym wymówieniem komunikatu będzie skutecznym komunikatem perswazyjnym i jednocześnie elementem nauki języka.

Ważną, tak ze względów dydaktycznych, jak i wychowawczych formą pracy jest **praca w parach albo praca w grupach**. Jest to proces do pewnego stopnia nieformalny (z punktu widzenia komunikacji). Wspólnie realizowane zadanie może być katalizatorem procesu otwierania się społeczeństwa na obcokrajowców i ich potrzeby, tworzenia klimatu akceptacji i zrozumienia potrzeb. Kontakt następujący w niezobowiązującej atmosferze zabawy sprzyja postrzeganiu różnorodności jako czegoś normalnego i zmienia postawę wobec obcokrajowców. Różnorodność kulturowa i językowa staje się codziennym doświadczeniem uczestników procesu komunikacji. W parach lub w grupach uczniowie mogą **realizować projekty edukacyjne**, cenne nie tylko ze względów dydaktycznych, ale także wychowawczych. Podczas realizacji projektu uczniowie polscy i cudzoziemscy realizują różne cele, w tym między innymi:

- kognitywny – zdobywają wiedzę, porządkują informacje, poszerzają słownictwo;
- afektywny – dzięki obecności elementów ludycznych projekt uczy radzić sobie z reakcjami w naturalnej sytuacji komunikacyjnej (rzeczywistość cechuje się niestałością, która może nie sprzyjać komunikacji; jest to ważny aspekt kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, z którym uczący się muszą nauczyć sobie radzić);
- zorientowany na działanie (negocjacje i mediacje) – rozwija umiejętność efektywnej komunikacji, daje szansę zrealizować zadanie komunikacyjne w kontekście naturalnych komponentów sytuacji komunikacyjnej (mowa ciała, gesty, strategie).

## 8. PODSUMOWANIE

Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem nieznaną języka polskiego lub znającym język słabo jest koniecznością. Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. Kluczem do sukcesu jest nauczyciel – przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia.



## BIBLIOGRAFIA

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., 2013, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa.
- Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01))
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, 2015. *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Universitas, Kraków.
- Bernacka-Langier A. i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010.
- Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse*, 2010, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Rafał-Łuniewska J., *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, ORE, dokument elektroniczny: [http://kuratorium.krakow.pl/user/sok/MR\\_201511040828\\_0.pdf](http://kuratorium.krakow.pl/user/sok/MR_201511040828_0.pdf), [8.11.2015]
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, w: „Języki Obce w Szkole” 2016/01, s. 112–117.
- <http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow>. [7.11.2015].

Urszula Majcher-Legawiec

### DURING THE BREAKS AND IN CLASS: SPECIALIST LANGUAGE IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

**Keywords:** inclusive education, inclusion, pupil with migratory experience, techniques, special educational needs, language barrier, foreign pupil

**Summary.** Poland follows an integrative system when it comes to working with foreign pupils: the pupil attends classes without regard to his or her knowledge of Polish. This model is sometimes called inclusive education (inclusion). Knowledge of the language is a significant factor in social inclusion, as without it any contact with the culture and its representatives is only partial or is simply impossible. The lack of a common linguistic code creates a barrier in forming bonds and exchanging information between the native speakers of the language and foreigners who have not learned the language or have done so only partially. Finding techniques and ways to overcome these barriers by supporting language learning and facilitating understanding is crucial for the inclusion process. It is necessary to prepare teachers for working with pupils with limited or non-existent Polish skills. In Polish schools, the foreign pupil can count on modified requirements and individualized instruction, yet the goal of this is to allow the pupil to achieve autonomy in acquiring and presenting knowledge, as well as in communication with peers and others in both formal and informal situations. The teacher is the key to success here: when prepared, he or she is more comfortable, performs better and can take pride in his or her pupil's progress. This paper presents and discusses some proposed techniques for working with students with language barriers during subject lessons in Polish schools.



*Agnieszka Rabiej\**

## CZYTANIE JAKO UMIEJĘTNOŚĆ KLUCZOWA W NAUCE JĘZYKA POPRZEZ TREŚĆ U DZIECI DWUJĘZYCZNYCH

**Słowa kluczowe:** nauka języka poprzez treść, kompetencje komunikacyjne vs kompetencje akademickie, zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, sprawność kognitywna, wczesna nauka czytania, dwujęzyczna alfabetyzacja

**Streszczenie.** Autorka artykułu omawia zagadnienia związane ze specjalistyczną odmianą języka edukacyjnego i nabywaniem przez dzieci kompetencji w zakresie przetwarzania treści za pomocą języka (tzw. kompetencje akademickie CALP) w odróżnieniu od kształtowania podstawowych kompetencji komunikacyjnych, wykorzystywanych przez uczniów w codziennych kontaktach społecznych (BICS). Podkreśla wagę wczesnej nauki czytania w języku mniejszościowym i nabywania biegłości w pracy z tekstami tak dla wspierania rozwoju kompetencji akademickich, jak i dla zrównoważonego, ogólnego rozwoju dwujęzycznego dziecka. W artykule zostały uwzględnione również praktyczne przykłady realizacji omawianych tez, zaczerpnięte z podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski).

### 1. WPROWADZENIE

Umiejętność czytania zajmuje szczególne miejsce nie tylko w dyskusji na temat procesu uczenia się/nauczania języka drugiego/obcego, lecz także w rozważaniach na temat *kompetencji szkolnych* lub tzw. *akademickich* uczniów jednojęzycznych. W obu przypadkach czytanie – jako sprawność psycholingwistyczna – determinuje sukces edukacyjny dzieci, ich postępy w opanowywaniu wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin nauki, pozostając przy tym we wzajemnej zależności z rozwojem poznawczym uczniów.

Język edukacji szkolnej zaliczyć można do specjalistycznych odmian języka – jest to bowiem język poleceń, instrukcji, komentarzy pedagogicznych oraz

---

\* a.rabiej@uj.edu.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; Katedra Języka Polskiego Jako Obcego; ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.

przede wszystkim język treści przedmiotowych z różnych dyscyplin czy język tekstów literackich. Język edukacyjny wykracza tym samym poza zasób leksykalno-syntaktyczny, typowy dla podstawowych kompetencji komunikacyjnych uczniów, które pozwalają im na codzienną komunikację w każdym z języków, jakie znają lub poznają<sup>1</sup>.

Ta sama odmiana języka może być również barierą, która utrudnia awans szkolny i proces adaptacji w nowym systemie edukacyjnym. W przypadku uczniów dwujęzycznych niepełne kompetencje w zakresie edukacyjnej odmiany języka większościowego utrudniają transfer posiadanej przez nich w języku mniejszościowym wiedzy i umiejętności, uniemożliwiając tym samym także nauczycielom trafną ocenę zarówno ogólnych, jak i specjalistycznych kompetencji szkolnych dzieci. Dysonans pomiędzy potencjałem poznawczym uczniów, a ograniczonymi możliwościami wykorzystania tego potencjału za pomocą języka edukacyjnego jest wspomnieniem wielu licealistów-immigrantów, którzy tak opisują początki swojej obecności w nowym systemie szkolnym:

Uczyłem się wszystkiego na raz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego, na lekcji historii – historii, na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne. Ale powoli, powoli zaczynałem rozumieć coraz więcej i więcej, aż w końcu skończyłem szkołę. Było ciekawie, chociaż trudno (Halik, Nowicka, Połec, 2006, s. 143).

Umiejętność czytania i biegłość w posługiwaniu się tą umiejętnością mają decydujące znaczenie dla opanowania edukacyjnej odmiany języka przez dziecko, ponieważ większość materiału szkolnego bazuje na tekstach pisanych, opatrzonych dodatkowymi instrukcjami i komentarzami, których niezrozumienie hamuje proces uczenia się specjalistycznych treści. Celem tego artykułu jest ukazanie wybranych aspektów procesu nauczania języka poprzez treści ze szczególnym uwzględnieniem sprawności czytania jako umiejętności kluczowej dla tego procesu.

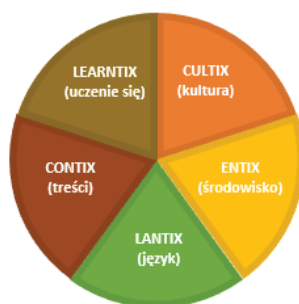
## 2. ODMIANY TERMINU *NAUKA JĘZYKA POPRZEZ TREŚĆ*

Termin *nauka języka poprzez treść* nie jest nowy. Początki jego funkcjonowania sięgają lat 60. i wiążą się z pierwszymi programami immersyjnymi w Kanadzie, polegającymi na „zanurzeniu” uczniów w treściach przedmiotów szkolnych,

<sup>1</sup> Na temat funkcjonowania określenia „język edukacyjny” w koncepcji i systemie kształcenia uczniów imigranckich we Francji pisze A. Szybura (2016). Podążając za myślą francuskich badaczy, autorka tego omówienia proponuje wzbogacenie terminologii glottodydaktyki polonistycznej o „polszczyznę jako język edukacyjny”. Wymienia przy tym trzy funkcje edukacyjnej odmiany języka polskiego jako: (1) języka, który jest przedmiotem nauczania, (2) języka, za pośrednictwem którego poznaje się inne przedmioty oraz (3) języka jako źródła samorealizacji i rozwoju społecznego (tamże, s. 100).

opanowywanych w języku drugim. Pozytywne rezultaty tego eksperymentu wpłynęły na upowszechnienie idei edukacji dwujęzycznej w różnych formach najpierw w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych, a potem także w Europie. Natomiast sam termin *nauczanie przez treść* (ang. *content-based language teaching* – CBLT) funkcjonował i funkcjonuje do dziś pod postacią wielu innych, najczęściej anglojęzycznych, określeń, m.in. jako: *content-based instruction* (CBI), *content-based language learning* (CBLL), *content-based second language instruction*, czy *content-based ESL instruction* oraz także jako *integracja języka i treści* (Chodkiewicz, 2011). Lata 90. przyniosły rozwój tej idei pod postacią *zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego* (ang. *content and language integrated learning* – CLIL), postulowanego obecnie przez instytucje edukacyjne Rady Europy jako skuteczny sposób kształcenia w duchu edukacji pluralistycznej, ukierunkowanej nie tylko na rozwój kompetencji komunikacyjnych, ale także wiedzy ogólnej i specjalistycznej czy strategii efektywnego uczenia się i współpracy z innymi (Martyniuk 2008). CLIL jest podejściem, które – poza realizacją innych celów – wspiera także kształcenie specjalistycznych odmian języka. Ma przy tym wiele form: od programów immersyjnych począwszy, przez nauczanie dwujęzyczne, edukację wielojęzyczną, krótkie sesje językowe (tzw. *language showers*) i in., na tzw. wzbogacanych programach skończywszy (ang. *enriched language programme* – wybrane przedmioty nauczane w języku docelowym). Różnorodność propozycji pedagogicznych, odwołujących się do metodologii CLIL sprawia, że każda z nich nieco inaczej formułuje cele szczegółowe. Jest jednak kilka cech tego podejścia, które są uniwersalne i obecne we wszystkich formach zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego. „CLIL nie jest tylko podejściem do nauczania języków obcych, odnosi się zarówno do kształcenia przedmiotowego, jak i językowego, nie odnosi się do wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole i dotyczy różnych języków jako docelowych. (...) Zakłada się, że CLIL jest nowym przedmiotem wywodzącym się z fuzji dwóch innych przedmiotów: przedmiotu niejęzykowego i języka. Punktem wyjścia dla integracji są treści przedmiotowe, a nauka języka jest ich pochodną. W wyniku fuzji nie uzyskamy prostej sumy elementów, lecz nową wartość, która pozwala spojrzeć na tę całość z innej perspektywy” (Wolff, Otwinowska, 2010, s. 9). Należy dodać, iż implementacja koncepcji CLIL do programów edukacyjnych wiąże się z realnym społecznym zapotrzebowaniem na skuteczne opanowywanie języków przez dzieci imigranckie, które podejmują naukę w nowych

Rys. 1. Komponenty metodologii CLIL



Źródło: oprac. własne na podst. Chodkiewicz 2011: 12

systemach szkolnych i stają przed wyzwaniem opanowania treści innojęzycznych. Podobnie jest w przypadku osób dorosłych, które albo chcą podjąć studia wyższe w danym kraju i w związku z tym są zainteresowane doskonaleniem języka akademickiego albo też chcą podjąć pracę w specjalistycznych resortach publicznych czy prywatnych i muszą pozyskać takie kompetencje językowe, które pozwolą im z sukcesem funkcjonować w wybranych sektorach zawodowych. W każdym z tych przypadków nadrzędnym celem „(...) nie jest jednak uzyskanie przez uczących się kompetencji językowych, lecz w gruncie rzeczy opanowanie wybranych treści niejęzykowych, dzięki jego znajomości” (Coyle 2007; Stoller 2008, za: Chodkiewicz 2011, s. 13). Nauczanie języka w podejściu CLIL opiera się przede wszystkim na tekstach, najczęściej autentycznych, uzupełnionych materiałem ikonograficznym, choć mogą one być także upraszczane i modyfikowane w zależności od poziomu biegłości językowej uczniów. Dla sprawnego przebiegu procesu nauki w tym podejściu umiejętność czytania jest warunkiem podstawowym. I nie chodzi tu wyłącznie o opanowanie samej techniki czytania, lecz także trening czytelniczy w zakresie ważnych znaczeniowo treści – umiejętność operowania tekstem, wchodzenia z nim w interakcję, interpretację treści, umiejętność wnioskowania, dedukcji, analizy, oceny itd. Rozwijanie umiejętności językowych na tym poziomie „(...) związane jest ze zwiększonymi wymaganiami natury poznawczej (nabywanie nowej wiedzy), w przeciwieństwie do komunikacji nieformalnej, głęboko osadzonej w kontekście i nie stawiającej przed interlokutorem specjalnych wymagań o charakterze kognitywnym” (Chodkiewicz 2011, s. 13).

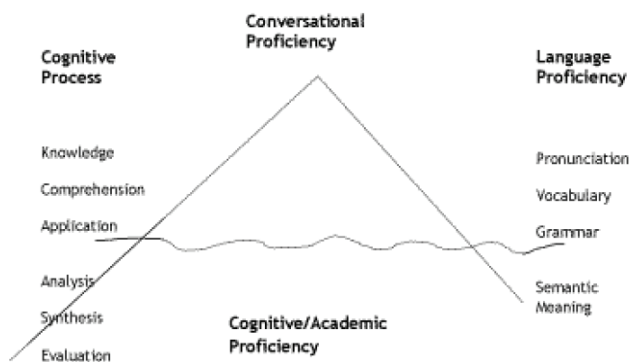
### 3. KOMPETENCJE JĘZYKOWE UCZNIÓW VS ICH ROZWÓJ POZNAWCZY

Konieczność kształcenia u uczniów zarówno podstawowych umiejętności komunikacyjnych, niezbędnych w kontaktach społecznych (*Basic Interpersonal Communication Skills* – BICS), jak i akademickiej biegłości językowej (*Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP), rozumianej jako zdolność werbalnego rozwiązywania zadań wymagających poznawczo, podkreśla w swoich pracach J. Cummins (1984, 2000). Jego zdaniem oraz zdaniem innych badaczy (Collier 1987, 1995; Chamot & Malley 1986) praca z tekstami ma istotne znaczenie dla rozwoju poznawczego uczniów – pozwala minimalizować różnice pomiędzy poziomem biegłości uczniów w posługiwaniu się językiem w codziennej komunikacji a ich zdolnością do przetwarzania informacji na poziomie akademickim. Poniżej przedstawiamy graficzną ilustrację koncepcji Cumminsa, gdzie zostały wyróżnione umiejętności charakterystyczne tak dla rozwoju języka akademickiego (CALP), jak i codziennego (BICS). Osiągnię-

cie biegłości językowej w codziennej komunikacji wymaga od uczącego się opanowania elementów podsystemów języka, które pozwolą mu płynnie funkcjonować społecznie. Natomiast osiągnięcie biegłości akademickiej jest ściśle powiązane z rozwojem kognitywnym (wiedza, rozumienie, zastosowanie wiedzy i umiejętności, analiza, synteza i ewaluacja), który przebiega odmiennie w zależności od wieku fizycznego człowieka oraz środowiska, w którym on wzrasta.

Opanowywanie *języka poprzez treści przedmiotowe* i rozwijanie *kompetencji akademickich* uczniów może przybierać różne formy. Od *formy słabej*, przez jej *mieszaną odmianę*, aż po *formę mocną* (Wesche, Skehan 2002, za: Chodkiewicz 2011). W pierwszym przypadku (forma słaba), w nauczaniu dominuje sylabus językowo-tematyczny, a cele lekcji są skoncentrowane na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Treści pojawiają się jako dodatkowe bloki tematyczne, opracowane na podstawie tekstów z różnych dziedzin, dostosowanych tematycznie do potrzeb i zainteresowań uczniów. Odmiana mieszana może przybierać formę kursu przygotowawczego do podjęcia studiów w danym języku (nauka języka i wybranych, specjalistycznych treści) lub też zakładać równoległą naukę treści w języku docelowym oraz dodatkowo także oddzielne, intensywne zajęcia, skoncentrowane przede wszystkim na języku. Forma mocna przypomina programy immersyjne, w ramach których uczniowie imigranci biorą udział w zajęciach wspólnie z rodzimymi użytkownikami języka. Mają przy tym jednak możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach językowych, podczas których ćwiczą swoje umiejętności w języku większości albo też na lekcjach z rodzimymi użytkownikami języka otrzymują specjalistyczną pomoc (tamże). W każdym z tych przypadków umiejętność czytania jest warunkiem wstępnym, którego spełnienie umożliwi realizację treści przedmiotowych.

Rys. 2. Elementy kompetencji CALP oraz BICS w ujęciu J. Cumminsa



Źródło: J. Cummins 1984, s. 138



#### 4. UMIEJĘTNOŚĆ CZYTANIA U UCZNIÓW DWUJĘZYCZNYCH W WARUNKACH BILINGWIZMU POLSKO-ANGIELSKIEGO

Jak przekonują naukowcy, proces opanowania umiejętności czytania i pisanie w języku większościowym przebiega sprawniej, jeżeli dziecko opanowało te umiejętności także w języku mniejszościowym (Collier & Thomas, 1995; Krashen & Biber, 1987). Wczesna nauka czytania w języku etnicznym, przed rozpoczęciem formalnej edukacji szkolnej, sprzyja zarówno zrównoważonemu, późniejszemu wychowaniu dwujęzycznemu dziecka w szkole, jak i wspiera jego aktualny rozwój poznawczy, emocjonalny czy społeczny. Umiejętność czytania otwiera przed dzieckiem świat, który sięga dalej, niż granice domowego języka, wzbogaca jego słownictwo z różnych dziedzin, budzi świadomość poprawności językowej i zachęca do używania języka także w mowie. To jeden z najlepszych sposobów rozwijania u dziecka zdolności metajęzykowych, dotyczących komunikacji w sensie ogólnym, jak i umiejętności w posługiwaniu się konkretnymi językami, które są w jego naturalnym otoczeniu (Dębski, Rabiej, Szelc-Mays 2016, s. 7). Czytanie jest umiejętnością, która wzmacnia własne poczucie wartości, a także – co nie mniej ważne – ułatwia nawiązywanie relacji i podtrzymywanie więzi z innymi osobami. Ma duże znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności. Jeżeli dziecko dwujęzyczne zdobędzie umiejętność czytania w języku chronologicznie pierwszym, będzie mieć większe szanse na zachowanie tego języka w sytuacji intensywnych kontaktów z językiem większościowym w szkole i naturalnej konkurencji między tymi językami. Szkolny awans dziecka mierzy się bowiem przede wszystkim umiejętnościami, jakie zdobywa ono w języku większościowym, który nad językiem pierwszym dziecka ma przewagę zarówno ilościową, jak i jakościową. Dlatego tak ważne jest wczesne opanowanie umiejętności czytania w języku pierwszym. Umiejętność ta stwarza możliwość hamowania procesu submersji językowej, wspierania rozwoju poznawczego dziecka, kształtowania tych kompetencji językowych, które wykraczają poza słownictwo typowe dla codziennych kontaktów nieformalnych z rodziną (BICS vs CALP).

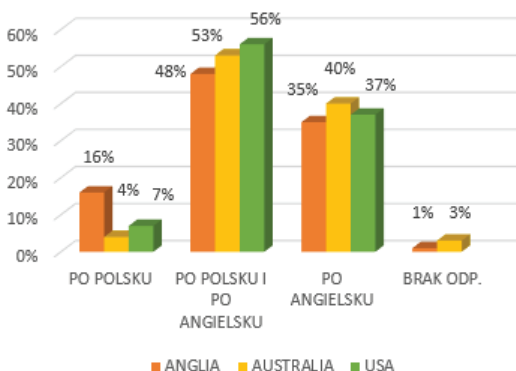
Wczesna nauka czytania nie jest jednak programem edukacyjnym, który można bez większych przygotowań wprowadzić do życia rodzinnego, oczekując spektakularnych rezultatów. Sprawna i zakończona sukcesem wczesna nauka czytania jest bowiem, w naszym przekonaniu, efektem zamiłowania do czytania, jakie dziecko obserwuje najpierw wśród członków rodziny. Jest także uzależniona od dostępności książek w otoczeniu, w którym dziecko wzrasta, zwyczajów częstego czytania dziecku i z dzieckiem. Na osobowość dziecka, nawyki, jakie w sobie kształtuje, ogromny wpływ ma strategia wychowawcza rodziny. Jeżeli czytanie jest ważnym jej elementem, pojawiają się również duże szanse na wpojenie dziecku potrzeby i chęci czytania. Czytania, które nie będzie kojarzyć się z obowiąz-



kiem szkolnym, lecz z naturalną potrzebą człowieka – osoby ciekawej świata, interesującej się wieloma dziedzinami wiedzy, otwartej na wszystko, co nowe, nieznanne i fascynujące. Stąd też nauka czytania od samego początku powinna rodzić w dziecku przekonanie, że nie jest czynnością mechaniczną, lecz sposobem poznawania świata i odkrywania go na nowo.

O tym, jak ważną, ale i deficytową sprawnością jest umiejętność czytania w przypadku dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski) dowodzą badania (Rabiej 2006, 2007). Dzieci polonijne, zapytane o swoje preferencje językowe, pozytywnie oceniają własną dwujęzyczność i chętnie wskazują na oba języki, które znają. Dotyczy to jednak używania języka tylko w mowie – najwyższy odsetek notuje się w przypadku wskazań i na język polski, i na angielski<sup>2</sup>. W przypadku czytania pierwszym wyborem uczniów jest język angielski jako język większości społecznej i formalnej edukacji. W języku angielskim przebiega szkolny awans uczniów – w tym języku uczą się nowych treści, poznają fakty, wydarzenia, historie i opowieści, w tym języku zdają testy i przez pryzmat tego języka podlegają ocenie ich umiejętności szkolne. Rozwój kognytywny dzieci odbywa się w dużej mierze również za pośrednictwem języka angielskiego, w którym zdobywają biegłość czytelnictw, uczą się analizy, syntezy, wnioskowania, rozwijając swoje kompetencje akademickie i specjalistyczne odmiany języka z różnych dziedzin nauki (CALP). Należy zaznaczyć, iż biegłość w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) ma swoje początki w kształtowaniu percepcji słuchowej. Jeżeli bowiem dziecko

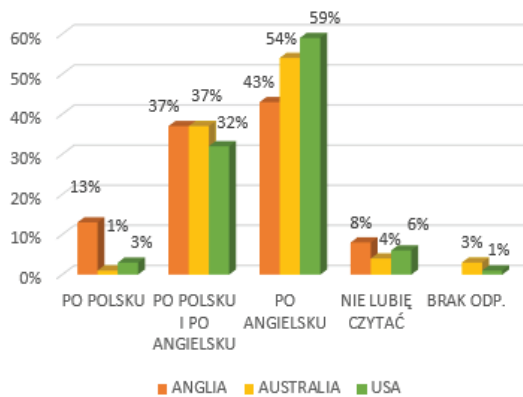
Rys. 3. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią mówić



Źródło: Rabiej 2006, 2007

W przypadku czytania pierwszym wyborem uczniów jest język angielski jako język większości społecznej i formalnej edukacji. W języku angielskim przebiega szkolny awans uczniów – w tym języku uczą się nowych treści, poznają fakty, wydarzenia, historie i opowieści, w tym języku zdają testy i przez pryzmat tego języka podlegają ocenie ich umiejętności szkolne. Rozwój kognytywny dzieci odbywa się w dużej mierze również za pośrednictwem języka angielskiego, w którym zdobywają biegłość czytelnictw, uczą się analizy, syntezy, wnioskowania, rozwijając swoje kompetencje akademickie i specjalistyczne odmiany języka z różnych dziedzin nauki (CALP). Należy zaznaczyć, iż biegłość w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) ma swoje początki w kształtowaniu percepcji słuchowej. Jeżeli bowiem dziecko

Rys. 4. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią czytać



Źródło: Rabiej 2006, 2007

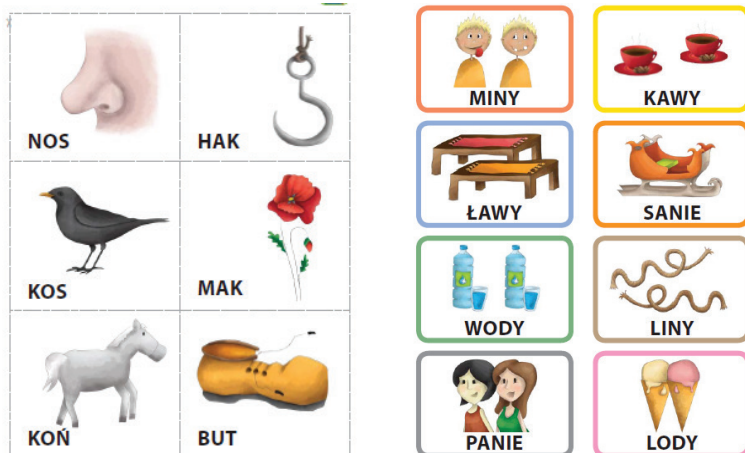
<sup>2</sup> Badania na temat tego zagadnienia zostały przeprowadzone na próbie łącznie ok. 400 uczniów szkół polonijnych w wieku 8–12 lat z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii.

nie będzie umiało poprawnie różnicować dźwięków, doświadczy także trudności w poprawnym używaniu języka – płynnym i wyraźnym mówieniu oraz biegłym czytaniu i pisaniu. Jak podkreśla L. Madelska (2010, s. 5):

Dźwięki mowy są materiałem, z którego buduje się wyrazy i dłuższe wypowiedzi. Z materiałów o słabej jakości nie da się zbudować solidnej konstrukcji. Dzieci, które nie potrafią usłyszeć i odpowiednio interpretować dźwięków polskiej mowy, mają kłopoty z wymową, a w konsekwencji – z nauką pisania i czytania. Trudniej przychodzi im nauka nowych słów, nie mogą też opanować wielu kategorii gramatycznych. W Polsce większość dzieci, podejmujących naukę szkolną, ma do tego odpowiednie przygotowanie w zakresie percepcji mowy, czyli tzw. słuchu mownego. U dzieci, wychowywanych w środowisku wielojęzycznym, świadomość fonologiczna rozwija się często nie tylko wolniej, ale też inaczej.

Przykładem materiałów do wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski), w których kształtowanie świadomości fonologicznej zajmuje istotne miejsce, jest seria „Czytam, bo lubię!” (Rabej, Dębski, Szalc-Mays, Kraków 2016), obejmująca zeszyty do nauki czytania dla dzieci wraz z programem i poradnikiem dla rodziców i nauczycieli, a także adaptacje dwóch tekstów literackich dla najmłodszych<sup>3</sup>. Od początku tworzenia serii jej autorom przyświecało przekonanie, że opanowanie umiejętności czytania przez dzieci przed rozpoczęciem formalnej nauki w szkole umożliwi lepszą transmisję języka w rodzinie, wspomże proces rozwoju poznawczego dzieci i stworzy szansę na rozwój ich języka w przyszłości także w specjalistycznych odmianach, w miarę opanowywania przez dzieci kolejnych etapów kompetencji akademickich (szkolnych).







Rys. 5. Przykłady ćwiczeń na rozpoznawanie rymów, których celem jest rozwijanie świadomości fonologicznej dzieci



Źródło: Rabej, Dębski, Szalc-Mays, 2016, cz. 1, s. 37; cz. 2, s. 40

<sup>3</sup> Seria „Czytam, bo lubię!” powstała w ramach projektu „Edukacja dla dwujęzyczności – system wsparcia przedszkoli polskich za granicą i rodzin polskiego pochodzenia”. Projekt był współfinansowany w ramach sprawowania opieki Senatu Rzeczypospolitej Polskiej nad Polonią i Polakami w 2016 r. i został na trwałe zapisany na stronie internetowej [www.edukacjadwujezyczna.com](http://www.edukacjadwujezyczna.com).

Rys. 6. Przykłady ćwiczeń, których celem jest zdobywanie wiedzy i budzenie ciekawości poznawczej dzieci

Ż...	Ż...	<p><b>CZY WIESZ, ŻE...</b></p>  ZIMORODEK TO MAŁY PTASZEK?	
ZI...	ZI...		 ŻUBRY ŻYJĄ W POLSCE?
Ż...	RZ...		 ANAKONDA ZIELONA WAŻY WIĘCEJ NIŻ TRZY DOROSŁE OSOBY?
			 PAŹ KRÓLOWEJ TO POPULARNY W EUROPIE I AZJI MOTYL?
			 PIERWSZA KRZYŻÓWKA MIAŁA KSZTAŁT ROMBU?
			 BONSAI TO DRZEWO, KTÓRE ROŚNIE W DONICZCE?

Źródło: Rabiej, Dębski, Szalc-Mays, 2016, cz. 3, s. 45, 48

## 5. TRENING CZYTANIA I ZDOBYWANIE WIEDZY SPECJALISTYCZNEJ

Rola umiejętności czytania może być różnorodna – w zależności od celu, w jakim jest ona wykorzystywana. Wyróżnia się w tym kontekście najczęściej czytanie dla przyjemności oraz czytanie tekstów w celach poznawczych, przyswajania określonych treści, wzbogacania wiedzy z danej dziedziny (Chodkiewicz 2011). W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z innego typu odmianami języka i wiedzy językowej, jaką konstruują czytelnicy w interakcji z poznawanymi tekstami. L. Gajo (2007, za: Chodkiewicz 2011, s. 14) wymienia sześć odmian języka – jedne są ukierunkowane na rozwijanie kompetencji przede wszystkim językowych, a drugie na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, czy specjalistycznych treści. W pierwszym przypadku będą to: (1) język konieczny dla rozumienia treści i wykonania zadań dydaktycznych, (2) język kompatybilny z treściami (negocjowana wiedza lingwistyczna, zbędna przy wykonaniu zadań dydaktycznych), (3) język autonomiczny w stosunku do treści (potrzebny do wykonania zadań językowych, niezwiązanych z treściami, dodany do lekcji o charakterze przedmiotowym). W przypadku odmian języka ukierunkowanych na treści przedmiotowe wyróżnione zostały: (1) język zanurzony w treści (niezbędny w komunikacji na temat treści), (2) język użyteczny dla treści (pomocny w utrwalaniu i poszerzaniu wiedzy z danej dziedziny), (3) język peryferyjny w stosunku do treści, który umożliwia tworzenie ogólnych powiązań między językiem a wiedzą przedmiotową.

Poznawaniu różnorodnych odmian języka służy zarówno *czytanie intensywne*, jak i *ekstensywne*, pod warunkiem jednak, że celem czytania jest integracja wiedzy przedmiotowej i językowej. Czytanie intensywne, charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego i pracy z podręcznikiem wspomaga rozwój słownictwa i struktur językowych, stymulując także produkcję ustną i pisemną uczniów. Czytanie ekstensywne umożliwia rozwijanie strategii czytania, dzięki specjalnie w tym celu opracowanym, uproszczonym w warstwie leksykalnej i strukturalnej, tekstom. Ponadto, jak podkreśla Seretny (2014, s. 13), „teksty przeznaczone do czytania ekstensywnego powinny być bogato ilustrowane i opatrzone różnymi ćwiczeniami opartymi na treści lektury, których zadaniem jest ponowne ukierunkowanie uwagi czytelnika na najważniejsze wyrazy, będące nośnikami treści”. Dzięki takim zabiegom dostępność tekstu (nawet tego, który operuje językiem specjalistycznym) jest znacznie większa, a możliwości przetwarzania informacji w nim zawartych rosną za sprawą bogatego kontekstu, ułatwiającego rozumienie (analizę, syntezę i wnioskowanie). W ten sposób nawet wymagające poznawczo teksty stają się bardziej dostępne dla niewprawnych czytelników. Teksty adaptowane lub opracowane z myślą o treningu czytania ekstensywnego służą najczęściej czytaniu dla przyjemności, choć mogą być z pożytkiem wykorzystywane także w celach poznawczych. Łączenie tych dwóch celów wydaje się być bowiem optymalnym rozwiązaniem. Przykłady adaptacji tekstów baśniowych dla dzieci dwujęzycznych, przeznaczonych do czytania ekstensywnego, zamieszczamy poniżej. Są to teksty i ćwiczenia, które powstały na podstawie baśni „Piękna i bestia” (Grzegorzczak 2016, s. 20, 26) oraz „Pinokio” (Nizio 2016, s. 2, 13) dla dzieci uczących się JPJ2 lub obcego.

Rys. 7. Przykładowe strony z baśni „Piękna i bestia” oraz „Pinokio”.



Popatrz na wyrazy po prawej stronie obrazka i przeczytaj je. Jak czytamy litery zaznaczone na czerwono? Wypowiedz te dźwięki. Czy słyszysz różnice? Przeczytaj całe wyrazy jeszcze raz.

Cwiczenia | Activities

**7** Przeczytaj wyrazy i połącz je z obrazkami.  
Read the words and match them with the pictures.

ROZMAWIAĆ	PŁAKAĆ	ZWIEDZAĆ
		
		
<b>BIBLIOTEKA</b>	<b>OGRÓD</b>	<b>PRZYJACIELE</b>

**8** Posłuchaj wiersza i powtórz go.  
Listen to the rhyme and repeat it.

<p><b>Bella teraz już nie płacze.</b> Polubiła bestię złą. Zwiedza ogród, zwiedza zamek... Przyjaciółmi teraz są.</p>	<p><i>Bella is crying no more. She's grown fond of the evil Beast. She's visiting the castle and the garden... They've made friends, and they can feast.</i></p>
---	--

taki  
taki  
t a k i

nikt  
nikt  
n i k t


samotny  
samotny  
s a m o t n y

wszyscy  
wszyscy  
w s z y s c y

głośnik

głośnik

głośnik



Pracownia Dzepetta.

To drewno mówi.  
Zrobię z niego  
pięknego pajacyka!

Dzepetto nazwał  
pajacyka Pinokio.

drewno  
drewno  
d r e w n o


zrobię  
zrobię  
z r o b i ę

Dzepetto  
Dzepetto  
D z e p e t t o


Popatrz na wyrazy po prawej stronie obrazka i przeczytaj je. Jak czytamy litery zaznaczone na czerwono? Wypowiedz te dźwięki. Czy brzmią tak samo, jak w całych wyrazach czy inaczej? Przeczytaj całe wyrazy jeszcze raz.

CWICZENIA | ACTIVITIES

Co było najpierw, a co było potem?  
Ponumeruj obrazki  
What happened first, and what happened next?  
Number the pictures.



Popatrz na obrazki i przeczytaj zdania.  
Krzyżykiem zaznacz te, które są prawdziwe.  
Look at the pictures and read the sentences.  
Mark the true ones with crosses.



1. Pinokio jest z drewna.
2. Pinokio idzie do szkoły.
3. Pinokio idzie do teatru.
4. Pinokio dostaje monety.

## 6. PODSUMOWANIE

Dyskurs edukacyjny bardzo dobrze wpisuje się w rozważania nad specjalistycznymi odmianami języka. Dla uczniów imigranckich, rozpoczynających naukę w nowej szkole bez znajomości lub ze słabą znajomością języka polskiego, jego edukacyjna odmiana może stanowić prawdziwą barierę nie tylko w awansie szkolnym, ale także w procesie społecznej i kulturowej adaptacji w nowym miejscu pobytu. Nieznajomość języka edukacyjnego lub brak biegłości w operowaniu tym językiem może być przeszkodą w zrównoważonym rozwoju nawet tych uczniów dwujęzycznych, którzy stosunkowo płynnie i biegle posługują się polszczyzną w codziennych kontaktach społecznych. Specjalistyczna odmiana języka edukacyjnego implikuje bowiem także umiejętność werbalnego rozwiązywania zadań, które są wymagające poznawczo (adekwatnie do wieku użytkowników języka). W każdym z tych przypadków tekst jest najlepszym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji tzw. akademickich (CALP) u uczniów. Tekst wykorzystywany jest jako tworzywo do poznawania nowych treści z pomocą języka w tych podejściach metodycznych, które stawiają przed sobą cele nie tylko językowe, lecz także poznawcze i ogólnorozwojowe (CBLT, CBI, CBLL, CLIL). Równocześnie, co oczywiste, nie jest możliwa efektywna nauka poprzez teksty bez umiejętności bardzo sprawnego operowania językiem pisanim. W przypadku dzieci dwujęzycznych ich pierwsze doświadczenia wykonywania rozmaitych operacji na tekstach wiążą się najczęściej z podjęciem nauki w szkole w języ-

ku większościowym. Tymczasem dla zrównoważonego rozwoju dwujęzycznego dziecka istotne znaczenie ma opanowanie tej umiejętności najpierw w języku mniejszościowym przed rozpoczęciem formalnej nauki w szkole. Stymuluje to bowiem rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny dziecka, wspiera zachowanie języka ojczystego w późniejszym wieku, wpływa na pozytywne przeżycie własnej dwujęzyczności, buduje poczucie wartości, uczy języka mniejszościowego w wielu jego odmianach i ułatwia naukę w szkole w języku większościowym. Dla najmłodszych dzieci najbardziej odpowiednie będą w pierwszej kolejności ćwiczenia, rozwijające świadomość fonologiczną, bez której proces czytania nie będzie przebiegał pomyślnie. Na następnych etapach ważne stają się zarówno czytanie intensywne, jak i ekstensywne, dzięki czemu dzieci opanowują nie tylko podstawowe formy komunikacji językowej, ale także zapoznają się ze specjalistycznymi odmianami języka.

## BIBLIOGRAFIA

- Chamot A. U., O'Malley J.M., 1986, *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*, Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chodkiewicz H., 2011, *Nauczanie języka poprzez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka stosowana” nr 4, s. 11–29.
- Chodkiewicz H., 2016, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 79–85.
- Collier V.P., 1987, *Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes*, „TESOL Quarterly”, t. 21, nr 4, s. 617–641.
- Collier V., Thomas W., 1995, *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*, Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Coyle D., 2007, *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, w: „The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10, 5, 543–562.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters.
- Dębski R., Rabiej A., Szcl-Mays M., 2016, *Czytam, bo lubię! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. I read and I like it! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. Early Reading Program and Handbook for Parents and Teachers of Bilingual Children*, Kraków.
- Grzegorzczak K., 2016, *Czytam, bo lubię! „Piękna i bestia”*. Adaptacja tekstu i scenariusz ćwiczeń, Kraków.
- Halik T., Nowicka E., Poleć W., 2006, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo ProLog.
- Krashen S., Biber D., 1987, *On Course: Bilingual Education's Success in California*, Sacramento: California Association for Bilingual Education.



- Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- Martyniuk W., 2008, *CLIL – at the core of plurilingual education*, w: R. Wilkinson, V. Zegas (red.), *Integrating Content and Language. Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht University, Maastricht, Netherlands, s. 13–18.
- Nizio S., 2016, *Czytam, bo lubię! „Pinokio”*. *Adaptacja tekstu i scenariusz ćwiczeń*, Kraków 2016.
- Rabiej A., 2006, *Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych*, w: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumka (red.), *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków, s. 217–232.
- Rabiej A., 2007, *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*, niepublikowana praca doktorska, Kraków.
- Rabiej A., Dębski R., Szelc-Mays M., 2016, *Czytam, bo lubię! Program wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych. I read and I like it! Early Reading Program for Bilingual Children*, cz. 1–3, Kraków.
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 11–25.
- Stoller F.L., 2008, *Content-Based Instruction*, w: N. van Densen-Scholl, N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition*, t. 4, *Second and Foreign Language Education*, New York, s. 59–70.
- Szybura A. (2016), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, w: „Języki Obce w Szkole”, s. 99–105.
- Wolff D., Otwinowska-Kasztelanica A., 2010, *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 8–13.
- Wesche M.B., Skehan P., 2002, *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, w: R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, 207–228.

Agnieszka Rabiej

## READING AS A KEY SKILL IN CONTENT-BASED LANGUAGE LEARNING OF BILINGUAL CHILDREN

**Keywords:** CLIL, CBLT, BICS vs CALP, CLIL, cognitive proficiency, early learning to read, biliteracy

**Summary.** The paper touches upon the issues of acquiring cognitive academic language proficiency (CALP) by children as opposed to developing the basic interpersonal communication skills (BICS). It emphasise the role of reading skills and reading comprehension proficiency in acquiring CALP and healthy bilingual development of children. Also, there are presented some samples of the textbooks for bilingual children learning to read Polish as a second or a foreign language.





## RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Grażyna Zarzycka\*

**Seria podręczników do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego pod red. Urszuli Sajkowskiej pt.: *Edukacja – Praca – Integracja*, Fundacja Języków Obcych Linguae Mundi, Warszawa 2014, w skład której wchodzi: 1. Agnieszka Wiśniewska, Anna Kokot, Marzena Jasnos, Samanta Busilo, *Chcę pracować w Polsce*, ss. 69 + nagrania na płycie CD; 2. Agnieszka Wiśniewska, Anna Mijas, Anna Kokot, Marzena Jasnos, *Wybieram gastronomię*, ss. 104 oraz nagrania na płycie CD; 3. Agnieszka Wiśniewska, Anna Mijas, *Opiekuję się osobą starszą*, ss. 100 oraz nagrania na płycie CD, ss. 100.**

Seria podręczników *Edukacja – Praca – Integracja* wyrosła z doświadczeń warszawskiej organizacji pozarządowej Fundacji Linguae Mundi w zakresie nauczania polszczyzny imigrantów (w tym uchodźców) z różnych krajów. We Wstępie do pierwszego podręcznika z serii znajdujemy informację o 3000 imigrantów kształconych w Fundacji w latach 2005–2013, pochodzących z 63 krajów. Linguae Mundi prowadzi kursy językowe z języka polskiego jako obcego (jpjo), na które uczęszczają osoby zainteresowane m.in. właśnie podjęciem pracy w Polsce. Pomysł stworzenia podręczników do nauki jpjo w odmianach specjalistycznych, który wyrósł w tym właśnie środowisku, został więc oparty na ważnych przesłankach. Wyłonienie tematyki podręczników zostało poprzedzone ankietami, w których zapytano 150 uczestników kursów na poz. A2 – B1 o to, do wykonywania jakich zawodów chcieliby się przygotować i jakie, w związku z tym, tematy zajęć językowych uznają za najbardziej dla nich użyteczne. Prowadzenie własnej działalności gospodarczej, gastronomia i opieka nad osobami starszymi uzyskały najwięcej wskazań. Postanowiono więc, że właśnie na nich skoncentrują się podręczniki, których przygotowaniem zajął się zespół polonistek prowadzących na co dzień w Fundacji Linguae Mundi lektoraty jpjo w grupach wielokulturowych, jak też zaangażowanych – jako egzaminatorki i autorki zadań – w proces państwowego poświadczania znajomości jpjo<sup>1</sup>.

Omawiane tu podręczniki przeznaczono dla uczących się na poziomie progowym B1, co uważam za słuszne rozwiązanie, gdyż właśnie po osiągnięciu tego poziomu biegłości językowej użytkownik może zacząć względnie swobodnie funkcjonować we wspólnocie komunikacyjnej, szczególnie w obrębie własnych zainteresowań. Doprowadzenie uczących się do tego poziomu biegłości wymaga wiele wysiłku zarówno ze strony uczących, jak i nauczanych. Dalszy rozwój językowy może już, w dużo większym stopniu niż na wczesnych etapach rozwoju językowego, odbywać

---

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

<sup>1</sup> Wszystkie informacje z wprowadzenia do *Chcę pracować w Polsce*, pierwszego podręcznika z serii.

się poza klasą. Seria podręczników powstała w ramach projektu *Edukacja językowa i zawodowa szansą na skuteczną integrację*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców, wojewody mazowieckiego oraz budżetu państwa. Poniżej zostaną kolejno omówione wszystkie podręczniki będące rezultatem owego projektu. Każdy z nich wydano w miękkiej okładce, w ciekawej szacie graficznej, w wygodnym formacie A4, umożliwiającym w łatwy sposób uzupełnianie ćwiczeń bezpośrednio w książce. Podręczniki zawierają klucze do zadań zamkniętych oraz transkrypcje nagrań. Zdaniem auterek, najlepszym sposobem realizacji zawartego w nich materiału jest, mimo tych ułatwień, kurs językowy.

### 1. CHCĘ PRACOWAĆ W POLSCE

Pierwszy podręcznik składa się z dziewięciu rozdziałów (modułów): I. *Szukam pracy*, II. *Przygotowuję CV*, III. *Piszę list motywacyjny*, IV. *Pracuję legalnie*, V. *Poznaję rodzaje umów*, VI. *Idę na rozmowę kwalifikacyjną*, VII. *Podpisuję umowę*, VIII. *Zakładam działalność gospodarczą*, IX. *Poznaję ogólne zasady bezpieczeństwa i higieny pracy*. Autorki nie określiły liczby godzin koniecznej do realizacji i utrwalenia materiału z podręcznika, można jednak przewidywać, że w zależności od zaawansowania językowego uczących się i dynamiki prowadzenia zajęć wystarczy na to ok. 30–40 godzin. We Wstępie do podręcznika autorki zadeklarowały, że ze względu na jego specjalistyczny charakter zadania będą się koncentrowały na strukturach leksykalnych, sprawnościach receptywnych (do nich będą dopasowane ćwiczenia leksykalno-gramatyczne) oraz tekstach źródłowych.

Największą zaletą tego podręcznika jest jego pragmatyczność. Zawartość pracy rzeczywiście odpowiada temu, co zapowiada tytuł – cudzoziemiec, który chce pracować w Polsce, znajdzie tu porady o charakterze urzędowym i językowym, jak też teksty, które w różnych fazach starania się o pracę będzie musiał zrozumieć, stworzyć lub przetworzyć. Pod względem stylistycznym, w tekstach wprowadzonych do podręcznika odnajdujemy reprezentacje **stylu publicystycznego** (np. w takich gatunkach jak: ogłoszenia pracodawców i poszukujących pracy, artykuły prasowe), **urzędowo-kancelaryjnego** (np. curriculum vitae, list motywacyjny, formularze urzędowe – przykłady zaświadczeń i zezwoleń, informacje z portali różnych urzędów, instrukcje, np. instrukcja BHP, oświadczenie poszkodowanego w wypadku) i **potocznego** (np. e-maile o charakterze nieformalnym, rozmowy telefoniczne). W podręczniku w dużym zakresie wykorzystano styl charakterystyczny dla **poradnictwa zawodowego** – wśród porad znajdujemy instrukcje pisania CV, listu motywacyjnego – oraz wiele praktycznych informacji dotyczących procedur rekrutacyjnych, umów pracowniczych oraz sposobów wypełniania różnorodnych formularzy.

W podręczniku w największym stopniu skorzystano z materiałów źródłowych obecnych w internecie, w szczególności z informacji zamieszczanych na stronach www prowadzonych przez urzędy pracy, agencje obsługujące pracodawców i cudzoziemców poszukujących pracy, a także z portali dla imigrantów oraz strony Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Cechą tekstów preparowanych zamieszczonych w podręczniku (również w formie audio na dołączonej płytce CD), takich jak rozmowa kwalifikacyjna, list motywacyjny, CV, rozmowa z doradcą zawodowym, pracownikiem banku, jest to, że każdy z nich symuluje konkretną sytuację, która może zaistnieć na danym etapie zdobywania pracy – od momentu jej poszukiwania, aplikowania o nią, po załatwienie formalności związanych z założeniem firmy oraz funkcjonowanie w firmie w roli pracownika. Taka konstrukcja podręcznika z pewnością służy rozwijaniu autonomii uczących się. Nie wydaje się, by w podręczni-

ku został położony szczególny akcent na kształcenie sprawności receptywnych. Znajduje się w nim wiele zadań, w których wymaga się od użytkowników podjęcia działań o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym; bardzo wiele uwagi przykładła się do nabycia przez uczących się umiejętności w zakresie przetwarzania tekstów – np. wypełniania rozlicznych formularzy.

Ćwiczenia leksykalne i gramatyczne współgrają z przyjętym najważniejszym celem komunikacyjnym – przygotowaniem użytkownika do podjęcia pracy w Polsce. Uczący się w poszczególnych modułach poznają i utrwalają w formie różnorodnych zadań – czytanych lub słuchanych – słownictwo i kolokacje przydatne każdemu imigrantowi, który pragnie zaistnieć na polskim rynku pracy. Np. w module I, związanym z szukaniem pracy, zostają wprowadzone konstrukcje: *stracić pracę, szukać pracy, pytać o pracę, znaleźć pracę, wysłać ogłoszenia, przeglądać oferty pracy, wchodzić na strony agencji pośrednictwa pracy*, w module V podstawowa leksyka dotyczy umów pracowniczych, a w VIII pojawiają się konstrukcje analityczne typu: *złożyć działalność gospodarczą / konto firmowe, podać dane osobowe, pobierać opłatę/prowizję za prowadzenie konta/rachunku* itd., natomiast w module IX: *dostać zwolnienie, dostarczyć zwolnienie, zgłosić wypadek, ulec wypadkowi, ponieść śmierć*.

Kończąc omówienie pierwszej części serii *Edukacja-Praca-Integracja*, trzeba podkreślić, że jest to propozycja przemyślana, w której połączono najnowsze podejścia do nauczania języków obcych z rozwijaniem na całym świecie podejściem uczenia się przez całe życie. Najważniejsze wydaje się ukierunkowanie zawartości podręcznika na określony cel nauczania: przygotowanie użytkownika do podjęcia pracy zawodowej w Polsce, dzięki czemu udało się autorkom ograniczyć materiał językowy i tekstowy w sposób pozwalający wyeksponować meritum i oswoić użytkowników z polskim rynkiem pracy. Autorki nie musiały we Wstępie wypowiadać się na temat nowatorstwa własnego podręcznika, nietrudno je bowiem dostrzec.

Podręcznik ma charakter uniwersalny – może być wykorzystywany jako pierwszy podręcznik na wszystkich zorientowanych zawodowo kursach jppo na poziomie A2+–B1. Kolejny podręcznik należy dostosować do specyficznych potrzeb uczących się; może nim być któryś z prezentowanych poniżej.

## 2. WYBIERAM GASTRONOMIĘ

Drugi podręcznik w serii, znacznie bardziej obszerny od pierwszego, proponuje użytkownikom tematykę związaną z wykonywaniem zawodów związanych z gastronomią, takich jak: kucharz, pomocnik kucharza, kelner, restaurator, właściciel i pracownik firmy cateringowej, dietetyk. Będzie też na pewno przydatny w rozwijaniu kompetencji leksykalnej i szerzej – komunikacyjnej – wszystkim zainteresowanym zdrowym odżywianiem (tzw. ekologiczną kuchnią). Składa się z czternastu modułów: I. *Bezpieczeństwo i higiena pracy w kuchni*, II. *Warsztat pracy kucharza*, III. *Rodzaje lokali gastronomicznych*, IV. *Zasady racjonalnego odżywiania*, V. *Kupowanie warzyw i owoców*, VI. *Salatki, zioła i przyprawy*, VII. *Przystawki i dania jarskie*, VIII. *Zupy*, IX. *Przyrządzanie mięsa*, X. *Dania z drobiu*, XI. *Ryby i owoce morza*, XII. *Dania mączne*, XIII. *Ciasta i desery*, XIV. *Kuchnia polska i kuchnie narodowe*. Autorki przewidziały na realizację materiału z podręcznika 60 godzin (4 godziny na każdy moduł) oraz dodatkowo 4 godziny na testowanie.

Stworzenie podręcznika jppo przeznaczonego dla grupy odbiorców zainteresowanych pracą w gastronomii jest wydarzeniem wartym uwiecznienia. Żaden wiodący uczelniany ośrodek nauczający cudzoziemców nie zdecydował się dotąd na podobny projekt wydawniczy z takiego powodu,

że kursy tak ściśle ukierunkowane zawodowo rzadko (jeśli w ogóle) są prowadzone w ośrodkach uczelnianych; przeważnie ukierunkowują one swoje programy nauczania specjalistycznego na odmiany akademickie języka. Można więc łatwo wysnuć wniosek, że zaistniała w tym momencie nisza, z której korzystają prywatne szkoły językowe, a autorki związane z Fundacją Linguae Mundi potrafiły w twórczy sposób ją wypełnić.

Korzystający z podręcznika, skonstruowanego podobnie jak pierwsza część serii, znajdzie w nim wiele przydatnych tekstów autentycznych. Część z nich to szablony, jak: zgłoszenie wypadku przy pracy pracownika, faktura, formularz zamówienia. Wśród najczęściej pojawiających się innych gatunków tekstów dominują przepisy na różne potrawy, a ponadto – menu, reklamy lokali gastronomicznych oraz różnorodne porady dietetyczne i teksty o charakterze encyklopedycznym (autentyczne lub adaptowane; niestety nie zawsze podano przy nich źródło, więc często musimy sami się domyślić, do jakiego stopnia autorzy interweniowali w teksty). Dotyczą one różnorodnych aspektów świata kulinariów (racjonalnego odżywiania się, diet, rodzajów produktów spożywczych, różnic w zakresie wzorców kulturowych odnoszących się do poszczególnych kuchni narodowych itp.).

Trzeba zaakcentować, że szybkie przyswojenie specjalistycznej leksyki w znacznym stopniu ułatwi materiał ikonograficzny: liczne zdjęcia przedstawiające np. zawartość apteczki, nowoczesną kuchnię w lokalu gastronomicznym, rodzaje czynności wykonywanych w kuchni, typy lokali, rodzaje szkła stołowego i naczyń kuchennych, rodzaje grzybów, dania, rodzaje zwierząt (w tym drób, ryby, owoce morza) czy wypieków. Bardzo dobrze spełnią swoje zadania szczególnie te fotografie i ilustracje, które pozwolą zapamiętać leksykę z określonych pól semantycznych, jak w zad. 5 s. 21 (moduł II) polegającym na podpisaniu 9 fotografii przedstawiających poszczególne działania osoby przygotowującej posiłek następującymi słowami z ramki: *otwierać, mieszać, kroić, piec, gotować, ważyć, obierać, smażyć, odcedzać, trzeć*.

Podniesieniu kompetencji komunikacyjnej użytkowników służą przede wszystkim teksty dialogowe (większość nagrana na płycie CD), szczególnie rozmowy mogące zaistnieć w lokalach gastronomicznych podczas rozpoczynania przez kogoś pracy, organizacji tej pracy, odzwierciedlające kontakty typu: pracodawca – pracownik czy pracownik – klient. Prezentowane teksty przyczynią się także do rozwoju sprawności receptywnych uczących się – rozumienia porad, ważnych informacji związanych z zawodem i szeroko rozumianą kulturą kulinarną. Podobnie jak w poprzednim, również i w tym podręczniku, szczególną wagę przykładają się do wprowadzania i utrwalania kolokacji, jak: *ryby słodkowodne i słonowodne; łowić – patroszyć – marynować – sprawiać – wędzić – smażyć ryby* (moduł XI, zad. 6 i 8, s. 74 i 75), które stanowią praktyczne powiązanie między wprowadzaną leksyką a gramatyką.

### 3. OPIEKUJĘ SIĘ OSOBĄ STARSZĄ

Trzecia część serii składa się z jeszcze większej liczby modułów niż poprzednia i adresowana jest, zgodnie z informacją zawartą w tytule, do osób, które pragną się wyspecjalizować w zawodzie opiekuna osób starszych, zatrudnionego w domach seniora lub w domach prywatnych. Równie dobrze, ze względu na obecność tematyki medycznej i okołomedycznej, podręcznik spełni swoje zadanie w przypadku osób starających się w Polsce o uzyskanie praw do wykonywania zawodu pielęgniarki/pielęgniara czy – w mniejszym zakresie – pedagoga, psychologa, a nawet lekarza.

Zawiera XVI modułów: I. *Ciało*, II. *Ubrania*, III. *Dom*, IV. *Charakter*, V. *Rodzina*, VI. *Zajęcia i aktywności*, VII. *Codziennie funkcjonowanie*, VIII. *Dieta*, IX. *Lekarz*, X. *Lekarstwa*, XI. *Schorzenia przewlekłe*, XII. *Schorzenia pamięci*, XIII. *Schorzenia ruchowe*, XIV. *Choroby zakaźne*, XV. *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach*, XVI. *System opieki nad osobami starszymi*. Autorki przewidują na realizację tego podręcznika tyle samo godzin, co w przypadku pracy *Wybieram gastronomię*.

W odróżnieniu od dwóch poprzednich części serii Spis treści do tego podręcznika jest rozbudowany – został opracowany w formie tabeli, w której każdemu modułowi przyporządkowano treści językowe oraz socjokulturowe i realioznawcze. Opisując je, autorzy skoncentrowali się m. in. na słownictwie wprowadzanym w danej jednostce, inwentarzu funkcjonalno-pojęciowym, typach tekstów, zagadnieniach gramatycznych oraz na realiach społecznych i konkretnych działaniach społecznych, jakie osoba realizująca materiał dydaktyczny w danym module będzie w stanie z sukcesem podjąć. Tak przygotowany spis zawartości podręcznika świadczy niewątpliwie o tym, że autorzy rozwinęli się wraz z projektem.

W modułach I–VIII, choć tematyka oczywiście jest ukierunkowana w stronę potrzeb ludzi starszych, relacji z nimi, jak też opieki nad nimi, wykorzystywana leksyka i frazeologia mieści się w obrębie języka ogólnego, a w nagranych dialogach znajdujemy wiele wyrażen potocznych, które pojawiają się w naturalnych kontekstach komunikacyjnych. W modułach IX–XVI dominuje już leksyka specjalistyczna, związana z konkretnymi aspektami opieki medycznej. Znajdujemy tu nazwy specjalności lekarskich, chorób, lekarstw, schorzeń typowych dla ludzi w podeszłym wieku (wśród nich są dokładniejsze opisy dotyczące dwóch chorób: Alzheimera i Parkinsona).

Charakterystyczną cechą tego podręcznika, podobnie jak dwóch poprzednich, jest bogaty materiał ikonograficzny, służący wprowadzeniu w każdej jednostce tematycznej kluczowej leksyki, jak też wykorzystanie różnorodnych tekstów autentycznych. Wśród tekstów o stałej formie, używanych w naszym kraju w systemie opieki medycznej i społecznej, wykorzystano w podręczniku: formularze różnorodnych zleceń i wniosków, pełnomocnictw i wzorów upoważnień oraz skierowań na badania, wypis ze szpitala, kartę oceny zdrowia pacjenta czy kwestionariusz pacjenta – szablon dokumentu używanego w domach opieki społecznej. Są to więc formularze, które opiekun osoby starszej będzie musiał wypełnić, odbierając w jej imieniu przesyłki pocztowe, załatwiając dla niej zakupy w aptece, rezerwując dla niej wizytę u lekarza i wtedy, gdy będzie chciał zorientować się w stanie zdrowia podopiecznego i jego dalszych potrzebach. Wśród tekstów autentycznych pojawiają się również: instrukcja wzywania pomocy, ulotki leków, tablica informacyjna przychodni, jak też informacje, które mogą znaleźć się w różnych miejscach w szpitalu.

Każdy z tekstów jest precyzyjnie obudowany zadaniami. Np. w module X na s. 50 wykorzystano ulotkę leku na ból gardła. Tekst ten posłużył jako baza dla 2 zadań oraz jako inspiracja dla dwóch kolejnych. W zadaniu 7a polecono uczącym się przeczytanie ulotki z lukami, a następnie uzupełnienie jej usuniętymi wcześniej i „rozsypanymi” tytułami akapitów: *Kiedy nie stosować leku*, *Sposób stosowania*, *Jak stosować* itp. W zadaniu 7b została zarysowana indywidualna sytuacja pacjenta (pana Władysława), który cierpli na ból gardła. Zadaniem uczących się jest, na podstawie informacji podanych w ulotce, odpowiedzenie na pytania typu: *Jak długo pan Władysław może brać leki*, *Czy powinien zażywać lek przed posiłkiem czy po?* W zadaniu 8. została zarysowana sytuacja starszej osoby, której zapisano różne leki (podane zostały zalecenia lekarza dla każdego z nich).

Zadaniem uczącego się ma być przygotowanie dla podopiecznego czytelnej listy w formie tabelki przyjmowanych leków z uwzględnieniem nazwy leku, dawkowania, ilości dawek, czasu przyjmowania leku. W zadaniu 9. polecono uczącym się przeprowadzenie dialogu z kolegą/koleżanką; mają się oni wcielić w role opiekuna i podopiecznego. Pierwszy ma, na podstawie przygotowanej wcześniej tabelki, objaśnić stosowanie leku, drugi ma zadawać szczegółowe pytania.

Celem tak przygotowanych zadań jest, kolejno: rozwijanie umiejętności globalnego i szczegółowego rozumienia autentycznego tekstu pisanego, a ponadto: umiejętność przetwarzania tekstu (stosowanie działań mediacyjnych) i produkcji (tworzenie notatki) oraz interakcji (rozmowa na określony temat). W przedstawionych tu przykładach, a podobnych znajdziemy w tej pracy wiele, modelowo zastosowano reguły podejścia zadaniowego (działaniowego) do nauczania języków obcych.

Korzystający z podręcznika znajdą w nim również teksty informacyjne oraz porady dotyczące m.in. diet, sposobu przygotowania mieszkania dla seniora, rodzajów zasiłków przysługujących osobom starszym i ich opiekunom czy państwowych programów opieki społecznej (jak program „70 plus” opisany w ostatnim rozdziale książki). Mocną stroną podręcznika jest częste wykorzystywanie internetowych forów dyskusyjnych przeznaczonych dla osób starszych i ich rodzin, jak też stron www organizacji i instytucji opieki społecznej (np. domów seniora czy Uniwersytetu Trzeciego Wieku). W książce prezentowane są także ulotne krótkie teksty, jak np. reklamy usług, z których mogą skorzystać starsi klienci (np. mobilny salon fryzjerski) czy zajęć, podczas których mogą rozwijać swoje zainteresowania (np. treningi nordic walking, akademia tańca); zob. zad. 8, moduł I, s. 14.

Wielkim walorem tego podręcznika jest przekazywanie jego użytkownikom najlepszych wzorców relacji z osobami w podeszłym wieku (nazywanych tu najczęściej seniorami lub podopiecznymi). Są one ukazywane z sympatią jako osoby z określonymi potrzebami, ale również pragnące się ciągle rozwijać i korzystać z życia. Podręcznik dowartościowuje także w znacznym stopniu sam zawód opiekuna osoby starszej. Ktoś wykonujący taki zawód jawi się jako specjalista o wielorakich kompetencjach – społecznych, organizacyjnych, komunikacyjnych i medialnych.

\*\*\*

W każdej z części serii *Edukacja – Praca – Integracja* widać sprawność autorek w zakresie technik konstruowania zadań dydaktycznych oraz ich wysokie kompetencje tekstologiczne i lingwistyczne. Twórczynie serii kierowały się wytycznymi Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, co – w połączeniu ze znajomością programów do nauczania jppo, standardów europejskich nauczania języków obcych, jak też z ich wyczuleniem na potrzeby językowe i społeczne migrantów – dało rezultat w postaci wyjątkowej na polskim glottodydaktycznym rynku wydawniczym serii prac do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego. Z pewnością stanie się ona w najbliższym czasie klasykiem wśród podręczników do nauczania jppo osób o specjalnych potrzebach.

Iwona Janowska\*

**Tamara Czerkies, *Bliżej tekstów*, Wydawnictwo Hankuk Univeristy of Foreign Studies, Seoul 2016, ss. 270**

Podręcznik *Bliżej tekstów* został opracowany w oparciu o doświadczenia Autorki zdobyte w trakcie nauczania polszczyzny w Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej oraz w pracy z przyszlými nauczycielami języka polskiego jako obcego. Adresowany jest do studentów koreańskich uczących się języka polskiego na poziomach B.1+ / B.2+. Publikacja liczy 270 stron, na które składają się: wstęp, wskazówki metodyczne, materiał nauczania – podzielony na dziewięć rozdziałów oraz klucz do zadań i bibliografia.

Autorka dokonała selekcji tekstów literackich dla potrzeb nauczania języka i kultury polskiej oraz zaproponowała konkretne sposoby (metody, techniki) ich wykorzystania na zajęciach. Jak precyzuje, przy wyborze tekstów kierowała się własnymi preferencjami i doświadczeniem zawodowym, starając się dobrać je do specyfiki odbiorcy, poziomu intelektualnego i językowego uczących się oraz zakładanych celów dydaktycznych.

Fragmety literackie pogrupowano tematycznie wokół zagadnień, których zapowiedzi pojawiają się w tytułach poszczególnych rozdziałów i towarzyszących im ilustracjach, co pomaga rozbudzać ciekawość i oczekiwania użytkowników podręcznika. Zaproponowano następujące tematy: różnice między narodami (polskim i koreańskim), portrety kobiet i mężczyzn oraz pełnione przez nich role społeczne, dzieciństwo – nakazy i zakazy, przemijanie – zmiany wyglądu, starość, śmierć i uroczystości pogrzebowe, młodość oraz małżeństwo, konflikty polityczne i wojny, osoby reprezentujące władzę – pełniące funkcje kierownicze. W tytułach rozdziałów podano w ramach nazwiska autorów, których utwory zostały zamieszczone, co ułatwia tworzenie wizerunku pisarza i jego twórczości. Każda jednostka podręcznikowa (zwana rozdziałem) składa się z kilku tekstów, są to np. wiersze, fragmenty prozy, piosenki. Uczący się mają możliwość zapoznania się z twórczością: Jana Twardowskiego, Wisławy Szymborskiej, Haliny Poświatowskiej, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Olgi Tokarczuk, Mariana Stali, Małgorzaty Hillar, Jonasza Kofty, Jeremiego Przybory, Mariana Hemara, Jana Marxa, Zbigniewa Herberta, Sławomira Mrożka.

Poziom trudności tekstów jest bardzo zróżnicowany, co umożliwia pracę z podręcznikiem na różnych poziomach zaawansowania językowego. Materiał w nim zawarty można realizować w dowolnej kolejności – dotyczy to zarówno całych rozdziałów, jak i poszczególnych utworów. Jak słusznie podkreślono we wstępie, stając przed wyborem tekstu czy rozdziału, nauczyciel musi jasno sprecyzować, dlaczego wybrał właśnie ten a nie inny fragment, jakie konkretne cele językowe i pozajęzykowe pozwoli on osiągnąć.

---

\* iwona.janowska@uj.edu.pl; Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, 31-044 Kraków, ul. Grodzka 64.



Zasadniczym celem podręcznika jest pomoc w rozwijaniu działań językowych oraz kompetencji leksykalnej i semantycznej. Wybrane utwory literackie umożliwiają przede wszystkim kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego oraz tworzenia wypowiedzi ustnej na podstawie treści w nich zawartych. W niektórych rozdziałach przewidziano również tematy dłuższych wypracowań (studenci wybierają jeden z zaproponowanych tematów i rozwijają go na podstawie poznanych utworów). Znaczące miejsce zajmuje praca nad słownictwem: ćwiczenia i zadania zaproponowane przy każdym utworze służą utrwalaniu słownictwa i poznawaniu nowych struktur.

Niemniej ważny dla Autorki jest rozwój kompetencji ogólnych użytkowników języka. Proponowane w podręczniku zadania rozwijają wiedzę pochodzącą z „krzyżowania się spojrzeń”, postawy, zdolność do nawiązywania kontaktów i relacji między kulturami, zdolność do refleksji na temat własnej kultury. Umożliwiają także otwarcie się na inność, wyjście z centrum uwagi, odgrywanie roli pośrednika kulturowego, relatywizowanie własnego systemu odniesień kulturowych, rozwiązywanie nieporozumień kulturowych oraz mobilizację nabytej wiedzy w celu odkrywania nowych doświadczeń, zachowań, systemów wartości i wierzeń.

*Blżej tekstów* – zbiór literackich materiałów autentycznych – obudowany został dobrze skonstruowanymi zadaniami, które ułatwiają rozwijanie umiejętności językowych i odkrywanie elementów kulturowych. Zadania odnoszące się do poszczególnych tekstów pełnią nie tyle funkcję kontrolną, co wspomagającą uczenie się, ułatwiają zrozumienie informacji zawartych w utworach, obligują do wnikliwej analizy tekstów. Na uwagę zasługuje typ zadania, które w każdej jednostce występuje jako pierwsze i poprzedza pracę na tekstach literackich. Tak zwane *Zadanie 1* zawiera kilka pytań lub poleceń zachęcających do przedyskutowania w grupach lub parach zagadnień związanych z główną tematyką rozdziału. Autorka proponuje niekiedy interpretację krótkich, ciekawych powiedzeń, przysłów, opinii, stymulując w ten sposób reakcje werbalne studentów. Na przykład rozdział drugi o tytule *Ty i ja to światy dwa – próby opisanie kobiety i mężczyzny* rozpoczyna seria ćwiczeń, których zadaniem jest wyczulenie na tematykę i przygotowanie leksykalne. Ćwiczenie pierwsze i drugie zachęca do wypowiedzi monologicznej, bądź dyskusji. Jest to najpierw pytanie o postrzeganie roli kobiety i mężczyzny w kulturze koreańskiej, a następnie interpretacja cytatu Napoleona Bonaparte: „Bóg także próbował być autorem i jego proza to mężczyzna, poezja kobieta”. Kolejna dwa ćwiczenia polegają na zapisaniu skojarzeń, jakie wywołuje współczesna koreańska kobieta i współczesny koreański mężczyzna oraz uzupełnienie tabeli przymiotnikami określającymi kobiety i mężczyzn.

Faza wstępna zapowiada, co będzie przedmiotem zasadniczych zajęć, pozwala antycypować treści i ułatwia zapamiętywanie. Jest to bez wątpienia jedna z podstawowych zalet tego podręcznika. Autorka hołduje bowiem zasadzie budowania nowej wiedzy na tej, która została już przyswojona oraz stwarza możliwość przypomnienia, uaktywnienia umiejętności niezbędnych do opanowania nowego materiału.

W recenzowanym podręczniku konsekwentnie realizowane są założenia podejścia międzykulturowego. Jest to świadome działanie pedagogiczne mające na celu włączenie uczących się w dynamiczny proces wymiany między różnymi kulturami, odejście od monolitycznej wizji kultury i akceptację wielo- i różnokulturowości. Praca z recenzowanym podręcznikiem oznacza więc wyjście poza proste zrozumienie innej grupy kulturowej, to raczej budowanie pomostów

między kulturami w celu wymiany i wzajemnego ubogacenia. Uczący się mają nie tylko okazję, by poznać bliżej polską kulturę, ale również zdystansować się do własnych zwyczajów kulturowych.

Autorka podręcznika, przebywając na co dzień w kraju ojczystym studentów, miała doskonałe warunki do „zanurzenia się” w ich rodzimej kulturze. To doświadczenie znalazło wyraz w stosownych działaniach pedagogicznych. W każdym rozdziale zamieszczono rubrykę zatytułowaną *Zderzenia kultur – porównania*. Dla przykładu, po realizacji pierwszego rozdziału studenci odnotowują podobieństwa lub różnice pomiędzy Koreą a Polską w sposobie podejścia do cudzoziemców, zaś w rozdziale czwartym zamieszczono polecenie: „[...] jak obie kultury traktują przemijanie i związane z tym zmiany – podobnie czy inaczej?”. Pracując w parach lub grupach, uczący się wypełniają tabelkę, specjalnie opracowaną do tego celu, w której odnotowują podobieństwa i różnice kulturowe.

*Bliżej tekstów* autorstwa Tamary Czerkies to wartościowa, długo oczekiwana pomoc dydaktyczna dla nauczycieli i uczniów, która uświadamia, że nauczanie/uczenie się języka oraz kultury to proces nieustannej reorganizacji i rekonstrukcji wyobrażeń uczącego się odnośnie kultury docelowej, ale również odkrywanie specyfiki własnej kultury. Przepięknie wydana, przejrzysta, estetyczna książka stanowi źródło inspiracji zarówno dla nauczycieli, jak i studentów. To podręcznik skłaniający do refleksji nad pracą z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych, a także ukierunkowany na innowacyjne ujęcia i rozwiązania w kształceniu językowym.



Beata Grochala\*

**Michalina Biernacka, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, ss. 239**

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Są to przede wszystkim serie podręczników przygotowane z myślą o początkowych etapach nauki (poziomy A1, A2, B1), książki dla poszczególnych grup wiekowych itp. Wydawane są również opracowania metodyczne, poradniki dla lektorów. Coraz więcej publikacji dotyczy poszczególnych działów gramatyki, zakresów leksykalnych itp. Szczególnie miejsce zajmują opracowania dotyczące nauczania cudzoziemców wymowy, działu szczególnie trudnego, często sprawiającego problemy tak uczącym się, jak i nauczającym. Wśród opublikowanych w tym zakresie dotychczas prac warto wyróżnić następujące pozycje: B. Karczmarczyk, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin 1987, wyd. II Lublin 2012; A. Ikeda, „*Nie lubię igreka*”, czyli o trudnych głoskach w języku polskim, Tokio 2008; M. Kita, *Wybieram gramatykę*, Katowice 2009; L. Madelska, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin 2010; L. Madelska, *Posłuchaj, jak mówię. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń 2010; A. Majewska–Tworek, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław 2010, a także najnowsze opracowanie *Głoski polskie* Marcina Maciołka i Jolanty Tambor, Katowice 2014. Niestety, większość z wymienionych podręczników i pomocy jest trudno dostępna, choćby ze względu na miejsce wydania (np. Tokio) bądź niski nakład (jak w przypadku podręcznika Maciołka i Tambor). Ciekawie na tym tle prezentuje się publikacja Michaliny Biernackiej *Znajdź z polskim wspólny język*, której podtytuł wskazuje, że jest to poradnik metodyczny z zakresu nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego.

Książka podzielona została na dwie części: pierwsza to *Zagadnienia teoretyczne*, a druga – *Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*. Całość poprzedza *Wstęp*, w którym Autorka określiła adresatów publikacji: „praca skierowana jest do nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, a także studentów specjalizacji czy studiów dotyczących nauczania polszczyzny cudzoziemców. Szczególnie przydać może się młodym lektorom, rozpoczynającym karierę zawodową, zarówno polonistom, jak i neofilologom” (s. 13). Wydaje się, że grono odbiorców jest szersze – z książki śmiało mogą korzystać studenci uczący się języka polskiego jako obcego (zwłaszcza z zaproponowanych ćwiczeń), natomiast zagadnienia teoretyczne dotyczące systemu fonetycznego polszczyzny mogą być pomocne adeptom zarówno polonistyki, jak i innych kierunków neofilologicznych, niekoniecznie o specjalności glottodydaktycznej. Warto zaznaczyć, że M. Biernacka stosuje w pracy termin fonodydaktyka (dział metodyki zajmujący się nauczaniem fonetyki), który obecny jest w publikacjach

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

neofilologów, nie został zaś przejęty przez metodyków języka polskiego jako obcego. Uważam to określenie za trafne i warte rozpowszechnienia na gruncie glottodydaktyki polonistycznej.

W rozdziale pierwszym M. Biernacka skoncentrowała się na kompetencji fonologicznej. Trzeba jednak wspomnieć, że swoje rozważania poprzedziła konstatacją dotyczącą miejsca fonetyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Niestety, jest to zagadnienie odsuwane przez wielu lektorów na plan dalszy, uważają oni bowiem ćwiczenia fonetyczne za zbędne. Tymczasem, jak zauważa Autorka, zwłaszcza na początkowym etapie nauki błędna artykulacja może w znacznym stopniu zakłócać komunikację. Na szczęście coraz większa liczba nauczycieli języka polskiego jako obcego docenia rolę fonetyki.

Jak wspomniano, pierwszy rozdział koncentruje się wokół pojęcia kompetencji fonologicznej. Podstawę odniesienia stanowi jej definicja zawarta w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*, jednak M. Biernacka, co uważam za rzecz niezmiernie ważną i cenną, odniosła ogólne wytyczne ESOKJ do systemu fonologicznego języka polskiego. Co więcej, w podobny sposób, tj. w odniesieniu do polszczyzny, pokazała ściśle powiązaną z fonetyką kompetencję ortoepiczną oraz ortograficzną. Analizy te zostały zaprezentowane w formie tabelarycznej (odpowiednio s. 26, 27 i 28), co daje czytelnikowi możliwość łatwego dotarcia do interesujących go treści i skorzystania z nich.

W podpunkcie dotyczącym czynników implikujących nabywanie kompetencji fonologicznej Autorka zwróciła uwagę na ogromną rolę percepcji mowy. Podkreśliła prawdę oczywistą, ale, niestety, często zapominaną przez lektorów, iż przed nauką wymowy należy ćwiczyć umiejętność rozpoznawania i rozróżniania dźwięków. Z zagadnieniem tym łączą się różne rodzaje słuchu. M. Biernacka przedstawiła je m.in. w postaci zwięzłej tabeli (s. 38–39) prezentującej typy i funkcje słuchu. To bardzo istotne zestawienie, które z pewnością przyda się nie tylko lektorom języka polskiego jako obcego, ale również logopedom czy pedagogom. Warto w tym miejscu nadmienić, że ogromnym atutem książki jest jej interdyscyplinarność. Autorka bazuje bowiem na badaniach glottodydaktycznych (głównie neofilologicznych), ale wzbogaca je refleksją językoznawczą, psychologiczną, psycholingwistyczną, neurolingwistyczną, logopedyczną. Czytelnik może zapoznać się dzięki temu z szeroką perspektywą badawczą zaprezentowaną w jednym miejscu.

Istotne jest również wykształcenie M. Biernackiej – w jej dociekaniach widać gruntowne przygotowanie polonistyczne. Przejawia się ono przede wszystkim w rozdziale drugim zatytułowanym *Rola fonetyki w przyswajaniu innych podsystemów języka*. Szczególnie ważny jest związek fonetyki z systemem graficznym, a w jego ramach z ortografią i interpunkcją, od których rozpoczęto prezentację zależności. Omówiono wiele zagadnień szczegółowych związanych z artykulacją/zapisem poszczególnych głosek oraz grup spółgłoskowych. Na szczególną uwagę zasługuje część poświęcona samogłoskom nosowym. Lekturę tego fragmentu warto polecić wszystkim, którzy bądź związani są zawodowo z językoznawstwem, bądź są użytkownikami języka, a problemy poprawnościowe nie są im obojętne. Autorka między innymi zaprezentowała rozmaite stanowiska dotyczące artykulacji nosówek, aby stwierdzić, że we współczesnej polszczyźnie w śródgłosie dominuje wymowa dyftongiczna (s. 50).

W omawianym podrozdziale na szczególnie wyróżnienie zasługuje uwaga M. Biernackiej dotycząca świadomego postępowania lektorów (s. 65). Często mnożą oni zasady i reguły, które mają zapamiętać słuchacze, co zwłaszcza na początkowym etapie nauki jakiegokolwiek języka jest zbędne. Dużo ważniejsza jest praktyka artykulacyjna.

Trzeba odnotować, że Badaczka zajęła się również niezmiernie ważnym związkiem między interpunkcją a prozodią, czyli zagadnieniem, które właściwie nie pojawia się w opracowaniach glotodydaktycznych.

Zgodnie z wywodem Autorki także kolejne podsystemy języka, a mianowicie gramatyka i leksyka, łączą się z artykulacją. M. Biernacka koncentruje się na formach fleksyjnych, morfologicznych i składniowych. Charakteryzuje pod względem fonologicznym bogaty rejestr imiennych i werbalnych form fleksyjnych i słowotwórczych. Związek fonetyki ze składnią pokazany jest przede wszystkim na przykładzie deferencyjnej funkcji intonacji. Bardzo ciekawie zaprezentowano związki leksyki i fonetyki. Tu Badaczka zwróciła uwagę przede wszystkim na możliwości, jakie dają: homonimia, synonimia, antonimia jednordzenna oraz pola pojęciowe.

Główna idea rozdziału, a mianowicie uzmysłowienie czytelnikowi konieczności łączenia ćwiczeń fonetycznych z ćwiczeniami, które ułatwiają uczącym się języka polskiego jako obcego przyswojenie innych płaszczyzn języka, jest bardzo ważną wskazówką metodyczną zwiększającą efektywność nauczania.

Część pierwsza książki, nazwana przez Autorkę teoretyczną, choć znalazło się w niej wiele praktycznych uwag, stanowi wprowadzenie merytoryczne do części drugiej, w której zaprezentowane zostały konkretne wskazówki dla nauczycieli. Są one pokłosiem własnych obserwacji uczących się, jak również wynikiem analiz dotychczasowych opracowań oraz ankiet wypełnionych przez lektorów w polskich i zagranicznych ośrodkach nauczających języka polskiego jako obcego. Należy wspomnieć także o badaniach eksperymentalnych M. Biernackiej. Polegały one na stworzeniu autorskiego programu fonetycznego, przetestowaniu go i porównaniu efektów nauczania z efektami wcześniejszych programów. Wynik ewaluacji był wyraźnie pozytywny w grupach z poziomu A, w których realizowany był program autorski.

W omawianym rozdziale początkowo zaprezentowano problematykę normy, błędu, relacji między błędem a interferencją, aby płynnie przejść do sposobów korekty błędów. I tu po raz kolejny Autorka ujęła swoje wskazówki w tabeli, która zawiera zestawienie sposobów reakcji na błąd wymowy (na konkretnym przykładzie). Jest to bardzo cenny element publikacji – pokazuje bowiem, zwłaszcza niedoświadczonym lektorom, w jak różny sposób można dokonywać korekty, nie deprecjonując przy tym wypowiedzi uczącego się. M. Biernacka wskazuje, jak istotnym etapem procesu dydaktycznego jest właściwie przeprowadzona poprawa błędu uczniowskiego.

Kolejny podrozdział poświęcony został tzw. miejscom trudnym polszczyzny. Trzeba zaznaczyć, że zaprezentowane przez Autorkę charakterystyki miejsc, które mogą sprawiać obcokrajowcom kłopoty artykulacyjne, nie są tylko powieleniem opisów zawartych we wcześniejszych publikacjach, lecz wynikają z autentycznych analiz, wielorakich badań Autorki i głębokich studiów.

Ostatni rozdział, *Fonetyka korektywna*, zwraca uwagę już samym tytułem. Określenie fonetyka korektywna to kolejne zapożyczenie z badań neofilologicznych, bardzo trafnie nazywające sposoby radzenia błędom, ich przewidywania i eliminowania (s. 129). Autorka wskazuje przede wszystkim na zasady nauczania fonetyki, które gromadzi w tabeli na s. 133. Zapoznanie się z nimi powinno stać się obowiązkiem wszystkich studentów przygotowujących się do pracy lektora. Z pożytkiem sięgną po nie także doświadczeni lektorzy. Zawsze pamiętać trzeba o naczelnej zasadzie, która głosi, że dużo lepsze efekty daje poświęcenie problemom artykulacyjnym pięciu minut podczas każdej lekcji, aniżeli przeprowadzenie całościowych zajęć dotyczących wymowy.

Badaczka zwraca także uwagę na rolę motywacji, zagadnienia modalności (uatrakcyjniania) zajęć, wskazuje na zróżnicowanie wiekowe uczących się, ich odmienne predyspozycje. Podaje m.in. wskazówki, jak przygotować ćwiczenia dla tzw. wzrokowców.

M. Biernacka prezentuje także materiały fonodydaktyczne, wśród których wymienia podręczniki do nauczania wymowy i fonetyki (starsze opracowania, niezgodne z systemem certyfikacji), podręczniki kursowe, a także opracowania naukowe. Trzeba zaznaczyć, że Autorka mocno podkreśla udział pomocy logopedycznych. Jest to spostrzeżenie cenne, ponieważ są to materiały dobrze przygotowane, poparte badaniami, a nie zawsze znane lektorom.

Najważniejsze, w mojej opinii, zestawienie w recenzowanej książce stanowi tabela zamieszczona na stronach 150–152, która zawiera konkretne treści nauczania w obrębie fonetyki języka polskiego jako obcego dla poziomów A i B.

Kolejny problem dotyczy transkrypcji. Wobec wielości alfabetów fonetycznych M. Biernacka reprezentuje stanowisko, że dobrze sprawdza się stosowanie alfabetu sławistycznego, choć w większości opracowań obecny jest alfabet międzynarodowy. Wprowadzanie jakiegokolwiek alfabetu fonetycznego powoduje bardzo często niechęć uczących się. Dlatego czasami warto, o czym wspomina także M. Biernacka, zrezygnować z jakiegokolwiek zapisu fonetycznego. Sądzę, że rozwiązaniem może być również zastosowanie uproszczonego zapisu bądź wprowadzenie własnych, ustalonych z grupą symboli, o czym również wspomina Autorka.

W części poświęconej metodom nauczania fonetyki języków obcych scharakteryzowano poszczególne metody (zwłaszcza audytywną i kontrastywną). Warto zwrócić uwagę na metodę werbo-tonalną. Co prawda zdaniem Autorki jest to metoda powszechna w glottodydaktyce i logopedii, jednak w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie występuje zbyt często, a warta jest zastosowania.

Ostatni, obszerny podpunkt rozdziału czwartego zatytułowany został *Typologia ćwiczeń fonetycznych*. Poza teoretycznymi rozważaniami dotyczącymi rodzajów ćwiczeń, etapów pracy nad poprawną artykulacją zawarto w nim rzecz bardzo cenną – przykłady konkretnych ćwiczeń fonetycznych adresowanych do uczących się języka polskiego jako obcego. Proponowane ćwiczenia dotyczą sprawności kształtowania słuchu mownego, artykulacji dźwięków, prozodii, umiejętności czytania i pisania. Zaskakuje wielość zaprezentowanych technik, np. anagramy, krzyżówki, rebusy, drzewka wyrazowe, tabelki do uzupełnienia, wyliczanki, spirale logopedyczne i inne.

Istotne miejsce zajmują również ćwiczenia z wykorzystaniem tekstów kultury, zwłaszcza rozmaitych wierszyków dla dzieci, rymowanek, ale także tekstów kultury popularnej, za jakie uznać należy dowcipy czy wyliczanki. Każdorazowo ćwiczeniu towarzyszy opis merytoryczny, istotny zwłaszcza dla początkujących lektorów. Warto zaznaczyć, że Michalina Biernacka nie tylko zebrała ćwiczenia rozproszone w podręcznikach, pomocach logopedycznych itp., ale także zaproponowała rozwiązania autorskie. I choć ćwiczenia zajmują prawie 40 stron, to czytelnik odczuwa pewien niedosyt. Może warto zatem wydać osobną publikację zawierającą jedynie zbiór ćwiczeń i tekstów kultury „przypisanych” do poszczególnych zjawisk artykulacyjnych, zróżnicowany dla odpowiednich poziomów. Z pewnością byłaby to bardzo cenna pozycja w nauczaniu języka polskiego jako obcego, kontynuująca ideę zapoczątkowaną przez Małgorzatę Kitę w podręczniku *Wybieram gramatykę!*, cz. I: *Fonetyka* (Katowice 2009).



W *Zakończeniu* Autorka pisze, że jednym z ważniejszych celów przyświecających współczesnej glottodydaktyce polonistycznej jest nieustanne poszukiwanie sposobów ułatwienia cudzoziemcom nauczania się fonetyki (s. 211). Książka M. Biernackiej doskonale ten cel realizuje dzięki wnikliwej analizie problemów związanych z procesem glottodydaktycznym i bogatej ofercie ćwiczeń fonetycznych. W wymiarze teoretycznym ma ogromną wartość porządkującą i weryfikującą rozmaite poglądy. W aspekcie użytkowym łączy elementy podręcznika do nauki wymowy i fonetyki języka polskiego z jego obudową metodyczną.

Z książką *Znajdź z polskim wspólny język* powinien zapoznać się każdy, kto zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego.



*Iwona Dembowska-Wosik\**

### **SPRAWOZDANIE Z PRZEBIEGU PAŃSTWOWYCH EGZAMINÓW CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO ORGANIZOWANYCH NA WYDZIALE FILOLOGICZNYM UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO**

Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego zostały powołane do życia w 2003 r. i stanowią „zjawisko wyjątkowe w całej historii nauczania polszczyzny jako języka obcego” (Miodunka 2016, s. 253). Ich pojawienie się wpłynęło nie tylko na status języka polskiego w świecie, ale także kształt glottodydaktyki polonistycznej, podnosząc jej status wśród innych dyscyplin filologii polskiej (Zarzycka 2016, s. 224). Można śmiało stwierdzić, że powstanie systemu certyfikacji jppo było zjawiskiem przełomowym. Rozpoczęło ono bowiem nowy okres w rozwoju tej dziedziny – okres glottodydaktyki polonistycznej opartej na standardach europejskich (Miodunka 2013, s. 701).

Pierwsze egzaminy certyfikacyjne z jppo odbyły się w 2004 roku i przez kolejnych 11 lat funkcjonowały w niezmienionej formie, zyskując na popularności oraz znaczeniu. Nadzór nad procesem tworzenia, przeprowadzania i oceniania egzaminów sprawowała Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (PKPZJPjO). Zainteresowane osoby mogły zdawać egzamin na trzech poziomach zaawansowania: B1 (podstawowym), B2 (średnim ogólnym) oraz C2 (zaawansowanym). Bez względu na poziom zaawansowania egzamin składał się z pięciu części: rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów pisanych, pisanie oraz mówienia. Na wszystkich poziomach zaawansowania czas trwania poszczególnych części egzaminu był ten sam, obowiązywał także taki sam próg zaliczenia (60%). Egzamin przeprowadzały komisje egzaminacyjne powoływane przez PKPZJPjO, zarówno w ośrodkach krajowych, jak i zagranicznych (w Europie, Ameryce Północnej oraz Azji; więcej na ten temat: Zarzycka 2016). Bardzo ważnym momentem w historii certyfikacji jppo było wprowadzenie w 2012 roku obowiązku uzyskania certyfikatu z języka polskiego przez osoby ubiegające się o polskie obywatelstwo. Przekształciło to egzaminy certyfikacyjne w egzaminy doniosłe (których zdanie otwiera dostęp do innych, ważnych społecznie wartości) i spowodowało znaczny wzrost liczby zdających (Miodunka 2016, s. 254).

Nowelizacja Ustawy o języku polskim z 12 czerwca 2015 roku przyniosła duże zmiany w systemie egzaminów certyfikacyjnych. Na mocy uaktualnionych przepisów nastąpiła decentralizacja i otwarcie systemu – egzaminy przeprowadzane są obecnie przez krajowe i zagraniczne podmioty uprawnione do tego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wnioski o nadanie takich uprawnień mogą składać zarówno uczelnie wyższe, jak i inne instytucje, które udokumentują swoją działalność w zakresie nauczania jppo, a także odpowiednią kadrę i warunki lokalowe (Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie Ustawy o języku polskim...; por. Zarzycka 2016, s. 216). Za przeprowadzenie konkretnej sesji egzaminacyjnej odpowiadają osoby upoważnione przez minister-

\* i.dembowska.wosik@gmail.com, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173.

stwo do przewodniczenia komisjom egzaminacyjnym. Są to absolwenci studiów polonistycznych lub neofilologicznych, którzy ukończyli specjalizację glottodydaktyczną albo studia podyplomowe z zakresu glottodydaktyki oraz przeszli odpowiednie przeszkolenie. Lista osób uprawnionych udostępniana jest przez MNiSW w Biuletynie Informacji Publicznej.

Ponadto rozszerzono ofertę egzaminów – pojawiły się nieistniejące wcześniej poziomy A1, A2 oraz C1 (jako uzupełnienie oferowanych od 2004 roku poziomów B1, B2 i C2), a także wersja egzaminów dostosowana do potrzeb dzieci i młodzieży. Nowa wersja systemu wniosła także zmiany struktury egzaminów – zróżnicowała ich skład (na poziomie A nie testuje się bowiem osobno poprawności gramatycznej), czas trwania poszczególnych części oraz próg zdawalności (który na poziomach A1-B1 wynosi obecnie 50%, zaś na pozostałych – 60%). Ogólne i szczegółowe opisy kompetencji w jpjo na poszczególnych poziomach biegłości językowej stanowią załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 26.02.2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego. Nad całością procesu certyfikacji czuwa powołana w miejsce PKPZJPjO Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako obcego (PKdsPZJPjO).

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego znalazł się wśród siedmiu pierwszych instytucji, którym nadano uprawnienia do organizacji egzaminów na nowych zasadach w czerwcu 2016 roku (decyzja MNiSW nr 6/DWM/2016). Dzięki swojej działalności w dziedzinie filologii polskiej i glottodydaktyki polonistycznej oraz dużemu zapleczu kadrowemu UŁ uzyskał prawo do przeprowadzania egzaminów na wszystkich istniejących poziomach zaawansowania – A1-C2 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych oraz A1-B2 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży.

W proces certyfikacji szczególnie zaangażowana jest Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, której aktywność naukowa i dydaktyczna skupia się wokół glottodydaktyki polonistycznej. Katedra prowadzi specjalizację „Nauczanie języka polskiego jako obcego” dla studentów studiów polonistycznych i neofilologicznych, cyklicznie organizuje konferencje naukowe poświęcone tematyce glottodydaktycznej oraz wydaje punktowane czasopismo „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Pracownicy Katedry zaangażowani są w wielorakie aspekty certyfikacji. Profesor Grażyna Zarzycka jest członkiem Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, zaś dr Michalina Biernacka i dr Iwona Dembowska-Wosik (wraz ze zmarłą niedawno dr Iwoną Wilhelms ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ) jako pierwsze osoby z Uniwersytetu Łódzkiego zostały wpisane na listę osób uprawnionych do przewodniczenia komisji egzaminacyjnej (por. *Lista egzaminatorów...*).

W 2016 roku, po wprowadzeniu nowych przepisów, odbyły się dwa egzaminy certyfikatowe (we wrześniu oraz w listopadzie), które obejmowały łącznie 3 poziomy zaawansowania – poziom B1 (progowy), B2 (średni ogólny) oraz C1 (poziom efektywnej biegłości użytkowej) w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych. Pierwsza sesja egzaminacyjna miała miejsce 3 i 4 września (sobota i niedziela), a przewodniczyła jej Iwona Dembowska-Wosik. W sumie wzięło w niej udział 68 kandydatów, z czego 55 na poziomie B1 oraz 13 na poziomie B2. Zdający pochodzili z 21 krajów, w tym 5 państw członkowskich UE, 6 państw europejskich spoza Wspólnoty oraz 10 krajów spoza Starego Kontynentu. Wśród zdających największą grupę stanowili kandydaci z Ukrainy (22 osoby), zgłosiła się też duża grupa kandydatów z Czech (12 osób).

Kolejny egzamin, któremu przewodniczyła Michalina Biernacka, odbył się 19 i 20 listopada. Przystąpiło do niego 53 kandydatów, z czego 43 osoby na poziomie B1, 9 osób na poziomie B2 oraz jedna osoba na poziomie C1. Zdający reprezentowali w sumie 15 krajów, w tym 3 z UE, 3 państwa spoza Unii Europejskiej oraz 9 państw nieeuropejskich. Egzamin zdawała też jedna osoba posiadająca polskie obywatelstwo, ale stale zamieszkała za granicą. Także tym razem licznie reprezentowana była Ukraina (24 zdających), a także Białoruś (12 osób).

Dane pozyskane z formularzy zgłoszeniowych potwierdzają status egzaminu jako testu doniosłego – ogromnej większości zdających certyfikat z języka polskiego potrzebny jest do uzyskania polskiego obywatelstwa. Takie plany zadeklarowało aż 50 osób w sesji wrześniowej (73%) oraz 46 osób w sesji listopadowej (87%) – łącznie 79% wszystkich zdających.

Oba egzaminy zostały przeprowadzone w komfortowych warunkach nowego gmachu Wydziału Filologicznego UŁ. Grupa zdających na poziomie B1 pracowała nad pisemną częścią egzaminu w nowoczesnej auli mieszczącej 120 osób, natomiast egzaminy na poziomie B2 i C1 odbywały się w mniejszych salach znajdujących się na tym samym piętrze co aula.

Zgodnie z regulaminem część pisemna egzaminu w obu przypadkach została przeprowadzona w sobotę. Po jej zakończeniu, jeszcze w sobotę komisja każdorazowo przyjęła na egzamin ustny 10 osób, które zgłosiły taką prośbę. Pozostali kandydaci zdawali część ustną w niedzielę. Egzaminy przebiegały sprawnie, w miłej atmosferze. Komisje egzaminacyjne, składające się z absolwentów łódzkiej specjalizacji glottodydaktycznej, a obecnie pracowników Wydziału Filologicznego UŁ, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ oraz Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, pracowały następnie przez około półtora tygodnia, oceniając części testowe oraz prace napisane przez kandydatów w module „Pisanie”. Po przekazaniu protokołu z egzaminu podmiotowi uprawnionemu (odpowiednio 14.09.2016 oraz 2.12.2016 r.) nastąpiło rozesłanie wyników. Zdający poznali więc rezultaty swojej pracy po dwóch tygodniach od złożenia egzaminu<sup>2</sup>.

Egzaminy cieszyły się zainteresowaniem lokalnych mediów (TVP Łódź, TV Toya, Radia Łódź oraz „Dziennika Łódzkiego”), a obecność Wydziału Filologicznego UŁ na certyfikatywnej mapie Polski jest kolejnym ważnym rozdziałem glottodydaktycznej historii uczelni, a także samego miasta. Rok po przyznaniu Uniwersytetowi Łódzkiemu uprawnień do organizacji egzaminów certyfikatywnych pozostaje on jedyną w Łodzi i regionie instytucją oferującą takie egzaminy, co potwierdza centralne miejsce UŁ na łódzkiej scenie glottodydaktycznej. W 2017 roku planowane są 3 sesje egzaminacyjne, a kolejni członkowie łódzkiego zespołu podnoszą swoje kwalifikacje, zdobywając uprawnienia do pełnienia funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej.

---

<sup>2</sup> Należy podkreślić, że w porównaniu z ośrodkami przeprowadzającymi egzaminy certyfikatywne z innych języków europejskich jest to dość krótki termin. Przykładowo na wyniki egzaminów z języka francuskiego organizowane przez Alliance Française czeka się od 3 do 4 tygodni, zaś na rezultaty egzaminów z języka angielskiego Cambridge English – od 4 do 6 tygodni. (Informacje te uzyskałam telefonicznie w łódzkim oddziale Alliance Française oraz infolinii British Council).

## BIBLIOGRAFIA

- Lista egzaminatorów z języka polskiego jako obcego*, <http://www.bip.nauka.gov.pl/certyfikacja-jezyka-polskiego-jako-obcego/lista-egzaminatorow-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [12.11.2016 r.]
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna: pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W. T., 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950–2012*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*, red. A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka, Lublin 2013, s. 681–710.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie organizacji egzaminów z języka polskiego jako obcego. (Dz.U. z 2016 r. poz. 405).
- Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie Ustawy o języku polskim oraz Ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych (Dz.U. z 2015 r. poz. 1132).
- Zarzycka G., 2016, *Wpływ egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN, t. LXII, s. 223–227.

REDAKTOR INICJUJĄCY  
*Agnieszka Kałowska*

KOREKTA TECHNICZNA  
*Leonora Wojciechowska*

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2017  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.08341.17.0.Z

Ark. druk. 18,5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63



