

A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**25
2018**





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodzianis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW

25
2018

*Polonistyczne językoznawstwo
glottodydaktyczne*

pod redakcją
Beaty Grochali
i **Iwony Dembowskiej-Wosik**

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2018

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA
„KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

Andrzej Babanow (Uniwersytet Państwowy w Sankt-Petersburgu, Rosja), *Hanna Burkhardt* (Uniwersytet
Humboldtów, Niemcy), *Anna Dąbrowska* (Uniwersytet Wrocławski), *Katarzyna Dziwerek* (University
of Washington, Seattle, USA), *Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski), *Constantin Geambașu* (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), *Andrzej Zieniewicz* (Uniwersytet Warszawski)

RECENZENCI

Aleksandra Achtelik (Uniwersytet Śląski), *Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Huboldtów)
Przemysław E. Gębal (Uniwersytet Warszawski), *Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński)
László Kálmán Nagy (Uniwersytet Jagielloński; Uniwersytet Debreczyński), *Małgorzata Kita* (Uniwersytet
Śląski), *Barbara Kudra* (Uniwersytet Łódzki), *Liliana Madelska* (Uniwersytet Wiedeński), *Agata Małyska*
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *Edyta Paluszyńska* (Uniwersytet Łódzki), *Artur Rejter* (Uniwersytet
Śląski), *Katarzyna Sobstyl* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *Magdalena Steciąg* (Uniwersytet
Zielonogórski), *Jolanta Tambor* (Uniwersytet Śląski), *Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie)

KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE EDYCJI TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

Iwona Dembowska-Wosik

SKŁAD I ŁAMANIE

Rafał Maćkowiak

PROJEKT OKŁADKI

Agencja Reklamowa efectoro.pl

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;
e-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: kpc.uni.lodz@gmail.com

SPIS TREŚCI

WSTĘP

Beata Grochala , Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne – stan obecny i perspektywy rozwoju	7
--	---

ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I KULTUROWE

Małgorzata Rzeszutko-Iwan , Lingwistyka, glottodydaktyka, praktyka dydaktyczna – rola teorii językoznawczych w procesie glottodydaktycznym	15
Grażyna Zarzycka , Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna . . .	27
Marta Skura , Glottodydaktyczne a lingwistyczne spojrzenie na błąd językowy . . .	43
Maria Waclawek, Maria Wtorkowska , <i>Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś</i> – o kulinariach w Słowenii	55

WOKÓŁ ZAGADNIENÍ FLEKSYJNO-SKŁADNIOWYCH

Wiesław T. Stefańczyk , Polskie przymyki pierwotne a przypadki analityczne w węgierskiej perspektywie porównawczej	69
Piotr Garncarek , Jak liczą Polacy – lingwakulturowe aspekty gramatyki opisowej i historycznej liczebnika	77
Beata Terka , Aspekt polskiego czasownika jako problem przekładu oraz wyzwanie dla uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego	87
Małgorzata Gębka-Wolak , Ekwiwalencja pozycyjna konstrukcji składniowych w teorii i praktyce glottodydaktycznej	97

WOKÓŁ AKTÓW I GATUNKÓW MOWY

- Anna Dunin-Dudkowska**, Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym . 111
- Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz**, Językowo-komunikacyjne cechy poleceń w wybranych materiałach dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego. 123
- Paulina Kaźmierczak**, *Piosenka pomoże na wiele*, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej 137
- Paula Góralczyk-Mowczan**, Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego jako reprezentacja gatunku dydaktycznego (kierunki analizy genologicznej i zapowiedź rozprawy doktorskiej) 149

WOKÓŁ DWUJĘZYCZNOŚCI

- Rafał Zarębski**, Pamiętniki jako źródło wiedzy o kształtowaniu się kompetencji leksykalnej (na przykładzie XVII-wiecznych *Les anecdotes de Pologne...* F. P. Dalairaca) 157
- Barbara Kyrc**, W poszukiwaniu narzędzia diagnostycznego – ocena kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych na etapie wczesnoszkolnym 171
- Katarzyna Jachimowska**, Tekstowe realizacje wzorca gatunkowego życzeń pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu – perspektywa surdoglottodydaktyczna. 187
- Karolina Ruta-Korytowska**, Stopień opanowania sprawności pisania u studenta z dysfunkcją słuchu – studium przypadku 199

RECENZJE

- Michalina Biernacka**, Kreatywny trening percepcji przed artykulacją – czyli ćwiczenia fonetyczne uwzględniające prawidłową drogę akwizycji. Uwagi na marginesie książki Ewy Kołaczek, *Testuj swój polski – Fonetyka* 211

WSTĘP

*Beata Grochala**

POLONISTYCZNE JEZYKOZNAWSTWO GLOTTODYDAKTYCZNE – STAN OBECNY I PERSPEKTYWY ROZWOJU

Słowa kluczowe: polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne, język polski jako obcy, glottodydaktyka polonistyczna

Streszczenie. W części pierwszej artykułu zdefiniowano glottodydaktykę polonistyczną jako naukę, wskazano na jej subdyscypliny, wśród których szczególnie przyjrano się polonistycznemu językoznawstwu glottodydaktycznemu. Wskazano także na perspektywy rozwoju tej gałęzi nauczania języka polskiego jako obcego tak w aspekcie teoretycznym, jak i naukowym. Część druga stanowi omówienie treści zawartych w niniejszym tomie czasopisma.

Udokumentowane początki nauczania polszczyzny jako języka obcego sięgają XVI wieku. Można zatem powiedzieć, że refleksja nad językiem polskim jako obcym liczy ponad 500 lat. Znamienne, że pierwsza gramatyka języka polskiego powstała z myślą o cudzoziemcach, a ta dla rodzimych użytkowników języka dopiero 200 lat później (por. Dąbrowska 2018). Wynika z tego, że zainteresowanie językiem polskim jako obcym było w dobie średniopolskiej dość duże, a pozycja polszczyzny jako takiej – mocna. Niestety, w kolejnych wiekach rola języka polskiego zmalała, choć przez cały czas było wielu chętnych, by zgłębiać tajniki polszczyzny. Sytuacja społeczno-polityczna po 1990 roku, a zwłaszcza po roku 2004, kiedy to Polska przystąpiła do Unii Europejskiej, zapoczątkowała przywracanie polszczyźnie właściwego miejsca na mapie języków Europy i świata. Przyczyniła się również do rewolucyjnych zmian w zakresie nauczania języka polskiego jako

* beata.grochala@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-002-3885-8964.

obcego / drugiego / odziedziczonego. Już sam fakt, że mówimy o co najmniej trzech wariantach posługiwania się polszczyzną w opozycji do języka rodzimego pokazuje, z jak intensywnym rozwojem tej gałęzi dydaktyki – tak w wymiarze praktycznym, jak i naukowym – mamy do czynienia.

Wiek XXI przynosi znaczny wzrost zainteresowania refleksją teoretyczną nad glottodydaktyką polonistyczną. Jego wynikiem są m.in. kompletne opisy tej dyscypliny i podsumowania dotyczące jej rozwoju. Autorem jednego z nich jest Władysław Miodunka, który z jednej strony definiuje glottodydaktykę polonistyczną jako naukę, z drugiej zaś wskazuje na subdyscypliny wchodzące w jej skład. I tak odpowiednio glottodydaktyka polonistyczna definiowana jest jako „dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej” (Miodunka 2016, s. 54). Z kolei współtworzące ją subdyscypliny to: pedeutologia polonistyczna, akwizycja języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne, preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuacja polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, polityka językowa w zakresie promocji i nauczania polszczyzny na świecie, historia nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, glottodydaktyka porównawcza (por. Miodunka 2018, s. 11).

W niniejszym artykule w sposób szczególny chciałabym skupić się na językoznawstwie dydaktycznym, jak nazywa je Władysław Miodunka. Zdaniem tego krakowskiego badacza pojęcie to obejmuje „zbiór prac podstawowych i opracowań zawierających wybór wiadomości o języku polskim, przeznaczonych dla wszystkich zajmujących się nauczaniem i uczeniem się języka polskiego jako obcego” (Miodunka 2016, s. 163). Sądzę, że można tę definicję rozszerzyć, tj. nie ograniczać jedynie do publikacji, ale rozszerzyć na wiedzę o języku dostosowaną do potrzeb jpjo. Oczywiście opis polszczyzny jako systemu językowego jest jeden, niezależnie od perspektywy nauczania. Jednak w zakresie glottodydaktyki udział językoznawstwa sprowadza się do trzech aspektów: 1. wiedzy, których elementów systemu językowego i struktur należy uczyć na poszczególnych etapach; 2. badania systemu jako takiego; 3. praktycznych rozwiązań metodycznych.

Dotychczasowy opis językoznawczy polszczyzny okazuje się, na co zwraca uwagę m.in. Miodunka (2016, s. 162–163), niewystraszający dla glottodydaktyki, jednocześnie zaś stanowi element podstawowy i konieczny. Nie można bowiem nauczać struktur, których nie opanowało się w wystarczający sposób. Sama wiedza to za mało. Trzeba umieć ją wykorzystać, tzn. wiedzieć, jak poszczególne

struktury gramatyczne zdeterminowane są komunikacyjnie. Wiedza ta rzadko bywa przedmiotem studiów polonistycznych, czy też podręczników metodycznych. Do wypełnienia tej luki ma przyczynić się m.in. niniejszy tom, w którym przedstawiciele czołowych ośrodków glottodydaktycznych w Polsce i zagranicą prowadzą zarówno refleksję teoretyczną nad polskim systemem językowym, jak i prezentują opisy konkretnych działań. Jest to zbiór artykułów zogniskowanych wokół szeroko pojmowanego polonistycznego językoznawstwa glottodydaktycznego. Stanowi efekt dyskusji i wymiany myśli, jakie miały miejsce podczas konferencji „Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne – między teorią a praktyką”, która odbyła się w Łodzi, w dniach 13–14 kwietnia 2018 r.

Teksty podzielone zostały na cztery grupy, które odpowiadają ogólnemu profilowi artykułów. Pierwsza obejmuje publikacje dotyczące zagadnień ogólnych i kulturowych. Otwiera ją tekst autorstwa Małgorzaty Rzeszutko-Iwan dotyczący znaczenia wiedzy językoznawczej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Autorka zaprezentowała rozmaite koncepcje „czysto” językoznawcze, jak i o podłożu filozoficznym czy psychologicznym i wskazała na możliwości interakcji glottodydaktyki z naukami pokrewnymi. Pokazała, w jaki sposób interdyscyplinarność rozszerza pole badawcze językoznawstwa glottodydaktycznego. Dzięki wspólnemu przedmiotowi badań, lecz różnemu instrumentarium możliwa jest twórcza wymiana myśli między lingwistami a glottodydaktykami. Teorie językoznawcze traktują język jako system, zbiór reguł, leksykon itp. Dla nauczyciela jppo język to przede wszystkim narzędzie komunikacji, źródło kultury i wiedzy o świecie.

O dyskursie glottodydaktycznym traktuje z kolei tekst Grażyny Zarzyckiej. Autorka sprawdziła, w jaki sposób pojęcie dyskursu zakorzeniło się w badaniach z zakresu nauczania jppo. Część pierwsza artykułu prezentuje prace wybranych badaczy światowych i polskich, zawiera najważniejsze definicje i taksonomie dyskursu, określa również kierunki badań dyskursologicznych. Część druga pracy zawiera rozważania dotyczące sposobu definiowania dyskursu glottodydaktycznego. G. Zarzycka wskazała także zagadnienia wymagające dalszej dyskusji naukowej, wyznaczając w ten sposób kolejne obszary badawcze dla glottodydaktyki. Warto dodać, że Autorka zastosowała innowacyjną metodę badawczą – wyszukiwania słów kluczowych w nagłówkach prac.

Artykuł Marty Skury poświęcony jest błędowi glottodydaktycznemu. Autorka nawiązuje w ten sposób do problematyki, która była przedmiotem prac opublikowanych w 22. tomie „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” (2015). W tekście po raz kolejny pokazano, że problem błędu w glottodydaktyce nie może być rozpatrywany z perspektywy językoznawstwa normatywnego. Obok normy lingwistycznej trzeba uwzględnić aspekt dydaktyczny, który uwzględnia m.in. poziom zaawansowania uczącego się. Dzięki temu norma glottodydaktyczna jest dynamiczna i zmienia się w zależności od stopnia zaawansowania języ-

kowego uczących się. Autorka zaprezentowała również różne typologie błędów – normatywną, obecną w kulturze języka polskiego, szkolną – klasyfikującą błędy popełniane w języku polskim przez uczniów liceum oraz glottodydaktyczną – dotyczącą błędów cudzoziemców uczących się języka polskiego.

Ostatni tekst zamieszczony w pierwszej części ma wymiar kulturowy. Dotyczy kulinariów, które są ważnym elementem kultury codziennej, a z tą cudzoziemcy stykają się najczęściej. Na podstawie ankiet Maria Waclawek i Maria Wtorkowska pokazały, jak w oczach Polaków kształtuje się językowo-kulturowy obraz słoweńskich kulinariów w perspektywie heterostereotypowej. Do badań wykorzystano metodologię wypracowaną przez lubelską szkołę etnolingwistyczną, dzięki której wyróżniono i opisano dwa kręgi tematyczne. Pierwszy to ogólna charakterystyka kuchni w Słowenii, drugi zaś dotyczy konkretnych dań, składników, napojów itp. Autorki pokazały, jak badania językowego obrazu świata włączają się w dyskurs o tożsamość kulinarną, będącej jednym z istotnych czynników wpływających na odrębność kulturową danej wspólnoty. W aspekcie glottodydaktycznym udowodniły, że słownictwo z zakresu kulinariów, zwłaszcza uwarunkowane kulturowo, powinno znaleźć swoje miejsce w procesie nauczania języka obcego.

Druga grupa tekstów oscyluje wokół zagadnień fleksyjno-składniowych. Warto zaznaczyć, że są to zarówno prace systemowe, jak i takie, które uwzględniają element lingwokulturowy.

Artykuł autorstwa Wiesława Stefańczyka dotyczy kategorii przypadku w aspekcie komparatystycznym polsko-węgierskim. W języku polskim jest to kategoria w dużej mierze dwuelementowa (oprócz takich konstrukcji syntetycznych jak *possessivus* czy *partitivus*), składająca się z przyimka oraz implikowanej przezeń końcówki. Z kolei w języku węgierskim, który jest bezprzyimkowy, odpowiednikiem owej struktury jest syntetyczny przypadek wyrażany wyłącznie za pomocą jednego morfemu aglutynacyjnego.

W kręgu badań fleksyjnych, jednak uwarunkowanych kulturowo, pozostaje tekst Piotra Garnarka dotyczący liczebnika. Autor eksponuje problem dwójakiego wyrażania mnogości w języku polskim (w konstrukcjach zdaniowych). Pokazuje zarówno systemowe uwarunkowania tego zagadnienia, które powodują, że nominalność użytych liczebników decyduje o mianownikowej bądź dopełniaczowej konstrukcji zdania, jak i prowadzi rozważania lingwokulturowe. Tekst zawiera wyjaśnienie antropometryczne oraz historię tworzenia się istniejącej zasady językowej, stanowi zatem swoistą propozycję interdyscyplinarnej narracji w nauczaniu polszczyzny.

Z kolei problematyka aspektu, zwłaszcza w ujęciu językoznawstwa porównawczego zorientowanego translologicznie, stanowi przedmiot artykułu Beaty Terki. Na podstawie analizy przekładu polsko-niemieckiego i niemiecko-polskiego odpowiednio *Tartaku* Daniela Odiji oraz *Adler und Engel* Juli Zeh autor-

ka zaprezentowała omawiane zagadnienie w sposób kognitywny. Za podstawę rozważań teoretycznych przyjęła konkluzje R. Grzegorzczukowej i V. Lehmana o kognitywnej prymarności lub sekundarności danego partnera w ramach opozycji aspektowej. Krakowska badaczka zogniskowała wnioski wokół repertuaru wykładników aspektu w języku bezaspektowym, relewancji omawianej kategorii w języku polskim, rzeczywistego udziału kontekstu w wyrażaniu znaczenia opozycji dokonaności / niedokonaności oraz znaczenia wykładnika kognitywnego dla rozpoznawania aspektu. Stanowią one punkt wyjścia do podjęcia zaniechanej dyskusji nad sposobami nauczania aspektu w grupach niesłowiańskich.

Część drugą zamyka artykuł Małgorzaty Gębki-Wolak na temat alternatywnej łączliwości jednostek leksykalnych, nazwanej przez autorkę ekwiwalencją pozycyjną. Została ona zaprezentowana z perspektywy nauczania języka polskiego jako obcego. Toruńska badaczka zdefiniowała ekwiwalencję pozycyjną, a następnie przedstawiła uwagi dotyczące tego zagadnienia w praktyce glottodydaktycznej. Analiza materiałów do nauczania jpjo prowadzi do wniosku, że należy usystematyzować i uwspółcześić opis dyspozycji składniowych jednostek leksykalnych. Powinno się przy tym uwzględnić ich funkcję komunikacyjną oraz przynależność do stylistycznej odmiany polszczyzny. Autorka pokazuje również konieczność wzbogacenia zasobu ćwiczeń dotyczących aktywnej znajomości alternatywnej łączliwości składniowej, przede wszystkim przez dodanie zadań kształcących umiejętność dobierania wariantu składniowego do sytuacji komunikacyjnej.

W części trzeciej zgrupowano teksty dotyczące aktów i gatunków mowy. Otwiera ją artykuł Anny Dunin-Dudkowskiej poświęcony prezentacji osiągnięć genologii lingwistycznej, które powinny być wykorzystane w glottodydaktyce polonistycznej. Badaczka wychodzi z założenia, że gatunki są wytworami kultury, dlatego w edukacji cudzoziemców należałoby odwołać się do wzorców gatunkowych typowych dla rodzimych użytkowników polszczyzny. A. Dunin-Dudkowska przyjęła koncepcję gatunku Marii Wojtak (2004) i zgodnie z nią przeanalizowała wybrane podręczniki do jpjo pod kątem nauczania gatunków wypowiedzi. Badania pokazały, że większość prac koncentruje się na aspekcie strukturalnym i stylistycznym wzorca, w mniejszym stopniu na aspekcie pragmatycznym i ontologicznym.

Artykuł Ewy Szkudlarek-Śmiechowicz poświęcony jest poleceniom obecnym w podręcznikach do nauczania jpjo. Autorka dokonuje rewizji postulatów badawczych Anny Burzyńskiej (1998) opublikowanych dwadzieścia lat temu. W części teoretyczno-deskrypcyjnej opisuje polecenie z punktu widzenia pragmatyki jako akt mowy zarówno w sytuacji dydaktycznej, jak i urzędowej. Następnie prezentuje wyniki analizy wybranych podręczników do nauki jpjo pod kątem zawartych w nich poleceń. Konkludując, stwierdza, że tzw. polecenia dydaktyczne są aktami mowy potencjalnymi, aktualizowanymi każdorazowo w konkretnej sytuacji. Co

ciekawe, ich szablonowość i schematyzm ukazane są nie jako wady, lecz zalety – dzięki powtarzalności uczącym się łatwiej korzystać z poleceń formalnie do siebie podobnych (przejawia się to przede wszystkim w nazwach czynności, które mają wykonać korzystający z podręcznika). Elementem oryginalnym są zaś obiekty owych czynności, czyli same ćwiczenia, teksty i zadania.

Tekst Pauliny Kaźmierczak stanowi konkretną propozycję metodyczną dla nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego. Autorka prezentuje w nim różne sposoby pracy z piosenką na lekcjach. Wpisuje się tym samym w koncepcję wykorzystania strategii ludycznych w nauczaniu języków obcych. P. Kaźmierczak nie tylko podaje propozycje konkretnych ćwiczeń bazujących na rozmaitych tekstach piosenek, ale również wskazuje na grupę docelową. Nie ma bowiem, jak zauważa, piosenki uniwersalnej, która będzie odpowiednia dla wszystkich uczących się jpjo. Jednocześnie sam gatunek ukazany został jako element popkultury, a tym samym posiadający potencjał powszechności.

Elementem stanowiącym pewne podsumowanie tej części jest artykuł Pauli Góralczyk-Mowczan dotyczący podręcznika do nauczania jpjo jako gatunku. Autorka prezentuje w nim projekt badawczy związany z analizą genologiczną podręcznika – aktualnego wzorca gatunkowego, wariantów i paradoksów tegoż wzorca oraz kierunku najnowszych przemian / tendencji wewnątrzgatunkowych z uwzględnieniem ich przyczyn. Podobnie jak w tekście A. Dunin-Dudkowskiej, który otwiera omawianą część, odwołano się do koncepcji M. Wojtak (2004). Przywołano także wybrane poglądy Jolanty Nocoń dotyczące analizy podręcznika szkolnego jako gatunku dydaktycznego. Na podstawie tych dwóch koncepcji P. Góralczyk-Mowczan stworzyła narzędzie do analizy podręcznika do nauczania jpjo uwzględniające aspekt stylowojęzykowy, strukturalny, pragmatyczny i poznawczy.

Ostatnia część zawiera teksty poświęcone dwujęzyczności. Trzeba zaznaczyć, że termin ten nabiera nowych znaczeń. Artykuł Rafała Zarębskiego podejmuje niezwykle ważny i rzadko obecny w polskiej myśli językoznawczej problem bilingwizmu w jego odsłonie historycznej – stanowi studium indywidualnego przypadku P. Dalairaca – poddanego Ludwika XIV, który przebywał na dworze króla Jana III Sobieskiego. Autor poddał analizie dziariusz Francuza, w którym relacjonowane są wydarzenia związane z wyprawą wojenną w 1683 roku. Pamiętnik zawiera także bogaty materiał leksykalny w języku polskim (związany przede wszystkim z militariami, wojną, życiem dworskim) – słownictwo to zostało wplecione w tekst francuski bardzo sprawnie, co pozwala przypuszczać, że P. Dalairac był osobą dwujęzyczną. Autor postuluje, by w badaniach bilingwizmu nie ograniczać się do współczesności, dzięki temu uświadamia rzecz bagatelizowaną – dwujęzyczność to nie „wynalazek” XX czy XXI wieku.

Współczesnemu bilingwizmowi w aspekcie funkcjonowania dziecka dwujęzycznego w warunkach polskiej szkoły podstawowej poświęcony jest tekst

Barbary Kyrc. Autorka bada poziom kompetencji językowej dwóch uczniów u końca edukacji wczesnoszkolnej, analizując jednocześnie dane dotyczące ich sytuacji szkolnej. Zgromadzony materiał porównuje z wynikami testów przeprowadzonych kilka lat wcześniej. Uzyskane próbki mowy potwierdzają, że rozwój kompetencji językowej dziecka bilingwalnego jest uzależniony od wielu czynników (psychofizycznych, środowiskowych, emocjonalnych), a jej pomiar, umożliwiający jednocześnie wskazanie obszarów, w których konieczna jest dodatkowa stymulacja, wymaga specjalnie przygotowanego do tego celu narzędzia diagnostycznego.

Dwa kolejne artykuły dotyczą przyswajania języka polskiego przez osoby z uszkodzeniem słuchu. Jest to stosunkowo nowe podejście do dwujęzyczności – uznaje się bowiem, że dla osób głuchych językiem natywnym jest migowy, zaś polski staje się językiem drugim. W tekście Katarzyny Jachimowskiej analizie poddano życzenia tworzone przez osoby z dysfunkcją słuchu – zwrócono uwagę przede wszystkim na sposoby realizacji wzorca gatunkowego życzeń. Zaobserwowano odstępstwa od wzorca kanonicznego na poziomie struktury oraz deformacje na płaszczyźnie językowej. Autorka wysuwa wniosek, że braki w zakresie sprawności językowej oraz niewystarczająca kompetencja genologiczna wynikają z niedostatecznego opanowania przez badanych systemu językowego i niskiej świadomości genologicznej, co z kolei jest konsekwencją stosowania wobec badanych metod nauczania języka narodowego, które nie przystają do potrzeb edukacyjnych osób z zaburzeniami słuchu.

Problematyce osób niedosłyszących poświęcony jest również ostatni artykuł w tej części. Stanowi on studium indywidualnego przypadku – autorka, Karolina Ruta-Korytowska, zaprezentowała w nim wybrane trudności, których doświadczał student z wadą słuchu w zakresie tworzenia tekstów w języku polskim. Należy podkreślić, że uczęszczał on na fakultatywne zajęcia z praktycznej znajomości języka polskiego prowadzone przez Autorkę. Miała więc ona możliwość nie tylko oceniania jego postępów językowych, ale dzięki obserwacji uczestniczącej mogła przyjrzeć się problemom związanym z funkcjonowaniem w świecie osób słyszących.

Na końcu tomu umieszczono tekst autorstwa Michaliny Biernackiej dotyczący książki Ewy Kołaczek *Testuj swój polski – fonetyka*. W krytycznej analizie tej publikacji zawarte zostały zarówno pozytywne opinie na temat omawianego zbioru, jak i uwagi polemiczne, które powinny przyczynić się do rozwoju fonetyki glottodydaktycznej, tym bardziej że cały czas jest ona najslabiej rozwiniętym elementem polonistycznego językoznawstwa glottodydaktycznego.

Na koniec warto odnieść się do wymienionego w tytule członu *perspektywy*. Nie ulega wątpliwości, że opis języka polskiego jako obcego, który bazuje na prezentacji systemu, ale nie jest jego powieleniem, dopiero się tworzy. Konieczne jest zatem powstanie podręcznika (podręczników) będącego kompletnym funk-

cjonalnym repetytorium z gramatyki języka polskiego, zawierającym nie tylko zasady, ale i ćwiczenia dotyczące poszczególnych zagadnień, połączone z różnymi sprawnościami. Podejście komunikacyjne czy zadaniowe daje ku temu różne możliwości. Szkice zamieszczone w niniejszym tomie pokazują zaś kierunek działań konsolidacyjnych. Obecna sytuacja migracyjna powoduje, że podręczniki szkolne są niedostosowane zarówno do potrzeb i możliwości językowych emigrantów, jak i np. dzieci reemigrujących do Polski.

Przed polonistycznym językoznawstwem glottodydaktycznym stoi zatem wiele wyzwań – naukowych, teoretycznych, praktycznych. Słowem, kolejne lata powinny przynieść rozwój tej subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej.

BIBLIOGRAFIA

- „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 2015, t. 22, G. Zarzycka (red.)
- Burzyńska A. B., 1998, *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 5–12.
- Dąbrowska A., 2018, *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski”, nr 2, s. 22–41.
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W. T., 2018, *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „Język Polski”, nr 2, s. 7–21.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

Beata Grochala

POLISH GLOTTODIDACTIC LINGUISTICS – ITS CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Keywords: Polish glottodidactic linguistics, Polish as a foreign language, Polish glottodidactics, teaching Polish as a foreign language

Summary. In the first part of the article, the author defines teaching Polish as a foreign language (Polish glottodidactics) as a field of scientific research, identifies its subfields, among which she pays to special attention to Polish glottodidactic linguistics. She indicates the possible directions of its development, both in the area of theoretical deliberations and practical studies. The second part of the article discusses the contents of the current volume of this journal.

ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I KULTUROWE

*Małgorzata Rzeszutko-Iwan**

LINGWISTYKA, GLOTTODYDAKTYKA, PRAKTYKA DYDAKTYCZNA – ROLA TEORII JĘZYKOZNAWCZYCH W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, interdyscyplinarność, język.

Streszczenie. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia wiedzy językoznawczej (koncepcji językoznawczych) w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Świadomość własnej tożsamości jako nauki pozwala glottodydaktyce na sensowną interakcję z obszarami pokrewnymi. Koncepty pochodzące z innych dziedzin wiedzy, np. językoznawstwa, psychologii, są źródłem bodźców i inspiracji, wspomagają glottodydaktykę. Interdyscyplinarność bowiem powoduje rozszerzanie pola badawczego i stanowi znak czasu we współczesnej nauce. Zarówno lingwistyka, jak i glottodydaktyka posiadają wspólny przedmiot badań, jakim jest język, różnica dotyczy perspektywy oglądu prowadzonych analiz: zdefiniowania pojęcia i jego opisu oraz sposobów nauczania (uczenia się). Glottodydaktyk podchodzi do języka wieloaspektowo. Język bowiem to system, narzędzie komunikacji, źródło kultury i wiedzy o świecie. Zatem nie sposób nie zauważać i nie doceniać znaczenia teorii językoznawczych w metodyce nauczania języków obcych.

Lingwistyka pojmowana jako całościowa nauka posiada bardzo wiele rozgałęzień. Zgodnie ze stwierdzeniem Franciszka Gruczy (2010, s. 144), „dychotomiczny podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną nie jest słuszny dlatego, że tworzenie teorii, w ścisłym rozumieniu tego słowa, stanowi tylko jedną z faz LC, a LS tylko jedną z faz lingwistyki zajmującej się zagadnieniami natury prognostycznej, czyli – inaczej mówiąc – podziału tego nie sposób uznać za trafny, dlatego że poza swym nawiasem pozostawia spore części lingwistyki

*malgorzatarzeszutko@wp.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin, ORCID: 0000-0002-5416-3724.

w ogóle”¹. Szeregowe zestawienie w tytule artykułu terminów *lingwistyka, glottodydaktyka, praktyka dydaktyczna* nie potwierdza tym samym dychotomicznego podziału.

Cała nauka nie tylko prezentuje opis (deskrypcję) i wyjaśnienia (eksplikacje) zjawisk, badania ich historii, lecz także dąży do realizacji celów badawczych o charakterze praktycznym (stosowanym, aplikatywnym) z powodów zarówno czysto scjencystycznych, jak i społecznych, np. potrzeb ludzi. „Każdą wiedzę aplikatywną, czyli wiedzę wyprowadzoną z odpowiedniej wiedzy podstawowej, w szczególności z odpowiedniej wiedzy natury teoretycznej, jest jednocześnie pewnym rodzajem *know how* i tym samym wiedzą pod względem formalnym zbliżoną z wiedzą czysto praktyczną” (Grucza 2010, s. 134). Ta wzajemna zależność umożliwia nie tylko przejście od wiedzy teoretycznej do praktyki, lecz także, opierając się na aspektach praktycznych, pozwala na wskazywanie ewentualnych braków w samej teorii. Glottodydaktyka mieści się tym samym w ramach lingwistyki stosowanej, gdyż m. in. testuje w praktyce teorię dotyczącą akwizycji języków, a np. dewaluuując określone twierdzenie, może tworzyć własną, nową teorię, którą następnie poddaje weryfikacji. Błędne jest zatem utożsamianie lingwistyki stosowanej wyłącznie z metodyką lub dydaktyką języków obcych (glottodydaktyką)². Jednak w początkach lingwistyki stosowanej w Polsce, tj. w 2. poł. XX w., poprzez nawiązania do ujęć brytyjskich (Rogers 1988), kojarzona była ona z dydaktyką i metodyką języków obcych. Przy czym, jak stwierdza F. Grucza (2010, s. 134), „naukowe testowanie (uzasadnianie lub dewaluowanie) czysto praktycznej wiedzy dotyczącej ludzkich języków, ich funkcjonowania czy posługiwania się nimi” jest, jak już wspomniano, tylko jednym z zadań lingwistyki stosowanej.

Autorka niniejszego artykułu za oczywisty uznaje fakt istnienia samodzielnej dyscypliny naukowej zajmującej się uczeniem i przyswajaniem języków (obcych), tj. glottodydaktyki (dydaktyki języków obcych)³. Dopiero świadomość własnej tożsamości jako nauki pozwala danej dziedzinie na sensowną interakcję z obszarami pokrewnymi, bowiem bezkrytyczne przejmowanie teoretycznych koncepcji języka lub jego przyswajania, nie tylko w przypadku dydaktyki języków obcych, jest pozbawione sensu. Należy rozumieć te ujęcia w celu określenia,

¹ Lingwistyka czysta (LC) i lingwistyka stosowana (LS) to komplementarne części całej lingwistyki; szerzej na temat rozumienia tych pojęć por. np. Grucza 2010.

² „Błędem jest także utożsamianie lingwistyki stosowanej wyłącznie z analizą błędów językowych, kulturą języka, studiami interkulturowymi czy też tzw. lingwistykami myślnikowymi” (Grucza 2010, s. 144).

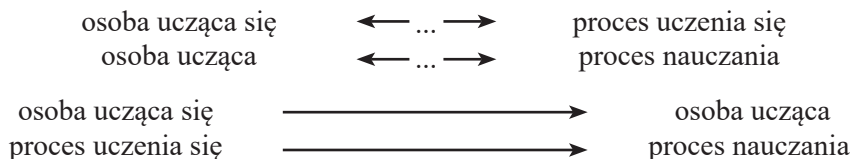
³ M. Dakowska (2010, s. 148) wyraża obawy nt. tożsamości dziedziny nauczania języków obcych, samodzielności glottodydaktyki, jej statusu w świecie akademickim. Uważa, że wciąż są specjaliści, którzy kwestionują konieczność konstytuowania samodzielnej dyscypliny naukowej zajmującej się uczeniem i przyswajaniem języków obcych, tj. glottodydaktyki (dydaktyki języków obcych), która nie może być częścią innej dziedziny.

co jest przydatne i co można zastosować w glottodydaktyce. I. Bobrowski (1998, s. 33) stwierdza, iż paradygmaty językoznawcze to zespoły „norm, wzorców, reguł postępowania, które zna każdy naukowiec zajmujący się teorią języka”, np. strukturalizm, kognitywizm itd.⁴ Koncepcje źródłowe (tzn. pochodzące z innych dziedzin wiedzy, np. językoznawstwa, psychologii) mogą tym samym wspomóc glottodydaktykę, zaś istniejące poglądy, przejęte z innych dziedzin można, przy zachowaniu krytycznego spojrzenia, twórczo wykorzystywać, gdyż nie są niczym złym, wręcz przeciwnie – stanowią źródło bodźców i wielu inspiracji. Interdyscyplinarność bowiem powoduje rozszerzanie pola badawczego i stanowi znak czasu we współczesnej nauce⁵.

Celem artykułu jest zatem ukazanie znaczenia wiedzy językoznawczej (koncepcji językoznawczych) w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Wydaje się jednocześnie, że spostrzeżenia te można przenieść na proces glottodydaktyczny jako taki, czyli nauczanie każdego języka obcego.

Autorka artykułu używa sformułowania *nauczanie języka polskiego jako obcego*, uwypuklając perspektywę lektora, przy pełnej świadomości i przekonaniu, że proces ten powinien być nakierowany na osobę uczącą się – proces uczenia się / nauczania:

Rysunek 1. *Proces uczenia się / nauczania (elementy i relacje)*



Źródło: Rzeszutko-Iwan (2018)

1. LINGWISTYKA I GLOTTODYDAKTYKA

Zarówno lingwistyka, jak i glottodydaktyka posiadają wspólny przedmiot badań, jakim jest język. Pojęcie to stanowi punkt wyjścia dla całego procesu badawczego obydwu wymienionych dyscyplin naukowych. Różnica zaś dotyczy

⁴ Na temat zmian paradygmatów naukowych, ich współlistnienia, wzajemnych oddziaływań, rodzajów zob. Bobrowski 1998; Popper 2002; Kuhn 2011.

⁵ Szerzej na ten temat por. Duszak 2012; Ożóg 2013; Rzeszutko-Iwan 2015a; Rzeszutko-Iwan 2015b, s. 11–25.

perspektywy oglądu prowadzonych analiz. Punkt ciężkości lingwistycznych do-ciekań został położony na zdefiniowanie pojęcia i jego opisie, glottodydaktyka natomiast, wychodząc od procesu akwizycji języka, koncentruje się na sposobach jego nauczania (uczenia się).

Nowoczesne metody nauczania (uczenia się) stanowią przełożenie ogólnych teorii przyswajania i nauczania języka obcego na konkretne posunięcia dydaktyczne, skuteczne „z punktu widzenia istotnych dla procesów akwizycji parametrów adresatów, dla których są przeznaczone. Są to więc systemy nauczania skonstruowane w drodze selekcji informacji o przyswajaniu tego języka pod kątem wieku uczniów, poziomu zaawansowania, warunków kształcenia, czasu przeznaczonego na naukę, ich przyszłych potrzeb edukacyjnych i komunikacyjnych, w tym o charakterze specjalistycznym, tradycji kulturowych, etc. Tak pojęte metody nie są względem siebie konkurencyjne, ale komplementarne” (Dakowska 2010, s. 157)⁶. Nowocześnie pojmowane metody nauczania powinny więc odwoływać się do specyfiki przyswajania języka obcego z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczących się.

Teoria akwizycji językowej ukazuje mające hierarchiczny charakter uniwersalia dotyczące przyswajania języków: od najbardziej ogólnych, przez subkategorialne (np. według konkretnych języków, grup wiekowych, liczebnych itp.), aż po kwestie indywidualne, właściwe konkretnym osobom. Można w tym miejscu wskazać wybrane modele akwizycji języka, np. gramatyka uniwersalna, model interakcyjny, teoria socjokulturowa. Sposoby akwizycji języka zależą m.in. od aspektów psychicznych, psychologicznych, procesów poznawczych takich jak: postrzeganie podobieństw, różnic, myślenie konkretne i abstrakcyjne, poszukiwanie analogii, prawidłowości, generalizacji, definiowanie, kategoryzowanie, rozwiązywanie problemów, procesy twórcze⁷.

Wybór konkretnych metod nauczania zależy zatem od odpowiedzi udzielonej na poniższe podstawowe pytania:

- 1) co to jest język?
- 2) czym jest język?
- 3) w jaki sposób człowiek uczy się języka?
- 4) po co człowiek uczy się języka?
- 5) jak uczyć języka?

Z przytoczonych pytań bardzo wyraźnie wyłania się zarówno perspektywa koncepcji i teorii językoznawczych, jak i ujęcia glottodydaktyczne.

Poczynając zatem od definiowania przedmiotu nauczania (uczenia się), czyli języka, aż po konkretne posunięcia metodyczne, można wskazać pewne etapy działań, sięgające do:

⁶ Por. też np. Komorowska 2003; Seretny, Lipińska 2005.

⁷ W artykule pominięte zostają różnice pomiędzy przyswajaniem drugiego języka w warunkach naturalnych a sposobami akwizycji w sytuacji zajęć lektoratowych.

1. lingwistyki teoretycznej (konceptje i teorie językoznawcze) – opis przedmiotu nauczania (uczenia się),
2. nauki o przyswajaniu języków obcych – zrozumienie, jak funkcjonują procesy akwizycji języka,
3. praktycznej metodyki nauczania języków obcych – rozumienie procesów akwizycji języka odsyła do wiedzy na temat nauczania, a w konsekwencji umożliwia właściwą dydaktykę, czyli praktyczną naukę języka i tym samym pozwala kontrolować, weryfikować ustalenia teoretyczne – mechanizm sprzężenia zwrotnego.

Po udzieleniu odpowiedzi na pytanie *czym jest język?* (pkt 1), należy postawić pytanie *jak jest przyswajany język (obcy)?* i udzielić teoretycznej odpowiedzi (pkt 2), a następnie poprzez pytanie *jak nauczać języka (obcego)?* zweryfikować zasadność modeli teoretycznych: potwierdzić, zmodyfikować lub zanegować (pkt 3). Krok pierwszy opiera się na teorii językoznawczej (teoriach językoznawczych), krok drugi i trzeci – to glottodydaktyczne działania bazujące zarówno na teorii, jak i na materiale empirycznym. Płaszczyzna zjawisk empirycznych zatem ogranicza, zawęża, modyfikuje teoretyczne modele lingwistyczne (Rzeszutko-Iwan 2018).

W zależności od odpowiedzi udzielonej na pytanie wyjściowe, język jest:

- 1) narzędziem komunikacji,
- 2) środkiem komunikacji,
- 3) zbiorem jednostek,
- 4) systemem,
- 5) odzwierciedleniem i obrazem świata, itd.

Różnie też krystalizuje się jego funkcja, np. służy poznaniu świata, komunikacji⁸, poprzez język dokonuje się wymiana znaczeń, wyrównuje się poziom wiadomości między nadawcą i odbiorcą, buduje porozumienie.

Reasumując, konsekwencje glottodydaktyczne dotyczą tego, co jest obiektem nauczania oraz jaka odmiana języka jest nauczana (ogólna, specjalistyczna itd.). Następnie odpowiedzi na ww. pytania wpływają na sposób nauczania języka (polskiego jako obcego) i przekładają się na konkrety dydaktyczne, a także metodyczne w ramach całych kompleksowych systemów nauczania języka obcego, czyli podejść, np. podejście komunikacyjne, problemowe, zadaniowe.

⁸ Por. m.in. spostrzeżenia Filipiak (2004, s. 14), który twierdzi, że „celem komunikowania nie jest tylko wyrównywanie poziomu wiadomości między nadawcą i odbiorcą informacji (wymiana znaczeń), ale także budowanie porozumienia, łączności, współdziałania (...) – tworzenie wspólnoty”. Zob. ponadto uwagi na temat komunikowania i komunikacji oraz zawartą tu bogatą bibliografię przedmiotu (Rzeszutko-Iwan 2015b, s. 40–47).

2. PRAKTYKA DYDAKTYCZNA JAKO SYNONIM SYNKRETYZMU I RÓŻNORODNOŚCI

Konkretne działania glottodydaktyczne wynikają ze znajomości koncepcji językoznawczych oraz metod dydaktycznych. W niniejszym artykule wskazano na teoretyczne ustalenia XIX- i XX-wieczne oraz obecne, tj. językoznawstwo historyczno-porównawcze, strukturalizm, generatywizm, kognitywizm jako znaczące w badaniach nad językiem. Pominięty został okres prenaukowy do XIX w. Tabela 1 przedstawia wymienione koncepcje i paradygmaty językoznawcze wraz z ich wybranymi cechami, a także przejawy funkcjonowania tych cech w praktyce dydaktycznej.

Tabela 1. *Koncepcje i paradygmaty językoznawcze oraz ich implikacje glottodydaktyczne*

koncepcje i paradygmaty językoznawcze	przykładowe cechy koncepcji i paradygmatów językoznawczych	przejawy przykładowych cech w praktyce glottodydaktycznej
językoznawstwo historyczno-porównawcze, paradygmat indukcyjno-logiczny	istnienie języka przodka; przynależność języków do rodzin językowych; istnienie praw językowych (zasady rozwoju języków); historyzm, ewolucjonizm, genetyzm	zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice wynikające np. z przynależności do tej samej grupy języków, np. słowiańskich: mleko – молоко, rzeka – река, droga – дорога, sprzężone z prawami językowymi (głównie fonetycznymi), np. pies – psa, sen – snu
strukturalizm, paradygmat weryfikacyjno-logiczny	język jako system – związki paradygmatyczne i syntagmatyczne (relacje między znakami w systemie); znak językowy – dwa elementy budowy; język (abstrakcyjny system, społeczny, trwały) a mówienie (konkretne, jednostkowe, momentalne); dystrybucja – zbiór otoczeń (kontekstów), w jakich dany element występuje w tekstach; behawioryzm (koncepcja psychologiczna) – tekst jest albo bodźcem, albo reakcją (tekst jest bodźcem lub reakcją zastępczą); rozgraniczenie pomiędzy statycznym a dynamicznym sposobem patrzenia na zjawiska językowe (diachronia a synchronia)	położenie punktu ciężkości na nauczanie reguł gramatycznych; nauczanie podsystemów języka: fonologicznego, morfologicznego (fleksyjnego, słowotwórczego), składniowego, leksykalnego; wskazywanie, że każdy element systemu pełni określoną funkcję, którą można pokazać na zasadzie opozycji (relacje paradygmatyczne) tych funkcji i elementów w systemie, m. in.: <ul style="list-style-type: none"> • opozycje pomiędzy cechami fonologicznymi, związane z różnicowaniem znaczenia (np. kasa – kasza – Kasia, cześć – sześć; tzw. „łamańce językowe”); • fleksja – funkcje końcówek fleksyjnych; • słowotwórczość – funkcje formantów, np. -alnia, -arnia, -anie, -enie; • składnia – związki i zależności, np. rzeczownik i czasownik, rzeczownik i przymiotnik, liczebnik i rzeczownik, przed rzeczownikiem: przymiotnik, zaimek, liczebnik, po czasowniku: przysłówek, wyrażenie przymiotkowe itd. (syntagmy, relacje syntagmatyczne); • leksyka – wyrazy bliskoznaczne, antonimy;

<p>strukturalizm, paradygmat weryfikacyjny (cd.)</p>		<p>stylistyka – badanie systemu zasad, którymi kieruje się nadawca, tworząc teksty, pokazywanie stylów funkcjonalnych i zróżnicowania stylistycznego języka (szeroko rozumiana pragmatyka), ta sama treść może być różnie wyrażona, zatem konkretny styl związany jest z celowym doбором jednostek językowych (względy sytuacyjne, grzecznościowe, perswazyjne itp.); określanie miejsca elementu w tekście bez znajomości jego znaczenia, np. uzupełnianie zdania odpowiednią formą nieznanego wyrazu – można podać jego poprawną formę dzięki znajomości otoczenia, podobieństwu budowy tego słowa do innych; ukazywanie gramatyki jako zbioru procedur odkrywania języka; przedstawianie listy zwrotów i wyrażeń oraz możliwych reakcji na nie (głównie w grupach początkujących); uczenie archaizmów, wyrazów, całych konstrukcji, które wyszły lub wychodzą z użycia albo zaczynają funkcjonować</p>
<p>generatywizm, paradygmat falsyfikacyjny gramatyka generatywno- transformacyjna</p>	<p>język jako nieskończony zbiór zdań przy skończonej liczbie reguł i elementów wyjściowych; zдания jako wynik łączenia lub przekształcania jednostek niższego rzędu</p>	<p>uczenie reguł gramatycznych oraz leksyki wskazywanie na transformacje składniowe, np. podane zdanie twierdzące należy przekształcić na pytanie, przeczenie, zamiana zdań pojedynczych na złożone lub odwrotnie, rozbudowywanie zdań, upraszczanie grup składniowych</p>
<p>kognitywizm, paradygmat postmodernistyczny</p>	<p>pragnienie odpowiedzi na pytanie: jaka jest rola języka w poznaniu świata? metafora podstawą opisu i konceptualizacji, postrzegania świata; rekonstrukcja językowego obrazu świata na podstawie tekstowych połączeń słownych; istnienie kategorii typologicznych, kategorii prototypowych (elementy bardziej lub mniej podobne do prototypu), koncepcja prototypów, teoria zbiorów rozmytych; wartości w języku; koncepcja ram i scenariuszy; nacisk na komunikacyjną funkcję języka</p>	<p>nauczanie metaforyki danego języka, frazeologizmów, stałych połączeń wyrazowych, znaczenia w kontekstach (szeroko rozumiana pragmatyka); przedstawianie serii wyrazów bliskoznacznych, antonimów, grup typu: narzędzia, zwierzęta porządkowanych według kryterium semantycznego itp.; prezentacja wyrazów, zwrotów, wyrażeń wartościujących, nacechowanych aksjologicznie, neutralnych; wskazywanie na konotacje składniowe, czasowniki n-aktantowe; przesunięcie punktu ciężkości z nauczania reguł gramatycznych na sprawność rozumienia ze słuchu oraz mówienia, poszerzanie leksyki</p>

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione implikacje glottodydaktyczne ukazują, jak zmieniała się perspektywa uczenia się / nauczania w dydaktyce języka, od edukowania w zakresie strukturalistycznych (systemowych) reguł gramatycznych po obecne kształcenie sprawności. Przy czym bardzo wyraźnie widoczne w praktyce dydaktycznej języka polskiego jako obcego jest równoległe funkcjonowanie, a raczej współistnienie, elementów wszystkich paradygmatów językoznawczych. Traktowanie uczącego się jako odrębnej indywidualnej jednostki zakłada bowiem zgodę na jednoczesne funkcjonowanie różnych metod, niejednorodność metodyczną. Indywidualistyczne podejście zakłada, iż każdy uczący się wymaga innego traktowania. Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest eklektyzm metodyczny oraz bazowanie na różnorodności posunięć dydaktycznych, a także świadomość, że czasami nie ma ścisłej granicy między wiedzą naukową a wiedzą intuicyjną.

Glottodydaktyk zna, pamięta, rozumie teorię, czyli ma konkretną wiedzę. Z posiadanej wiedzy wynikają jego umiejętności praktyczne. Potrafi zatem tę wiedzę zastosować w praktyce, analizować, oceniać jej przydatność, a przede wszystkim dokonywać kreacji – świadomego wyboru pewnych elementów oraz włączania do nich własnego *novum*⁹. Działania te korespondują z teorią na temat istoty procesu uczenia / uczenia się, bazującej na ustaleniach prof. Benjamina Blooma (Bloom i in. 1954)¹⁰.

Piramidę Blooma można przedstawić w następujący sposób:

- | | |
|---|----------|
| 1) WIEDZA | TEORIA |
| ZAPAMIĘTYWANIE – podstawa | |
| ROZUMIENIE – możliwość porównania, przeciwstawiania, opisywania | |
| 2) UMIEJĘTNOŚCI | PRAKTYKA |
| STOSOWANIE – umiejętności praktyczne (poprzez bazowanie na wiedzy umiejętność uzupełnienia brakujących informacji, sklasyfikowania) | |
| ANALIZA wiedzy, aż do stwierdzenia „wiem, czego brakuje” | |
| OCENA – swobodne poruszanie się w określonym obszarze wiedzy, usystematyzowanie, synteza, dodanie pierwiastka „ja” | |
| KREATYWNOŚĆ – swobodne poruszanie się w dowolnym obszarze wiedzy, usystematyzowanie, synteza, dodanie pierwiastka „ja”, wytworzenie czegoś własnego, oryginalnego, niepowtarzalnego. (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335–336). | |

Uczenie / uczenie się przebiega zatem dwuetapowo:

- 1) zdobywanie wiedzy (teoria),
- 2) nabywanie umiejętności (praktyka)¹¹.

⁹ ESOKJ: „Nie ma obecnie na tyle powszechnej, popartej badaniami naukowymi zgodności co do sposobu, w jaki uczymy się, aby jakakolwiek teoria mogła stać się podstawą *Europejskiego systemu opisu*” (podrozdz. 6.2.2 *W jaki sposób uczymy się języka?*), najlepsze rozwiązania to te, które są skuteczne (ESOKJ 2003, s. 124); por. Janowska 2011, s. 143–145.

¹⁰ Autorytet w dziedzinie pedagogiki w USA, już od lat 50. XX w., zm. w 1999 r.

¹¹ Warto zauważyć, że na dwuelementowość modelu wychowania zwracano uwagę już w starożytności. Sofści mówili o: wiedzy (matematyce, historii, poezji, wiedzy o państwie) oraz praktyce („sprawności w mówieniu”: retoryce, dialektyce, erystyce, synonimice); por. np. Abramowicz 2011, s. 23; Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335–337.

Posiadanie wiedzy językoznawczej i świadomości wzajemnego oddziaływania koncepcji pozwala na wybranie z tych paradygmatów najbardziej skutecznych w nauczaniu konkretnych osób elementów w podejściu do języka, np. osoby preferujące systemowość i precyzyjne reguły (dominacja paradygmatu strukturalistycznego), jednostki szukające w języku odbicia kultury (dominacja paradygmatu kognitywistycznego), nastawione na działanie, przekształcenia quasi-matematyczne (dominacja paradygmatu generatywistycznego).

Eklektyzm i postmodernistyczny holizm w naukach pozwala też na odkrywanie poprzednich paradygmatów i wytwarzanie nowej, nastawionej na skuteczność glottodydaktyczną, jakości w procesie nauczania nie tylko języka polskiego jako obcego, ale każdego języka.

Kończąc, można postawić pytanie: czy osoby z różnych kręgów kulturowych i różnych krajów powinno się uczyć w różny sposób? Autorka niniejszego artykułu uważa, że nie, jest przeciwniczką grup jednorodnych pod względem narodowościowym. Praktyka glottodydaktyczna pozwala wskazać pewne typowe zachowania i podobne preferencje w obrębie tych samych nacji, jednak efektywność nauczania w tzw. mieszanych grupach jest znacznie większa. W przypadku grup mieszanych występuje również podwyższona motywacja do nauki języka, który przez członków tejsze grupy traktowany jest jako narzędzie ich wzajemnego porozumiewania się i komunikacji. Ucząc, należy zatem uwzględnić jednostkowe potrzeby i oczekiwania, a różnorodność grupy dodatkowo wymaga takiego indywidualistycznego podejścia.

3. ZAKOŃCZENIE

Większość językoznawców akceptuje wypracowany przez semiotykę podział na syntaktykę, semantykę i pragmatykę. I tak jak na przestrzeni lat przenosiły się zainteresowania lingwistów badających język na poszczególne podsystemy języka¹², tak i dzisiaj daje się zauważyć analogiczne przesunięcia w glottodydaktyce. Obecnie w centrum badań lingwistów znajduje się pragmatyka, glottodydaktyczne nauczanie sprawności także pozostaje w kręgu jej zainteresowań. Przesunięcie to objawia się również zastąpieniem generatywistycznej terminologii *kompetencja językowa* terminem *kompetencja komunikacyjna*¹³, wchłaniającym określenie N. Chomsky'ego.

¹² Obecnie: lingwiści badający syntaktykę stanowią 10% badaczy języka, semantykę – 30% i pragmatykę – 60%); 30 lat temu proporcje te były następujące: syntaktyka – 50%, semantyka – 40%, pragmatyka – 10%; zaś 60 lat temu: syntaktyka – 90 %, semantyka – 10%, pragmatyka – 0% (Bobrowscy 2013, s. 13).

¹³ Por. np. Grabias 1994.

Reasumując, glottodydaktyk podchodzi do języka wieloaspektowo. Język bowiem to system (strukturalizm) i należy znać: wzorce odmian, końcówki fleksyjne, kategorie słowotwórcze itp. Język to także narzędzie komunikacji (socio-lingwistyka, pragmatyka), kiedy uczący się jest nastawiony na zdobycie kompetencji komunikacyjnej, prowadzenie skutecznej komunikacji, dostosowanie wypowiedzi do sytuacji itd. Język jawi się jako źródło kultury i wiedzy o świecie (językowy obraz świata, lingwistyka kulturowa), a uczący się poznaje: frazeologizmy, przysłowia, aforyzmy, etc. Zatem nie sposób nie zauważać i nie doceniać znaczenia teorii językoznawczych w metodyce nauczania języków obcych. Glottodydaktyk ma świadomość, iż uczący się dąży do osiągnięcia wysokiej kompetencji w zakresie znajomości nowego języka, tzn. chce nauczyć się go szybko i skutecznie, gdyż uczenie się języka obcego to szczególnie przypadek przyswajania informacji, element komunikacji, w której „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Granzen meiner Welt”¹⁴ („Granice mojego języka wskazują granice mojego świata”).

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz B., 2011, *U źródeł nowożytnego pluralizmu politycznego: Skąd sofści i co z ich nadejścia wynikało?*, w: D. Walczak-Duraj (red.), *Aksjologiczny i pragmatyczny wymiar współczesnej polityki*, Łódź, s. 13–31.
- Bloom B., Stern G., Stein M., 1954, *Methods in personality assessment*, New York.
- Bobrowscy E. i I., 2013, *Narzędzie formułowania myśli czy środek komunikacji? O dzisiejszych sporach w obrębie filozofii języka i pragmatyki lingwistycznej*, w: M. Karwatowska, A. Siwiec (red.), *Komunikacja. Tradycja i innowacje*, Chełm, s. 13–30.
- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Dakowska M., 2010, *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, w: J. Fisiak (red.), *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, Kraków, s. 147–179.
- Duszak A., 2012, *Centra, hybrydy i zmiana społeczno-dyskursywna*, w: T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Analiza dyskursu. Centrum – peryferie*, Wrocław, s. 9–25.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Filipiak M., 2014, *Homo communicans – wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Gruza F., 2010, *O statusie, pozycji i zadaniach lingwistyki stosowanej*, w: J. Fisiak (red.), *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, Kraków, s. 121–147.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

¹⁴ Autorka niniejszego tekstu opowiada się za tłumaczeniem stwierdzenia Ludwiga Wittgensteina *Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Granzen meiner Welt* jako „Granice mojego języka wskazują granice mojego świata” wobec „Granice mojego języka oznaczają / są granice / granicami mojego świata”, gdyż czasownik wskazywać pozostawia otwarcie perspektywy i nieograniczoność poznania; Wittgenstein 1970; Rorty 2007.

- Kuhn T., 2011, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa.
- Ożóg K., 2013, *Dawne i nowe w komunikacji językowej przełomu XX i XXI wieku. Napięcie i współistnienie*, w: M. Karwatowska, A. Siwiec (red.), *Komunikacja. Tradycja i innowacje*, Chełm, s. 59–69.
- Popper K., 2002, *Wiedza obiektywna*, Warszawa.
- Rogers M., 1988, *Developments in Applied Linguistics and Language Teaching*, IRAL XXVI 1, s. 1–18.
- Rorty R., 2007, *Wittgenstein i zwrot lingwistyczny*, „Homo Communicativus” nr 1, s. 13–28.
- Rzeszutko-Iwan M., 2014, *Język polski czy polskawy? – kształcenie językowe w dobie zmian językowo-kulturowych*, w: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, Białyсток, s. 135–159.
- Rzeszutko-Iwan M., 2015a, *Limits of Scientific Discourse*, w: *Academic Inter-Genres: between Texts, Contexts and Identities*, A. Duszak, G. Kowalski (red.), Frankfurt am Main, s. 45–61.
- Rzeszutko-Iwan M., 2015b, *Zarys paradygmatu strategii w przestrzeni dyskursu publicznego (przesłuchania sądowe a/i wywiady radiowe)*, Lublin.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Pedagogika CLIL, czyli o nauczaniu językowo-przedmiotowym na lektoracie języka polskiego jako obcego*, w: W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin, s. 331–347.
- Rzeszutko-Iwan M., 2018, *Od lingwistyki teoretycznej do lingwistyki stosowanej – znaczenie koncepcji i paradygmatów językoznawczych w procesie glottodydaktycznym*, „Roczniki Humanistyczne KUL”, z. 10: Glottodydaktyka.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Wittgenstein L., 1970, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Warszawa.

Małgorzata Rzeszutko-Iwan

LINGUISTICS, GLOTTODIDACTICS, DIDACTIC PRACTICE – THE ROLE OF LINGUISTIC THEORIES IN THE GLOTTODIDACTIC PROCESS

Keywords: glottodidactics, interdisciplinarity, language

Summary. The aim of the article is to present the importance of linguistic knowledge (linguistic concepts) in the process of teaching Polish as a foreign language. The awareness of its own identity as a science allows glottodidactics to make a sensible interaction with related areas. Concepts originating from other fields of knowledge, e.g. linguistics and psychology, are the source of stimuli and inspiration; they support glottodidactics. Interdisciplinarity causes the expansion of the research field and is a sign of time in modern science. Both linguistics and glottodidactics have a common subject of research, which is language. The difference concerns the perspective of the analysis being carried out: the definition of the concept and its description and teaching (learning) methods. Glottodidactics approaches the language from multiple angles. Language is a system, a tool of communication, a source of culture and knowledge about the world. Therefore, it is impossible to underestimate the importance of linguistic theories in the methodology of teaching foreign languages.

*Grażyna Zarzycka**

DYSKURS – DYSKURSOLOGIA – GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

Słowa kluczowe: dyskurs, dyskursologia, dyskurs glottodydaktyczny, glottodydaktyka polonistyczna

Streszczenie. Najważniejszym celem przedstawianego artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób pojęcie dyskursu, które można uznać za kluczowe dla humanistyki ostatnich dekad, zakorzeniło się w glottodydaktyce polonistycznej. W części pierwszej artykułu zostały omówione, na podstawie wybranych prac badaczy światowych i polskich, definicje, taksonomie dyskursu, jak też określone kierunki badań dyskursologicznych. W drugiej części pracy podjęto rozważania dotyczące sposobu definiowania dyskursu glottodydaktycznego oraz określono zagadnienia wymagające dalszej dyskusji. Celem trzeciej, analitycznej części artykułu, było określenie kierunków dotychczasowych badań dyskursologicznych w glottodydaktyce polonistycznej. Wnioski zostały sformułowane na podstawie studium krytycznego zawartości wybranych prac naukowych opublikowanych przez przedstawicieli glottodydaktyki polonistycznej; zostało ono przeprowadzone metodą wyszukiwania słów kluczowych w nagłówkach prac.

1. PRZEGLĄD DEFINICJI DYSKURSU I KONCEPCJI BADAWCZYCH

Istnieje wiele definicji dyskursu; wszystkich nie sposób w tym momencie przytoczyć. Najbardziej znana, spopularyzowana w tytule dyskursologicznej pracy pod red. Teuna van Dijka (2001) to: „dyskurs to struktura i proces”. Powszechnie znane jest stanowisko van Dijka (2001, s. 10), który w artykule wstępnym do ww. pracy uznaje dyskurs za „formę użycia języka”, a konkretnie: „zdarzenie komunikacyjne” i nakreśla trzy główne jego wymiary: „a) użycie języka, b) przekazywanie idei oraz c) interakcję w sytuacjach społecznych”; głównym zadaniem analityków dyskursu jest „dostarczenie zintegrowanego opisu tych trzech wymiarów komunikacji”.

* grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-003-2458-1228.

Badania nad dyskursem to jeden z dominujących kierunków w naukach humanistycznych i społecznych ostatnich trzech, czterech dekad. Zwrot w kierunku dyskursologii spowodował przewartościowanie w metodologii badań różnych dyscyplin, znacząco zbliżając je do siebie, a dzięki temu dowartościowując współpracę interdyscyplinarną. Jednocześnie, w wielu dyscyplinach naukowych podjęto trud opracowania taksonomii dyskursu oraz perspektyw badań nad dyskursem, jak: perspektywa lingwistyczna, socjologiczna, medioznawcza.

Warto wspomnieć, że dyskurs – jako kategoria wyjątkowo pojemna i wielowymiarowa – sprawił, że przemodelowuje się obecnie utrwalone w językoznawstwie definicje stylu i koncepcje stylistyki, gatunku, tekstu i tekstologii (zob. np.: Wojtak 2011; Gajda 2013; Duszak 2010) oraz rozbudowuje pojęcia przynależące wcześniej jedynie do lingwistyki. Ciekawa dla podjętych przeze mnie rozważań jest choćby transformacja wypracowanego na gruncie etnolingwistyki pojęcia językowego obrazu świata (JOS lub JOŚ) w tekstowy obraz świata (TOS lub TOŚ), a następnie w dyskursywny obraz świata (DOŚ). Według Waldemara Czachura DOŚ, „podobnie jak językowy obraz świata według Bartmińskiego, to dyskursywnie wyprofilowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, o ludziach, rzeczach i zdarzeniach”, to „jednostka dynamiczna, otwarta, elastyczna, będąca wynikiem ścierania się różnych strategii, sporów, antagonizmów, władzy, siły interpretacji itd.” (Czachur 2011, s. 87). Czachur wykorzystuje koncepcje badaczy niemieckich, dla których DOŚ jest ciągle negocjowaną reprezentacją wiedzy, dystrybuowaną przede wszystkim przez media (Warnke i Spitzmüller 2009 i Kloch 2006; za Czachur 2011). Zdaniem Czachura DOŚ różni się od JOŚ przede wszystkim tym, że jest ciągle aktualizowaną w dyskursie matrycą kulturową. Wszystko więc stało się dyskursem, tak jak wcześniej wszystko było tekstem.

Istnieje wiele teorii dyskursu i kierunków badań nad dyskursem. Zostały one omówione m. in. przez Annę Duszak (1998), Davida Howartha (2008) i, w niedawno wydanej pracy, przez Bożenę Witosz (2016). Prekursorską, i dotąd cenioną w Polsce pracą, jest *Rytualny chaos* pod red. Marka Czyżewskiego i in. (1997; 2010). Należy także odnotować fakt istnienia na polskim rynku wydawniczym od 2008 r. czasopisma naukowego „Tekst i Dyskurs / Text und Diskurs” wydawanego przez Zakład Językoznawstwa Germańskiego Uniwersytetu Warszawskiego.

Bożena Witosz (2016) w artykule *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*, opublikowanym w inspirującej monografii zbiorowej *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne* (Czachur i in., 2016) w krytyczny sposób omawia ważne definicje dyskursu, stojąc jednocześnie na stanowisku, że „dyskurs jest inną kategorią niż tekst” (Witosz 2016, s. 21) – jeśli tekst ma „wymiar konkretny i jednostkowy, [...] dyskurs wyłania się z tekstu w drodze interpretacji, dlatego mówimy, że jest intelektualnym konstruktem, który kształtuje praktykę komunikacyjną / teksty” (Witosz 2016, s. 21). Autorka uważa za

adekwatne następujące rozumienie dyskursu (za: Howarth 2008, s. 24; Foucault 2002, s. 57): „[jest to] historycznie uwarunkowany system znaczeń kształtujących tożsamość podmiotów i przedmiotów” (Witosz 2016, s. 27). Autorce bliskie jest pojmowanie dyskursu przez Normana Fairclougha, przedstawiciela tzw. krytycznej analizy dyskursu (KAD), jako „sposobu nadawania znaczenia pewnemu konkretnemu obszarowi życia społecznego postrzeganemu z określonej perspektywy” (Fairclough 1995; Witosz 2007). KAD to prężnie rozwijające się podejście do badań nad dyskursem, w którym przyjmuje się, że dyskurs ma kluczowe znaczenie w konstruowaniu życia społecznego, a jego głównym przedmiotem są tematy, zagadnienia poddawane debatom społecznym; KAD koncentruje się na problemach uprzywilejowania, braku uprzywilejowania, dominacji, relacjach władzy (zob. Fairclough, Duszak 2008).

Podobnie jak Witosz, van Dijk i przedstawiciele KAD, pojmują dyskurs jako kategorię dialogiczną, w której odbijają się jak w lustrze debaty społeczne, a zarazem jako tę, która kształtuje życie społeczne (sprawia, że jest, jakie jest). Dyskursy społeczne poddane szczegółowym analizom (do czego służą różnorodne dane: transkrypty rozmów, stenogramy debat, nagrania wideo, wielogłosowe teksty medialne, teksty kultury, jak też metody, m. in.: analiza konwersacji, wyszukiwanie słów kluczy w dyskursie), dostarczają wiedzy o różnego rodzaju relacjach społecznych i podmiotach, jak też o dynamice obrazowania różnorodnych pojęć (por. pojęcie DOŚ).

Jakie są rodzaje dyskursu (dyskursów)? W Polsce najwcześniej odpowiedzieli na to pytanie redaktorzy monografii *Rytualny chaos*. We Wprowadzeniu wyróżniają: obszar komunikowania się w życiu codziennym – *dyskurs potoczny*, komunikowania się w ramach instytucji (*dyskursy instytucjonalne*), *obszar komunikowania się właściwy dla określonych „światów społecznych”*, jak i *obszar środków masowego przekazu* (Czyżewski i in. 2010, s. 18); co jest zgodne z przyjętym rozumieniem dyskursu jako „całokształtu przekazów znajdujących się w społecznym obiegu” (Czyżewski i in. 2010, s. 18). Odmiany dyskursu mogą być realizowane za pomocą różnych kodów werbalnych i niewerbalnych. Autorzy *Rytualnego chaosu* podzielili „pole dyskursu” na: *dyskurs publiczny* (wszelkie przekazy dostępne publicznie; w opozycji do komunikowania się prywatnego), *dyskurs polityki* (w którym uczestniczą politycy w ramach przypisanych im ról instytucjonalnych) oraz *dyskurs polityczny* (czyli dyskurs tematyczny – „na tematy polityczne”) (Czyżewski i in. 2010, s. 18–28). Uważam, że podział ten nie stracił na aktualności także dzisiaj; kolejni autorzy podobnie charakteryzują pole dyskursu.

Bożena Witosz (2016, s. 29–30) wyróżnia kilka *rodzin* dyskursów. Są to: *dyskursy*: a) *ideologiczne* (np. liberalny, marksistowski, lewicowy [...]), b) „*instytucjonalne*” (akademicki, urzędowy, naukowy, polityczny [...]), c) „*medialne*” (prasowy, internetowy, telewizyjny, fotografii [...]), d) „*tożsamościowe*” *okre-*

ślonych grup etnicznych, społecznych, kulturowych (gejowski, queer, punkowy, złodziejski, kobiecy), e) *określane na podstawie międzypodmiotowych relacji* (patriarchalny, dominacji, konsyliacyjny, wykluczenia [...]), f) *określane na podstawie odniesień przedmiotowych – tematu* (smoleński, ekologiczny). Autorka zaznacza, że nie jest to z pewnością lista zamknięta, a granice między wyróżnionymi dyskursami są płynne.

2. DYSKURS GLOTTODYDAKTYCZNY

Postawmy pytanie: czym jest *dyskurs glottodydaktyczny* i jak się mieści w przedstawionych wyżej ogólnych taksonomiach dyskursologów?

Można przyjąć, że jest to dyskurs związany z określonym „światem społecznym” – światem specyficznej wspólnoty zawodowej. Jest to więc, moim zdaniem, przede wszystkim *dyskurs glottodydaktyków* (podobnie jak *dyskurs polityki* jest dyskursem *polityków*). Kim jednak są glottodydaktycy? Jeśli przyjmiemy, a ja tak to rozumiem, że glottodydaktyka jest zarówno dyscypliną naukową badającą wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, *jak też* praktyką nauczania języków obcych, wtedy uznamy, że są to zarówno akademicy wyspecjalizowani w badaniu różnorodnych aspektów procesu uczenia się – nauczania języka obcego, jak też osoby nauczające języka obcego.

Przyjmując to założenie, uznamy, że pojęcie dyskursu glottodydaktycznego możemy odnosić do: *dyskursu specjalistycznego, instytucjonalnego* (por. taksonomie obecne w *Rytualnym chaosie* oraz w artykule Witosz (2016). Może on mieć *charakter akademicki (naukowy) i publiczny*, gdy przebiega w sytuacji wymiany poglądów naukowych za pośrednictwem określonych gatunków mowy (tekstów).

Dyskurs glottodydaktyczny to również *dyskurs szkolny, dydaktyczny* – jest to ukierunkowana glottodydaktycznie (ktoś uczy języka, ktoś się go uczy, w określonych ramach czasowych i w przestrzeni instytucji dydaktycznej) wymiana komunikacyjna (interakcja), która odbywa się między różnymi podmiotami na lekcji języka obcego. Dyskursem glottodydaktycznym może być też dłuższy fragment monologowy – np. nauczycielski komentarz metajęzykowy.

Dyskurs glottodydaktyczny może stać się także *dyskursem ideologicznym, tożsamościowym*, jeśli spełni określone warunki – gdy zostaną w nim zaznaczone określone punkty widzenia, różnice stanowisk, różnice pokoleniowe, relacje władzy itp. Podobnie więc jak to się dzieje z innymi typami dyskursu, również granice między poszczególnymi odmianami dyskursu glottodydaktycznego mogą być płynne.

Autorzy prac glottodydaktycznych poświęcili jak dotąd najwięcej uwagi szkolnej odmianie dyskursu glottodydaktycznego. Na gruncie polskim najbar-

dziej znane są prace z zakresu nauczania innych języków niż polski, wśród nich monografie autorstwa Anny Niżegorodcew (1991), Jana Majera (2003), Mirosława Pawlaka (2004). Zagadnieniem komunikacji lektora na lekcji języka polskiego jako obcego (jpjo) głębiej zajęła się natomiast w swojej monografii doktorskiej Kamila Kubacka (2018).

Podsumowując przedstawione wyżej rozważania teoretyczne, należy stwierdzić, że *podmiotami i głównymi adresatami* dyskursu glottodydaktycznego są wszyscy, którzy tworzą wspólnotę glottodydaktyczną – nauczyciele języków obcych, badacze problemów związanych z ich nauczaniem, uczący się języków obcych – i wypowiadają się na temat elementów ważnych dla ich świata. Podmioty te nieustannie kreują tę wspólnotę w dyskursie; staje się ona *wspólnotą dyskursywną*.

Dyskurs glottodydaktyczny odbywa się w pewnej określonej *domenie* – przestrzeni fizycznej i mentalnej konstytuowanej m. in. przez miejsce, czas, wartości, zainteresowania, oczekiwania i tożsamość podmiotów dyskursu. Domeną dyskursu glottodydaktycznego jest przede wszystkim *otoczenie instytucjonalne*, w którym poszczególnym podmiotom przypisane są role społeczne. Specyficznymi domenami *dydaktycznej, szkolnej odmiany* dyskursu glottodydaktycznego są *instytucje, w których przebiega proces uczenia się – nauczania języków obcych*: szkoła, klasa szkolna, lekcja języka obcego oraz inne, mniej formalne, miejsca i formy nauczania języka bądź używania go. Podstawową *formą dyskursu szkolnego* jest interakcja między podmiotami procesu dydaktycznego (nauczycielem i uczniami oraz uczniami i uczniami).

Domeną *specjalistycznego, akademickiego dyskursu glottodydaktyków* jest natomiast *przestrzeń, w której przebiega wymiana myśli naukowej*, konstytuowana przez miejsce i czas wydarzeń, podmioty dyskursu, wartości, tematy debat, formy interakcji ustnej i pisemnej, akademickie gatunki mowy i in. Ów dialog ma miejsce na sali plenarnej, w opublikowanych tomach pokonferencyjnych, na łamach czasopisma naukowego czy w mediach cyfrowych. Domeną *nieakademickiego dyskursu glottodydaktyków* jest głównie *przestrzeń szkolna* i wszystkie związane z nią uwarunkowania. Można przyjąć, że wymiana myśli między profesjonalistami, na tematy związane z ich zawodem, może się odbywać w sposób bardziej lub mniej formalny (por. szkolenie zawodowe, warsztaty, dyskusje na radzie pedagogicznej, rozmowa w dużej grupie, rozmowa prywatna, e-mail, czat, blog, materiał filmowy). Może też się zdarzyć, że profesjonalisci (tu: glottodydaktycy) przeniosą tematykę ważną dla ich wspólnoty dyskursywnej (zawodowej) w szeroką przestrzeń publiczną, uczestnicząc np. w programach telewizyjnych, w dyskusjach parlamentarnych.

Te krótkie refleksje na temat rozumienia pojęcia dyskursu glottodydaktycznego z pewnością nie wyczerpują tematu. Pozostaje nadal wiele problemów defi-

nicyjnych, które powinny zostać poddane pod dyskusję np.: czy za *odmiany dyskursu glottodydaktycznego* można uznać:

- a) każdą rozmowę, wymianę poglądów i stanowisk na temat związany z nauczaniem języków obcych, czyli nawet wtedy, gdy nie jest prowadzona przez glottodydaktyków – naukowców lub praktyków?¹
- b) komunikowanie się cudzoziemców poza klasą i szkołą na tematy nie związane z nauką języka – czyli każdą wymianę komunikacyjną mającą cechy interjęzyka?²

W kolejnej części artykułu sprawdzę, w jaki sposób pojęcie dyskursu zakorzeniło się w badaniach prowadzonych na gruncie glottodydaktyki polonistycznej.

3. BADANIA NAD DYSKURSEM W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Na tym etapie badań poddano oglądowi prace opublikowane w tomach najstarszego krajowego czasopisma zajmującego się problemami glottodydaktyki polonistycznej – „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (KPC), w ważnych dla rozwoju badań z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego (dalej jako jpjo) tomach pokonferencyjnych i wybranych monografiach. Celem badania było uzyskanie: informacji o liczbie wystąpień słowa *dyskurs* oraz jego derywatów w tytułach i podtytułach prac autorstwa glottodydaktyków polonistycznych, jak też podobnej informacji o liczbie wystąpień leksemów i struktur bliskoznacznych słowu *dyskurs* i jego derywatom. Ważne było określenie ról tych słów kluczy w poszczególnych pracach, a zarazem uzyskanie odpowiedzi na pytanie o znaczenie badań nad dyskursem we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej: czy autorzy, którzy podjęli wątki i badania dyskursologiczne, znacząco wpłynęli na kształt współczesnej naukowej refleksji glottodydaktycznej?

¹ Jestem skłonna do udzielenia odpowiedzi twierdzącej na to pytanie, gdyż dyskurs glottodydaktyczny staje się w tym momencie *dyskursem tematycznym*, podobnie jak *dyskurs polityczny*, który nie musi być prowadzony przez polityków, ale przez dowolnych rozmówców.

² Wydaje się, że nie można uznać tego rodzaju interakcji za odmianę glottodydaktycznego dyskursu szkolnego, o czym decyduje brak kontekstu dydaktycznego, nieobecność drugiej strony procesu dydaktycznego (nauczyciela), jak też tematyki związanej z procesem glottodydaktycznym.

3.1. WYNIKI ANALIZY ZAWARTOŚCI „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW” OD TOMU 0 (1987) DO TOMU 24 (2017)

Tabela 1. Zagadnienia dyskursologiczne w pracach opublikowanych w „Kształceniu Polonistycznym Cudzoziemców”

Słowa klucze / tematyka	Autor pracy, źródło (numer tomu KPC)	Cel pracy sformułowany z użyciem stosowanej obecnie terminologii dyskursologicznej
sposoby / środki porozumiewania się cudzoziemców	E. Podsiadły, G. Suliga (Zarzycka) 1991, KPC 3	Analiza spontanicznych zachowań / strategii komunikacyjnych cudzoziemców w dyskursie interakcyjnym na lekcji jpjo
pytania (nauczycielskie); proces glottodydaktyczny	B. Ostromięcka-Frączak 1996, KPC 7–8	Określenie funkcji pytań nauczycielskich w interakcyjnym dyskursie dydaktycznym na lekcji jpjo
dialog; nauczanie języka drugiego; kontekst kulturowy	G. Zarzycka-Suliga 1998, KPC 10	Przedstawienie dyskursywnego / dialogicznego nauczania języka obcego (na przykładzie filozofii dialogu i koncepcji Claire Kramersch)
tekst(y) wielogłosowe	W. Martyniuk 1998, KPC 10	Poststrukturalistyczna koncepcja nauczania języka obcego z wykorzystaniem wielowarstwowych, wielogłosowych tekstów (por. Bachtin; C. Kramersch); nauczanie dialogiczne / dyskursywne
dialog międzykulturowy; komunikowanie się cudzoziemców; przyswajanie jpjo	G. Zarzycka 2000, KPC 11.	W części II monografii przeanalizowano zachowania komunikacyjne cudzoziemców w dyskursie interakcyjnym na lekcji jpjo.
interkulturowa kompetencja komunikacyjna (IKK)	G. Zarzycka 2002, KPC 12	Ekspertymentowanie w zakresie strategii komunikacyjnych uczących się jpjo w dyskursie interakcyjnym jako najważniejsza cecha IKK
dyskurs prasowy / łódzka „Wieża Babel”	G. Zarzycka 2005, KPC 14	Dyskursywny obraz Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE
tekst(y); konteksty; podteksty; negocjowanie znaczeń; spójność tekstu; pragmatyczne akty mowy; tekst medialny; tekst argumentacyjny; sprawność komunikacyjna; zdarzenie komunikacyjne; dialog z tekstem; nauczanie dialogiczne	Seria: <i>Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i> 1, 2, 3, KPC 16, 17, 18 Przykłady: E. Pałuszyńska 2008, KPC 16 E. Pałuszyńska 2010, KPC 17 E. Pałuszyńska 2011, KPC 18	Określanie kompetencji dyskursywnych uczących się jpjo, w tym szczególnie sposobów negocjowania znaczeń; dialogiczny wymiar tekstu (tekst jako dyskurs, zdarzenie komunikacyjne); gatunki tekstów w nauczaniu jpjo; dialogiczne / dyskursywne nauczanie jpjo

<p>ścierające się dyskursy; negocjowanie znaczeń; filozofia konfliktu; interkulturowy rozmówca; językowy obraz świata a składnia wizerunek cudzoziemców; dyskurs prasowy</p>	<p>KPC 19: <i>Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa</i> Przykłady: T. Czerkies 2012a, KPC 19 J. Kowalewski 2012, KPC 19 G. Zarzycka 2012, KPC 19.</p>	<p>Wielowymiarowość dyskursu glottodydaktycznego jako cel i efekt nauczania języków obcych; pedagogika dyskursywna (T. Czerkies) Wyróżnienie stereotypu uczącego się jpjo z Ukrainy na podstawie cech jego dyskursu; dyskursywny obraz świata (J. Kowalewski) Kategoryzowanie grup cudzoziemskich w dyskursie prasowym / dyskursywny obraz grup cudzoziemskich (G. Zarzycka)</p>
<p>dyskurs glottodydaktyczny; wspólnota dyskursywna; dyskurs medialny; analiza interakcyjna; kompetencja komunikacyjna a gatunek; korekta nauczycielska; efekt zwrotny; dydaktyczny dyskurs interakcyjny; kompetencja; komunikacyjna; negocjowanie znaczeń</p>	<p>KPC 20: <i>Glottodydaktyka – media – komunikacja. Negocjowanie znaczeń</i> KPC 21: <i>Glottodydaktyka – media – komunikacja Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej</i> Przykłady: G. Zarzycka 2013, KPC 20 E. Pałuszyńska 2013a, KPC 20 K. Kubacka 2013, KPC 20 A. Seretny 2014, KPC 21 E. Pałuszyńska 2014, KPC 21 B. Grochala 2014, KPC 21.</p>	<p>Dyskurs glottodydaktyczny (specjalistyczny, naukowy, instytucjonalny) jako ważny składnik wspólnoty dyskursywniej glottodydaktyków polonistycznych (G. Zarzycka) Charakterystyka analizy interakcyjnej stosowanej jako narzędzie opisu dyskursu medialnego (E. Pałuszyńska) Korekta nauczycielska, jej typy i funkcje w dyskursie interakcyjnym na lekcji jpjo (K. Kubacka) Efekt zwrotny w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym (A. Seretny) Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie rozumienia tekstów w dyskursie dydaktycznym (E. Pałuszyńska) Negocjowanie znaczeń w glottodydaktyce na przykładzie określonych gatunków tekstów (B. Grochala)</p>

Źródło: opracowanie własne

Jak to zostało ukazane w tabeli, we wczesnych tomach KPC (0–13) lexsem *dyskurs* nie pojawił się w tytule, ani w podtytule żadnej z prac. Jednak analizując zawartość czasopisma ze współczesnej perspektywy, można zauważyć, że już w latach 90. zeszłego stulecia zostały opublikowane w KPC prace, w których podejmowano wybrane zagadnienia związane z badaniem dyskursu mimo niestosowania tego terminu przez autorów. Przedmiotem badań było szczególnie porozumiewanie się uczących się jpjo i nauczycieli, dziś określane jako dyskurs interakcyjny, oraz nauczanie dialogowe / dialogiczne. Już w tomie 3. KPC (1991) pojawia się praca na temat cech interjęzyka osób uczących się jpjo oraz strategii uczniowskich i nauczycielskich. Prace dotyczące mierzenia kompetencji komunikacyjnych, kompetencji interkulturowej czy sposobów negocjowania znaczeń, to kolejne głosy odnoszące się do kompetencji dyskursywnych uczących się jpjo.

Podejście dyskursywne do nauczania jppo zaznaczyło się w KPC także wtedy, gdy autorzy snuli refleksje na temat wykorzystywania w nauczaniu wielowymiarowych, wielogłosowych tekstów.

Leksem *dyskurs* został po raz pierwszy użyty w tytule pracy opublikowanej w KPC w tomie 14. w formule: *dyskurs prasowy o Łódzkiej Wieży Babel* (Zarzycka 2005), inne użycia to: *dyskurs medialny* (Pałuszyńska 2013a), *prze-strzeń ścierających się dyskursów* (Czerkies 2012a), *dyskurs glottodydaktyczny* (Zarzycka 2014), *glottodydaktyczna wspólnota dyskursywna* (Zarzycka 2014), *dyskurs interakcyjny* (Seretny 2014). Zwróćmy uwagę, że dwie z wymienionych tu autorek wprowadziły pojęcie dyskursu do tytułów swoich monografii; u G. Zarzyckiej (2006a) znajdujemy sformułowanie: *dyskurs prasowy o cudzoziemcach*, u T. Czerkies (2012b) – *pedagogika dyskursywna*.

Można zauważyć, że refleksje dyskursologiczne w KPC powoli zastępują rozważania tekstologiczne; autorzy są skłonni je snuć, gdy mają ku temu okazję, czyli wtedy, gdy redaktorzy tomu zaproponują im tematykę konferencji czy tomu, motywującą do podjęcia studiów nad danym problemem. Taki impuls poczuli autorzy składający prace do tomu 19. KPC, dotyczącego związków między glottodydaktyką a lingwistyką kulturową oraz do glottodydaktyczno-komunikacyjno-medialnych tomów: 21. i 22., opatrzonych podtytułami: *Negocjowanie znaczeń* oraz *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej*. Nieco dziwi, że hasło *dyskurs* nie pojawiło się w ani jednym tytule prac zebranych w tomach 23. i 24. KPC, których tematem były specjalistyczne i stylistyczne odmiany języka, a przecież koncepcje dyskursu, odmiany języka czy stylu się zbliżyły.

3.2. ANALIZA ZAWARTOŚCI WYBRANYCH GLOTTOPOLONISTYCZNYCH TOMÓW POKONFERENCYJNYCH I PRAC MONOGRAFICZNYCH (1997–2016)

Konferencje współorganizowane przez Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego były tymi wydarzeniami naukowymi, które w znaczącym stopniu przyczyniły się do rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako dyscypliny naukowej oraz do integracji krajowych i zagranicznych specjalistów zajmujących się nauczaniem jppo. Zakres tematyczny prac opublikowanych w poszczególnych tomach daje obraz zainteresowań badawczych uczestników tych konferencji. Przegląd zawartości tomów zbiorowych pozwoli stwierdzić, czy w opublikowanych przez glottodydaktyków polonistycznych artykułach pojawiły się wątki dyskursologiczne.

W niniejszej publikacji przyjrano się „dużym” i „małym” tomom Bristolowym; pierwsze to prace zbiorowe będące rezultatem konferencji plenarnych od-

bywających się co 2 lata w różnych krajowych uczelniach, drugie były pokłosiem mniejszych konferencji organizowanych przez sekcje tematyczne stowarzyszenia „Bristol”. Włączono do przeglądu także polonistyczne konferencje glottokulturoznawcze oraz wydane dwie monografie zbiorowe dedykowane nestorom glottodydaktyki polonistycznej: prof. Bożenie Ostromeckiej-Frączak oraz prof. Władysławowi Mioduncze.

Przedstawiona poniżej analiza zawartości poszczególnych tomów, ze względu na dużą liczbę zawartych w nich prac, zostanie ograniczona do sprawdzenia użycia w tytułach tomów i artykułach jedynie leksemu *dyskurs* i jego derywatów. Inaczej niż w przypadku badania przedstawionego w p. 3.1 (zob. tabela 1), nie przekładam bliskoznacznych pojęć czy formuł na język współczesnej dyskursologii. Co nie znaczy, że pomijam milczeniem fakt pojawienia się w danym tomie tematyki zbliżonej do dyskursologicznej.

W trzech pierwszych tomach Bristolowych – krakowskim, wydanym w 1997 r. – *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, łódzkim: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty* i lubelskim, opublikowanym w 2000 r.: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury studentów zaawansowanych* (UMCS) leksem *dyskurs* lub jego derywaty nie znalazły się w tytułach ani podtytułach żadnej z prac. W tomie łódzkim pojawiają się jedynie konstrukcje synonimiczne: dialog, nauczanie dialogiczne (zob. tabela 1), natomiast w tomie lubelskim jest mowa o różnorodnych koncepcjach ideologicznych w nauczaniu i orientacji na wielogłosowość w nauczaniu jpjo.

W opublikowanym w 2001 r. tomie katowickim: *Nowe optyki*, formuły *analiza konwersacji*, *analiza dyskursu* pojawiają się w tytule jednej tylko pracy (Zarzycka 2001). Jeden z autorów przedstawił zarys poststrukturalistycznego dialogicznego podejścia do nauczania jpjo (Martyniuk 2001), w tomie znalazły się także prace, których autorzy zajęli się problemem struktury tekstu w nauczaniu jpjo. W wydanym w 2004 r. tomie wrocławskim: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* oraz w opublikowanym w 2005 r. warszawskim tomie: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej* pojęcie dyskursu jest nieobecne, natomiast nie brak artykułów, w których zostały poruszone zagadnienia tekstologiczne, a w tomie warszawskim także pragmatyngwistyczne. W wydanym w 2006 r. tomie krakowskim *Sprawności przede wszystkim* pojęcie dyskursu także nie pojawia się w nagłówkach artykułów, opublikowano natomiast pracę o sile sprawczej dialogowania na lekcji jpjo (Zarzycka 2006b), jak też przedstawiono analizy gatunkowe tekstów.

W krakowskim tomie: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań* opublikowanym w 2008 r., podobnie jak w łódzkim z 2010 (zob. KPC 18) oraz w glottokulturoznawczych warszawskich tomach: *Kanon kultury w nauczaniu jpjo*, wydanym w 2010 r. oraz *Kultura popularna w nauczaniu jpjo*, opublikowanym w 2012 r.,

dyskurs nie pojawia się w kluczowych fragmentach zebranych prac. W wymienionych tomach jest natomiast w znacznym stopniu obecna problematyka tekstologiczna, stylistyczna i pragmalingwistyczna. W warszawskich tomach kulturoznawczych zostały opublikowane także prace związane z nauczaniem jppo i kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych.

W wydanych w 2013 r. lubelskich tomach *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych* brak użycia terminu *dyskurs* w tomie I, pojawia się on w tomie II jako derywat przymiotnikowy w formule: *kompetencja dyskursywna* (Pałuszyńska 2013b). W wydanym w 2014 r. w Poznaniu tomie *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu jppo* nie pojawia się w tytułach prac *dyskurs*, choć są omawiane zagadnienia związane z negocjowaniem i mediowaniem w glottodydaktyce.

W wydanej w 2014 r. w Łasku przez UŁ monografii zbiorowej dedykowanej prof. B. Ostromęckiej-Frączak: *Teksty, podteksty i konteksty*, w tytule jednej z prac dotyczących interakcji na lekcji jppo pojawia się wyrażenie: *zarządzanie dyskursem na lekcji jppo* (Zarzycka 2014); zob. także tekstologiczno-pragmalingwistyczny artykuł U. Żydek-Bednarczuk (2014) o działaniach i strategiach komunikacyjnych. W opublikowanym w 2016 r. Bristolowym tomie lubelskim: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, tom 1 i 2 znów nie pojawia się *dyskurs* w znaczących fragmentach prac, znajdują się w nim natomiast artykuły dotyczące strategii i kompetencji w nabywaniu sprawności językowych.

W 2016 r. ukazały się w Krakowie, wydane przez UJ, dwie monografie zbiorowe dedykowane prof. W.T. Mioduncce. W tomie I: *Język, literatura i kultura polska w świecie*, mimo nieobecności pojęcia dyskursu w nagłówkach prac, pojawia się wiele refleksji na temat sposobów nauczania treści kulturowych w kontekście interkulturowym, a w tomie 2: *Glottodydaktyka polonistyczna dziś* w tytule jednej z prac pojawiła się formuła *wspólnota dyskursywna glottodydaktyków polonistycznych* (Zarzycka 2016). Stała się ona także ramą pojęciową dla rozważań prof. Miodunki (2016) w jego ostatnio wydanej monografii o historii i tożsamości glottodydaktyki polonistycznej.

Analiza przeprowadzona w p. 3.2 ujawniła podobne tendencje do tych zarysowanych w łódzkim czasopiśmie glottodydaktycznym (KPC), zob. podsumowanie w p. 3.1. Ciekawe, że zagadnienia dyskursologiczne zainteresowały dotąd tak niewielką (zaledwie kilkusobową) grupę autorów związanych z glottodydaktyką polonistyczną, choć dyskursologia prężnie rozwija się w naukach humanistycznych w Polsce od kilkudziesięciu lat. Autorzy przywoływanych prac zwykle koncentrowali się na cechach szkolnej odmiany dyskursu glottodydaktycznego oraz strategiach komunikacyjnych (negocjacyjnych) uczestników takiego dyskursu (szczególnie G. Zarzycka, K. Kubacka, A. Seretny). Podobnie jak w przypadku prac zamieszczonych w KPC, ważnym zagadnieniem stało się także modelowanie lekcji jppo odpowiadające założeniom pedagogiki dyskursywnej. Pewna gru-

pa autorów (T. Czerkies, W. Martyniuk, G. Zarzycka) przeniosła na grunt polski światowe koncepcje dotyczące nauczania języków obcych, w których ów typ pedagogiki był promowany (wszyscy wspomniani autorzy mieli za sobą dłuższy okres pobytu w USA). Innych autorów (przede wszystkim E. Pałuszyńską, U. Żydek-Bednarczuk) trzeba uznać raczej za pragmatyków językowych niż glottodydaktyków *sensu stricto* – w przywołanych pracach starali się oni przełożyć zagadnienia dyskursologiczne na praktykę glottodydaktyczną.

Przedstawione w punkcie 3.1 i 3.2 analizy tomów naukowych opublikowanych w latach 1987–2016 dowodzą tego, że tematyka dyskursologiczna jest słabo reprezentowana w refleksji glottodydaktyków polonistycznych. Jednak, choć została wyróżniona wąska grupa autorów zajmujących się wprost problematyką dyskursu glottodydaktycznego³, niekoniecznie oznacza to, że zagadnienia dyskursologiczne nie były pośrednio podejmowane w innych pracach. Gdy Piotr Garncarek (2006) charakteryzował w swojej monografii przestrzeń kulturową w nauczaniu jppo, zajmował się przecież w dużej mierze dyskursem ideologicznym w glottodydaktyce polonistycznej. Kiedy Władysław Miodunka (2016) czy Przemysław Gębal (2014) przedstawiali w swoich pracach osiągnięcia współczesnych glottodydaktyków polonistycznych, *de facto* wypowiadali się o polonistycznym dyskursie glottodydaktycznym (są to prace o charakterze metadyskursywnym). Można mieć nadzieję, że zainteresowanie dyskursologów w większym stopniu niż dotychczas skupi się na naukowym dyskursie glottodydaktycznym – ten typ dyskursu stanowi bowiem najważniejszy element integrujący wspólnotę glottodydaktyczną glottodydaktyków polonistycznych.

4. ZAMIĄST WNIOSKÓW

Zbyt mało jest w glottodydaktyce polonistycznej prac podsumowujących i zarazem polemicznych, a przecież one będą później analizowane jako prace historyczne, poświadczające dorobek badaczy z naszej dziedziny, ustanawiające kolejne etapy w jej rozwoju. Zamiast wniosków, pragnę sformułować kilka pytań. Mogą one wyznaczyć kierunki badań dyskursologicznych w glottodydaktyce polonistycznej.

- Czy w glottodydaktyce polonistycznej miały miejsce ważne debaty? Spory? Jakie? Jak przebiegały? Czym były uwarunkowane? Czy glottodydaktyka polonistyczna była (jest) „przestrzenią ścierających się dyskursów”?

³ Przeprowadzona w niniejszym artykule analiza miała charakter tematyczny, stąd nieprzewidziany, ale rzeczywisty, zestaw powtarzających się nazwisk autorów glottodydaktycznych prac dyskursologicznych.

- Czy glottodydaktycy polonistyczni mówią jednym głosem czy wieloma? (Jak można wyodrębnić owe głosy?)
- Jak kształtują się relacje władzy we wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych? Czy istnieją mistrzowie? Jak oddziałują na środowisko? Czy we wspólnocie istnieją subgrupy? Jakie? Jakie są ich role?
- Jakie kluczowe tematy podejmowane były w glottodydaktyce polonistycznej? Czy były powiązane z debatami społecznymi (np. z dyskursem postkolonialnym, feministycznym, politycznym itd.)?

Nie jest to zamknięta lista pytań. Sądzę, że dyskursologia dopiero zaczyna wkraczać do glottodydaktyki polonistycznej i będzie jeszcze wiele okazji, by tę listę rozwinąć.

BIBLIOGRAFIA

- Czachur W., 2011, *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, „Tekst i Dyskurs / Text und Diskurs”, nr 4, s. 79–98.
- Czachur W., Kulczyńska A., Kumięga Ł. (red.), 2016, *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, Kraków.
- Czerkies T., 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 9–23.
- Czerkies T., 2012b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., 2010, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa (wyd. I: 1997, Kraków).
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Duszak A., 2010, *Styl jako kategoria krytycznej analizy dyskursu*, w: B. Bogolebska, M. Worsowicz (red.), *Styl – dyskurs – media*, Łódź, s. 33–44.
- Fairclough N., 1995, *Critical Discourse Analysis*, Boston.
- Fairclough N., Duszak A., 2008, *Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy*, w: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków, s. 7–32.
- Foucault M., 2002, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, przeł. Michał Kozłowski, Gdańsk.
- Gajda S., 2013, *Teoria stylu i stylistyka*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków, s. 15–34.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (red.), 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębał P., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębał P., Janowska I. (red.), 2016, *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków.

- Grochala B., 2014, *Negocjowanie znaczeń w tekstach kabaretowych a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Karasek (red.), s. 355–362.
- Grochala B., Pałuszyńska E. (red.), 2014, *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany Profesor Bożenie Ostromeckiej-Frączak*, Łask.
- Howarth D., 2008, *Dyskurs*, Warszawa.
- Kloch Z., 2006, *Odmiany dyskursu. Semiotyka życia publicznego po 1989 roku*, Warszawa.
- Kowalewski J., 2012, *Językowy obraz świata zamknięty w składni?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 23–24.
- Kubacka K., 2013, *Korekta nauczycielska a wypowiedź ustna studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 385–396.
- Kubacka K., 2018, *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego* (rozprawa doktorska), Garncarek P., Kajak P. (red.), 2012, *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Majer J., 2003, *Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom*, Łódź.
- Małycka A. Mazur J., Sobstyl K. (red.), 2013 *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1 i 2, Lublin.
- Martyniuk W., 1998, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 91–96.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki*, Katowice, s. 46–53.
- Mielczarek A., Roter-Bourkane A., Zduniak-Wiktorowicz M. (red.), 2014, *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W., Seretny A. (red.), 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Niżegorodcew A., 1991, *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków.
- Ostromecka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 13–22.
- Pałuszyńska E., 2008, *Pragmatyczne akty mowy w kontekście komunikacyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala (red.), s. 21–28.
- Pałuszyńska E., 2010, *Analiza tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 157–166.
- Pałuszyńska E., 2011, *Tekst, sytuacja, kontekst w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 45–54.
- Pałuszyńska E., 2013a, *Analiza interakcyjna jako narzędzie opisu dyskursu medialnego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 187–198.
- Pałuszyńska E., 2013b, *Kształtowanie kompetencji dyskursywnej w procesie (glotto)dydaktycznym*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin, s. 257–266.

- Pałuszyńska E., 2014, *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie rozumienia tekstów (negocjowanie znaczeń a proces dydaktyczny)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 299–308.
- Pawlak M., 2004, *Describing and Researching Interactive Processes in the Foreign Language Classroom*, Konin.
- Podsiadły E., Suliga (Zarzycka) G., 1991, *Sposoby i środki porozumiewania się cudzoziemców we wstępnym okresie nauczania języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 3, s. 13–37.
- Próchniak W., Smoleń-Wawrzusiszyn M. (red.), 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin.
- Seretny A., 2014, *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 37–50.
- Seretny A., Miodunka W. (red.), 2016, *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków.
- van Dijk T. A., 2001, *Badania nad dyskursem*, w: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa, s. 9–44.
- van Dijk T. A. (red.), 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa.
- Warnke, I. H., Spitzmüller, J., 2009, *Wielopoziomowa lingwistyczna analiza dyskursu*, „Tekst i Dyskurs / Text und Diskurs”, nr 2, s. 123–148.
- Witosz B., 2007, *Lingwistyka tekstu – stan aktualny i perspektywy*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 3–19.
- Witosz B., 2016, *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*, w: W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumięga (red.), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, Warszawa, s. 19–40.
- Wojtak M., 2011, *O relacjach dyskursu stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs / Text und Diskurs”, nr 4, s. 69–78.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 11.
- Zarzycka G., 2001, *Analiza konwersacji i analiza dyskursu jako metody przydatne w określaniu kompetencji komunikacyjnej*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki*, Katowice, s. 241–254.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 11–42.
- Zarzycka G., 2005, *Dyskurs prasowy o „Łódzkiej Wieży Babel” (na podstawie tekstów publicystycznych z lat 1989–2003)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 14, s. 5–28.
- Zarzycka G., 2006a, *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych*, Łódź.
- Zarzycka G., 2006b, *Moc dialogu... Przebieg i efekty sesji konwersacyjnych w wielonarodowej grupie studenckiej*, w: A. Seretny, E. Lipińska, *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 129–148.
- Zarzycka G., 2012, *Categorization of foreigner groups by their labeling (based on the analysis of the Polish press discourse)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 131–143.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców w latach 1987–2013”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 11–22.
- Zarzycka G., 2014, *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: B. Grochala, E. Pałuszyńska (red.), *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany Profesor Bożenie Ostromeckiej-Frączak*, Łask, s. 163–182.

- Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, w: I. Janowska, P. E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 15–34.
- Zarzycka-Suliga G., 1998, *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, B. Ostromięcka-Frączak (red.), s. 135–142.
- Żydek-Bednarczuk, 2014, *Tekst w nauczaniu języka polskiego jako obcego w kontekście działań i strategii komunikacyjnych*, w: B. Grochala, E. Pałuszyńska (red.), *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany Profesor Bożenie Ostromięckiej-Frączak*, Łask, s. 183–195.

Grażyna Zarzycka

DISCOURSE – DISCOURSOLGY – POLISH LANGUAGE GLOTTODIDACTICS

Keywords: discourse, discoursology, glottodidactic discourse, Polish language glottodidactics

Summary. The most important goal of the presented article is to show how the concept of discourse, which can be considered as crucial for the humanities in recent decades, has been rooted in Polish-language glottodidactics. In the first part of the article, on the basis of selected works of world and Polish researchers, the definitions, taxonomies of discourse and directions of discourse research were discussed. In the second part of the text, the considerations regarding how to define the glottodidactic discourse were made and the issues requiring further discussion were identified. The aim of the third, analytical part of the article, was to determine the directions of previous discourse research in Polish-language glottodidactics. The conclusions were formulated on the basis of a critical content study of selected scientific works published by representatives of Polish-language glottodidactics; it was carried out by using the keyword search method in the headlines of their articles.

Marta Skura*

GLOTTODYDAKTYCZNE A LINGWISTYCZNE SPOJRZENIE NA BŁĄD JĘZYKOWY

Słowa kluczowe: błąd językowy, norma językowa, norma glottodydaktyczna, typologia błędów, błąd leksykalny

Streszczenie. Artykuł dotyczy lingwistycznego i glottodydaktycznego ujęcia błędu językowego. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że stosunek do błędu językowego w nauczaniu języka ojczystego jest inny od tego obecnego w glottodydaktyce. W glottodydaktyce obok normy lingwistycznej jest mowa o zmieniającej się normie glottodydaktycznej, która uwzględnia dydaktyczny punkt widzenia, np. poziom zaawansowania. Następnie zostają przedstawione typologie błędów – jedna obecna w kulturze języka polskiego, jedna klasyfikująca błędy popełniane w języku polskim przez uczniów liceum oraz jedna dotycząca błędów cudzoziemców w języku polskim. Na koniec dokonano zestawienia błędów leksykalnych popełnianych w języku polskim przez rodzimych użytkowników języka z błędami popełnianymi w języku polskim jako obcym.

O specyfice nauczania języka polskiego jako obcego pisze się od roku 1966 r., kiedy w „Poradniku Językowym” został opublikowany artykuł pt. *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego* autorstwa Bronisława Wieczorkiewicza. Autor podkreślał, że nauczanie to różni się znacznie od nauczania polszczyzny jako języka ojczystego, ma natomiast wiele wspólnego z nauczaniem innych języków obcych (Wieczorkiewicz 1966, s. 250). Także podejście do błędu językowego inne jest w literaturze dotyczącej języka polskiego jako ojczystego od tego obecnego w glottodydaktyce polonistycznej / ogólnej.

1. NORMA LINGWISTYCZNA VS NORMA GLOTTODYDAKTYCZNA

Błąd językowy w kulturze języka polskiego definiowany jest jako nieświadome odstępstwo od normy bądź innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona (SPP 1996, s. XII, *Słownik terminologii...* 1970, s. 84, *Encyklopedia wiedzy...* 1978,

*martaskura@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, ORCID: 0000-0003-4816-7515.

s. 34, Butler i in. 1973, s. 18, Porayski-Pomsta 1994, s. 57, NSPP 2000, s. 1621). W glottodydaktyce wielu autorów, m.in. Witold Cienkowski i Aleksander Szulc, podkreśla zasadnicze różnice między błędami popełnianymi w języku ojczystym a błędami popełnianymi w języku obcym, choć wskazują oni także na podobieństwa. W. Cienkowski zwraca uwagę na wspólną obu tym grupom nieuniknioną i naturalność (Cienkowski 1980, s. 441). A. Szulc natomiast pisze o podobnej u użytkownika języka ojczystego i (zwłaszcza w początkowym stadium nauki) użytkownika języka obcego skłonności do hipergeneralizacji wewnątrzjęzykowych (Szulc 1982, s. 262). Elementem różnicującym są przede wszystkim przyczyny powstawania błędów (m. in. interferencja międzyjęzykowa) oraz ich częstotliwość. Poza tym niektórzy autorzy – W. Cienkowski, J. Korzeniewska-Rogalewicz, F. Grucza, E. Zawadzka – zwracają uwagę na normę w języku ojczystym i normę w języku obcym, które nie muszą być identyczne (Grucza 1978, s. 42). Nawiązują oni do pojęcia normy glottodydaktycznej zdefiniowanej przez Krystynę Chomicz-Jung jako: „zbiór parametrów treści glottodydaktycznych zmieniający się w toku procesu nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego. Zmienność ta jest jej cechą charakterystyczną” (Chomicz-Jung 1990, s. 24). W glottodydaktyce wykorzystywane są obie normy – lingwistyczna i glottodydaktyczna. Za odróżnieniem normy lingwistycznej od normy glottodydaktycznej opowiada się zdecydowanie Elżbieta Zawadzka. Ta pierwsza norma może stanowić podstawę identyfikacji błędów, ale dla nauczycieli języków obcych nie jest wystarczająca przy ocenianiu i poprawie błędów uczniów: „Dla celowości ustalenia błędu, jego rodzaju, przyczyny, a także dla dokonania ewaluacji i/lub korektury błędu niezbędne jest uwzględnienie dydaktycznego punktu widzenia, gdyż lingwistyczna i dydaktyczna definicja błędu nie zawsze się pokrywają” (Zawadzka 2004, s. 251). Autorka pisze dalej, że trzeba reagować w miarę możliwości na każdy błąd w języku obcym, ale nie należy oceniać wszystkich błędów. Punkt odniesienia stanowi norma glottodydaktyczna, która uwzględnia wiele czynników, np. czynniki rozwojowe, interjęzyk ucznia, warunki nauczania.

Pojęcie normy i błędu językowego pojawiają się w kontekście ewaluacji wypowiedzi ucznia. K. Chomicz-Jung w artykule dotyczącym ewaluacji błędu językowego w glottodydaktyce pisze nie o jednej normie, ale o normach glottodydaktycznych, które pełnią podwójną rolę: wyznaczają poziomy wymagań dla danego etapu nauczania oraz stanowią kryteria oceny przyswojonych przez ucznia treści glottodydaktycznych (Chomicz-Jung 1985, s. 154–155).

Podsumowując, w glottodydaktyce nie ma więc, tak jak w kulturze języka jednej stale obowiązującej normy¹. Normy są tu określane wielokrotnie w za-

¹ W kulturze języka polskiego norma także jest różnicowana. H. Kurkowska zaproponowała trzy poziomy normy: potoczno-użytkowy, polszczyzny publicznej i wzorcowy. A. Markowski wyróżnia normę wzorcową i użytkową (Grochala 2015, s. 89).

leżności od poziomu opanowania języka obcego i celów nauczania. Poza tym pojęcia normy i błędu językowego pojawiają się w kontekście ewaluacji wypowiedzi ucznia.

Odstępstwo od normy glottodydaktycznej jest błędem glottodydaktycznym.

A. Dąbrowska i M. Pasięka odnoszą się do pojęcia normy glottodydaktycznej i błędu glottodydaktycznego (Dąbrowska, Pasięka 2015). Autorki uważają, że pojęcie normy glottodydaktycznej jest zasadne, ale ma przede wszystkim charakter teoretyczny. Uświadamia nauczycielom języka obcego, że nie zawsze ma miejsce korelacja procesu nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego, co powinno wpływać zarówno na ewaluację postępów w opanowaniu języka, jak i korektę przebiegu dydaktycznego. Norma językowa, w odniesieniu do której ocenia się wypowiedzi rodzimych użytkowników języka, ma charakter określany jako całościowy. Norma glottodydaktyczna zaś wyznaczana jest dla różnych poziomów znajomości języka obcego. Błąd glottodydaktyczny jest to błąd popełniany przez cudzoziemca w ramach poziomu kompetencji językowej, na jakim się obecnie znajduje. Nie każdy błąd językowy jest błędem glottodydaktycznym, a czasami jeden i ten sam błąd raz należałby do tej kategorii, raz nie, zależnie od poziomu kompetencji komunikacyjnej osoby, która go popełniła. Błędy wykraczające poza założone treści glottodydaktyczne dla danego poziomu nie mogą być traktowane jako glottodydaktyczne. Można więc z tego wnioskować, że cudzoziemiec popełnia błędy i błędy glottodydaktyczne. Zadaniem nauczyciela jest skorygowanie obu typów błędów, niezależnie od tego, czy popełniający je uczeń wyszedł poza ramy kompetencyjne swego poziomu. Można jednak przyjąć, że błędy spoza poziomu kompetencji językowej nie powinny wpływać na obniżenie oceny stopnia znajomości języka. To, co jest rozumiane pod pojęciem normy glottodydaktycznej (przejawiającej się częściowo w opisach poziomów kompetencji), może być przydatne przy ewaluacji wypowiedzi językowych cudzoziemców i powodować łagodniejszą ocenę błędów z poziomu wyższego (Dąbrowska, Pasięka 2015, s. 26, 42).

2. TYPOLOGIE W KULTURZE JĘZYKA POLSKIEGO I W GLOTTODYDAKTYCE

Zdaniem K. Chomicz-Jung zmienna norma glottodydaktyczna stanowi klucz do typologii (Chomicz-Jung 1990, s. 28). Oznacza to, że dla każdego poziomu zaawansowania znajomości języka obcego należałoby ułożyć oddzielną klasyfikację błędów językowych, co w praktyce byłoby bardzo trudne.

Klasyfikacji błędów można dokonać według różnych kryteriów (Komorowska 2005, s. 235–237). Poniżej zostanie pokrótce omówiony podział błędów ze

względu na system językowy w kulturze języka polskiego, w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego i w glottodydaktyce polonistycznej.

W literaturze przedmiotu można się zetknąć z różnymi typologiami błędów. Podział błędów w kulturze języka polskiego jest bardzo ogólny, pokazuje rodzaje odstępstw od normy i stanowi próbę systematyki. W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* błędy zostały podzielone na zewnętrznojęzykowe i wewnętrznojęzykowe. W obrębie pierwszej grupy wymienia się błędy ortograficzne i interpunkcyjne, zaś do drugiej grupy zaliczone zostały błędy systemowe (językowe) i stylistyczne, które autor nazywa błędami użycia. Wśród błędów językowych wyszczególnia błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), leksykalne (słownikowe, frazeologiczne i słotwórcze) oraz fonetyczne. Błędy stylistyczne tworzą w tej klasyfikacji oddzielną grupę i polegają na niewłaściwym doborze środków językowych w określonej wypowiedzi, niedostosowaniu ich do charakteru i funkcji wypowiedzi, nie mającej uzasadnienia stylizacji językowej oraz naruszeniu zasad jasności, prostoty i zwięzłości stylu (NSPP, s. 1621–1623). Typologia Markowskiego jest klarowna, spójna i przejrzysta, ale nie jest wystarczająca (nawet) dla wskazania błędów występujących w języku obcym.

Bardziej praktyczny charakter mają typologie stworzone dla potrzeb nauczycieli języka polskiego jako ojczystego, mających trudności z jednoznaczną kwalifikacją błędów uczniów. Wyraźny podział ułatwia bowiem wskazanie i poprawę błędów, a w konsekwencji wpływa na ich eliminację. Typologie te są zwykle wynikiem analizy dużego korpusu błędów uczniowskich. Taki charakter ma podział błędów, wyekscerpowanych z wypowiedzi uczniów liceum ogólnokształcącego, stworzony przez Zygmunta Saloniego (Saloni 1971). Błędy gramatyczne to, jego zdaniem, błędy fleksyjne (morfologiczne) i składniowe. Wśród błędów fleksyjnych wymienia m.in.: niepoprawne używanie zaimków, nieodmienianie nazw własnych, pomieszanie wzorów deklinacyjnych, nieodmienianie liczebników głównych i zbiorowych, błędy w zakresie form czasownika oraz stopniowania przymiotników i przysłówków. Autor zaznacza, że uczniowie popełniają niewiele błędów morfologicznych w porównaniu z licznymi składniowymi i leksykalnymi.

Najwięcej miejsca w swojej publikacji Z. Saloni poświęca błędom składniowym. Jako przyczyny błędów tego typu podaje: atrakcję (przesunięcie granic związku wyrazowego i dodawania określenia do niewłaściwego wyrazu), zagubienie struktury związku wyrazowego i tendencję do skrótu. Wśród błędów składniowych wyróżnia: błędy w zakresie związku zgody, błędy w zakresie związku rządu, błędy w zakresie związku przynależności (sprowadzające się, zdaniem Z. Saloniego, do szyku wyrazów), nadużywanie konstrukcji biernych, błędy w użyciu spójników i zaimków względnych, wykolejenia imiesłowowych równoważników zdania i błędy w zakresie konstrukcji dłuższych odcinków tekstu (błędy naruszające słabsze i luźniejsze związki składniowe, często wychodzące poza granice wypowiedzenia, które są mylnie określane jako stylistyczne lub logiczne).

Kolejną dużą grupą błędów wyróżnioną przez Z. Saloniego są błędy słownikowe, polegające na niewłaściwym użyciu wyrazów oraz ich związków w dziedzinie semantyki i frazeologii. Autor wymienia tu: błędy w użyciu zaimków i innych wyrazów o znaczeniu relacyjno-gramatycznym, błędy leksykalne oparte na skojarzeniach fonetycznych, błędy słowotwórcze i powstałe skutkiem skojarzeń słowotwórczych, właściwe błędy leksykalne (oparte na mechanizmie semantycznym), błędy w użyciu wyrażen przyimkowych, wykolejenia łączliwości frazeologicznej wyrazów i zniekształcenia związków frazeologicznych stałych.

Z. Saloni wyszczególnia również błędy stylistyczne, do których zalicza: wieloznaczność sformułowań, skróty myślowe, wielosłowność, powtórzenia wyrazów i konstrukcji, naruszenia konsekwencji gramatycznej oraz niejednorodność stylistyczną. Ostatnią grupą błędów wyróżnianą przez Z. Saloniego są błędy logiczne, które autor nazywa „językowym odbiciem błędów myślenia” (Saloni 1971, s. 233). Ten typ wykolejeń, zdaniem autora, nie pasuje do wyżej wymienionych kategorii, stoi bowiem na pograniczu błędów w rozumowaniu i błędów językowych.

Z. Saloni podkreśla wielokrotnie w swojej pracy, że często dany błąd wiąże się z dwoma działami gramatyki. Jako przykład podaje wykolejenia rekcji, które można zaliczyć zarówno do gramatyki, jak i do słownictwa (Saloni 1971, s. 21). Trudność sprawia także rozgraniczenie błędów stylistycznych i właściwych błędów językowych. Dlatego też liczne są przypadki zjawisk pogranicznych, niedających się jednoznacznie zaklasyfikować do danego typu błędów. Z. Saloni określa swoją klasyfikację błędów jako roboczą. Podaje liczne przykłady błędów uczniowskich, stara się szukać mechanizmów ich powstawania, pisze także o przyczynach wywołanych regionalnym zróżnicowaniem polszczyzny, niektóre wykolejenia określa mianem „typowych błędów gwarowych” (Saloni 1971, s. 48).

W 2008 r. A. Dąbrowska i M. Pasieka opublikowały pracę pt. *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, w której przedstawiają bardzo szczegółową klasyfikację, bazującą na dużym korpusie błędów. Autorki dzielą błędy na cztery grupy: błędy formy – rozpoznawalne w izolacji (dotyczące głównie fleksji i słowotwórstwa), błędy użycia – widoczne w konstrukcjach (przeważnie błędy składniowe), błędy leksykalne i stylistyczne.

Autorki wzięły pod uwagę bardzo dużą liczbę błędów – 14 tysięcy – popełnianych przez cudzoziemców mówiących 36 różnymi językami pierwszymi. Zastosowana została metoda indukcyjna – punktem wyjścia był materiał językowy w postaci przykładów błędów, a nie model teoretyczny. Celem badaczek było stworzenie obiektywnej typologii, uwzględniającej większość rodzajów błędów. Same jednak przyznają, że mogą pojawiać się jeszcze nowe grupy błędów, których nie odnotowały, gdyż błędy obcokrajowców są nieprzewidywalne. Okazuje się więc, że trzydzieści dziewięć wymienionych przez autorki grup błędów, podzielonych jeszcze na mniejsze podgrupy i opatrzonych co najmniej jednym przykładem, może okazać się klasyfikacją niekompletną (Dąbrowska, Pasieka 2008a).

Wobec dużej liczby różnego typu błędów popełnianych przez piszących w języku obcym stworzenie spójnej, klarownej i logicznej typologii jest bardzo trudne, wręcz niemożliwe. Trudno więc nie zgodzić się z Janiną Smólską, która jest następującego zdania: „Autorzy prac o analizie błędów, którzy przedstawiają jej wyniki w postaci idealnie uporządkowanej, bez żadnych luk i niekonsekwencji, bez żadnych wątpliwości i znaków zapytania – tak idealny obraz wyników otrzymać by można jedynie kosztem daleko idących uproszczeń i przemilczeń” (Smólska 1976, s. 84).

W glottodydaktyce pojawiają się zupełnie nowe kategorie błędów, których nie ma w kulturze języka polskiego. A. Dąbrowska i M. Pasięka zaproponowały termin ‘błąd pragmatyczny’ jako przydatny w opisie wypowiedzi językowych cudzoziemców. Ma on obejmować błędy typu: Polak by tak nie powiedział / nie napisał, czyli błędy stylistyczne, frazeologiczne w szerszym i w węższym znaczeniu, błędy łączliwości semantycznej, błędy szyku o charakterze niesystemowym, tj. podlegające ocenie gorszy / lepszy, a nie poprawny / niepoprawny (Dąbrowska, Pasięka 2008b, s. 112; Dąbrowska, Pasięka 2015, s. 29).

Autorki proponują także wprowadzenie do badań lapsologicznych błędu zwanego ‘składniową konstrukcją dysmorficzną’ (SKD). Jest to błąd kompleksowy, w którym zaburzenia semantyczne i formalne występują razem. Poprawa SKD jest trudna, konieczna jest bowiem przebudowa całości, w której pojawia się niepoprawna forma gramatyczna składników, niepoprawna rekcja, brak zgody między składnikami, niepoprawny szyk składników, niepoprawne użycie leksemów, naruszenie zasad łączliwości semantycznej. Nie wszystkie cechy muszą wystąpić jednocześnie (Dąbrowska 2012).

Waga poprawnej klasyfikacji, obejmującej najczęściej występujące błędy, w glottodydaktyce jest ogromna, gdyż pozwala na wskazanie i poprawę błędów, a w konsekwencji umożliwia zapobieganie im – choćby częściowe. Typologie występujące w kulturze języka polskiego i nauczaniu języka polskiego jako ojczystego mogą stanowić punkt odniesienia do tworzenia klasyfikacji błędów popełnianych w języku obcym, ale nie są wystarczające. Klasyfikacje błędów obcokrajowców mają charakter otwarty, składają się z licznych grup i podgrup, pojawiają się w nich nowe typy błędów. Dobrym pomysłem jest tworzenie typologii koncentrujących się na błędach cudzoziemców posługujących się danym językiem wyjściowym.

3. BŁĘDY POPEŁNIANE W JĘZYKU POLSKIM PRZEZ RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW POLSzczyzny I CUDZOZIEMCÓW

Ostatnia część tekstu stanowi próbę zestawienia przykładów błędów popełnianych w języku polskim przez rodzimych użytkowników języka z błędami popełnianym w języku polskim jako obcym. Ze względu na obszerność tematu zostaną przywołane wyłącznie przykłady błędów leksykalnych.

Jeśli chodzi o błędy popełnione przez rodzimych użytkowników języka polskiego, to ich podział i przykłady zostały zaczerpnięte ze strony internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej zajmującej się m.in. przygotowaniem egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Materiały dotyczące rażących błędów znajdują się w zakładce *Język polski dla nauczycieli*² opracowali A. Markowski, I. Burkacka i B. Pędzich.

A. Markowski pisze, co rozumie pod pojęciem ‘rażącego błędu leksykalnego’, a następnie podaje przykłady błędów tego typu zaczerpniętych z wypowiedzi uczniów oraz wyjaśnia, na czym one polegają³.

Za rażący błąd leksykalny uważa takie odstępstwo od wzorcowej normy leksykalnej współczesnej polszczyzny, które odznacza się co najmniej jedną z poniższych cech:

- a) powoduje niezrozumiałość fragmentu tekstu, zawierającego taki wyraz, np.:

**Epicentrum* w romantyzmie był człowiek, jego uczucia.

**W tej epoce ukazuje się chłopomania*, chłopki wychodzą za mąż jak w powieści „Chłopi”.

- b) powoduje zrozumienie fragmentu tekstu, zawierającego taki wyraz, niezgodne z intencją nadawcy tekstu, np.:

**Barok natomiast to epoka dzieł małosłkowych*, mających rozbawić.

**Romeo i Julia to tradycyjna* opowieść romantyczna, która też zakończyła się śmiercią ich obojgu.

- c) powoduje powstanie fragmentu manierycznego albo humorystycznego, np.:

**Izabela wyznaje miłość komuś innemu w towarzystwie Wokulskiego*, *obcojęzycznie* myśląc że Stanisław tego nie rozumie.

**Gustaw umiera i naradza się ponownie jako Konrad*.

- d) powoduje powstanie połączenia wyrazowego (kolokacji) wyraźnie naruszającego normę w zakresie łączliwości systemowej bądź normatywnej danego wyrazu, np.:

**Dlatego też w powieściach romantycznych mają miejsce* pokazujące się *zjawy*, *duchy*.

**Lektura ta opowiada* nam historię miłości Wokulskiego do Izabeli Łęckiej.

- e) powoduje powstanie połączenia jawnie redundantnego, np.:

**Być może pozytywizm był tylko chwilową „odskoczną” od romantyzmu*, aby ten mógł *znowu powrócić*.

**Ukazuje on stosunek biurokracji do pojedynczej jednostki*.

² <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/materiały-dodatkowe/materiały-dla-uczniów-i-nauczycieli/jezyk-polski-dla-nauczycieli/>, [12.06.2018].

³ https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Materiały/Rażące_błędy_językowe_1_LeksFrazSlow.pdf, [12.06.2018].

Na koniec omówienia błędów leksykalnych A. Markowski pisze, że odstępstwa od normy leksykalnej wymienione w punktach a)–e) powstają wskutek niezrozumienia znaczenia użytego wyrazu, nieznamomości jego łączliwości, używania wyrazów potencjalnych (tworzenia wyrazów) bądź wskutek używania wyrazów modnych.

Ujęcie błędu leksykalnego A. Markowskiego zaprezentowane powyżej wydaje się bardzo szerokie. Gdyby w ten sposób zostały podzielone błędy leksykalne popełnione w języku polskim przez cudzoziemców, powstałaby bardzo duża grupa. Pisząca te słowa przeanalizowała 379 błędów leksykalnych wyekscerpowanych z prac pisemnych Niemców znajdujących się na trzech poziomach zaawansowania: B1, B2 i C2. Za błędy leksykalne uznane zostały jednak tylko błędy wymienione przez A. Markowskiego w podpunktach a)–c). Błędy kolokacji zostały bowiem zakwalifikowane do błędów frazeologicznych, zaś połączenia redundantne, choć mogą świadczyć o niewłaściwym rozumieniu danego elementu, głównie do stylistycznych. Mimo tego dosyć wąskiego rozumienia błędu leksykalnego okazało się, że błędy leksykalne stanowią 20% wszystkich błędów. Błędy leksykalne, podobnie jak w typologii A. Dąbrowskiej i M. Pasieki (Dąbrowska, Pasiaka 2008a), zostały wymienione w każdej grupie błędów przyporządkowanych poszczególnym częściom mowy. Wyróżniono: błędy leksykalne w użyciu czasownika, rzeczownika, przymiotnika, przysłówka, przyimka, spójnika i zamka. Poniżej zostaną zaprezentowane przykłady błędów leksykalnych w użyciu czasownika i rzeczownika popełnionych przez Niemców piszących po polsku. Niektóre z nich wyraźnie ‘demaskują’ nadawcę, którego językiem ojczystym nie jest polski. W zebranych materiale językowym znajdują się również takie, które świadczą o dużym prawdopodobieństwie oddziaływania negatywnego transferu z języka niemieckiego. Pojawiają się jednak liczne błędy leksykalne wspólne dla rodzimych użytkowników polszczyzny i cudzoziemców.

a) błędy leksykalne w użyciu czasownika

**Myślę jednak, że trzeba potrafić wykorzystać Internet na właściwy sposób. (C2)*

Powyższy błąd może być skutkiem oddziaływania negatywnego transferu z języka niemieckiego, gdyż niemieckim ekwiwalentem polskich czasowników *umieć* i *potrafić* jest *können*. Mamy tu więc do czynienia z sytuacją, w której jednemu wyrazowi w języku niemieckim odpowiadają dwie jednostki leksykalne w języku polskim.

**Dla Polski oznaczyło to wracanie do niewolnictwa, kiedy dopiero kilka lat przed wojną odzyskano wolność po więcej niż sto lat istnienia w podzielonym stanie. (B2)*

Powyższy przykład błędu świadczy o tym, że niedokładna znajomość czasowników może powodować zmianę sensu wypowiedzi.

*On śmiał jak zawsze, i w ostatnich latach nie dużo zmieniał się. (B1)

Nieuzasadnione opuszczanie zaimka *się*, który w cytowanym wypowiedzeniu pełni funkcję morfemu czasownikowego.

b) błędy leksykalne w użyciu rzeczownika

**W ciągu ostatnich lat jednak coraz więcej było słychać dzwoniących telefonów na placach publicznych w sklepach spożywczych lub na czekalniach.* (B2)

Polski rzeczownik *plac* nie posiada wszystkich znaczeń niemieckiego rzeczownika *der Platz*. Jest to przykład kalki semantycznej powstałej na skutek interferencji z języka niemieckiego.

*[W Londynie] *Nie ma problemu z językiem, ponieważ większość ludzkości mówi po angielsku.* (B2)

Autor powyższego wypowiedzenia użył rzeczownika, którego znaczenia nie do końca rozumie. Jest to nieudana próba wykazania się wyszukany słownictwem.

**W ten sposób [reklama] manipuluje nas do kupowania wielu rzeczy na przykład też rzeczy, których nie potrzebujemy, ale kupujemy, bo jest wielka akcja supermarketu.* (B2)

Zostało tu przeniesione dodatkowe znaczenie niemieckiego rzeczownika *die Aktion*, który oprócz znaczenia pokrywającego się z polskim słowem *akcja* ‘zorganizowane działanie podjęte w jakimś celu’ [USJP], znaczy jeszcze ‘promocja (towarów handlowych)’ [Duden, PONS].

Cudzoziemcy są narażeni na mylenie znaczeń wyrazów podobnie brzmiących, np.:

*[użytkownicy Internetu] *Nigdy jednak nie mogą być pewni, czy inna strona jest tak samo szczerą, czy wręcz odwrotnie wymyśla kompletnie nową osobistość.* (C2)

Tego typu błędy popełniają również rodzimi użytkownicy polszczyzny. Błędy leksykalne oparte na skojarzeniach fonetycznych czasami mają szerszy zasięg, ale zwykle są to wykolejenia przypadkowe i indywidualne. Polegają na myleniu i przekręcaniu wyrazów, zazwyczaj pod wpływem błędnego skojarzenia z innymi. Zygmunt Saloni wymienia kilka przykładów tego typu zakłóceń z wypowiedzeń uczniów liceum – *sformułowany* zamiast *sformowany*, *powszedni* – *powszechny*, *solidarnie* – *solidnie* i in. (Saloni 1971, s. 150–151).

Cudzoziemcy popełniają także błędy, które są trudne do wyjaśnienia, np.:

**W komputerach się wybiera danie, smakosz, cocktail lub zwykle picie.* (B2) pol. smak?

Mogą być one skutkiem błędnych skojarzeń.

Błędy leksykalne sprowadzają się często do indywidualnych skojarzeń, mających jednak z reguły ogólniejszą przyczynę. Zestawiając błędy popełniane przez osoby posługujące się językiem ojczystym z zakłóceniami obecnymi w wypowiedziach w języku obcym, wyraźnie widać, że te drugie tworzą liczniejszą i bardziej urozmaiconą grupę. Osoby posługujące się językiem obcym są narażone na oddziaływanie interferencji z języka wyjściowego i wcześniej poznanych języków obcych. Jednak część błędów jest wspólna, co świadczy o zachodzeniu podobnych mechanizmów błędotwórczych, np. skłonności do hipergeneralizacji wewnątrzjęzykowych. Ponadto cudzoziemcy mogą powtarzać nieprawidłowe formy zasłyszane w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka.

Przy zestawieniu błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników języka polskiego i cudzoziemców warto przytoczyć wyniki badania przeprowadzonego na przełomie lat 2005/2006 wśród polskich maturzystów z kilkunastu polskich liceów ogólnokształcących oraz obcokrajowców zdających egzamin państwowy z języka polskiego jako obcego na poziomie C2. W wyniku tego badania porównawczego okazało się, że Polacy osiągnęli dużo wyższe wyniki od cudzoziemców jedynie w części: poprawność gramatyczna. Różnice w rezultatach badania słuchania i czytania są niewielkie (na niekorzyść tych drugich). Porównanie wyników sprawności pisania zaskoczyło badających, gdyż okazało się, że w pisaniu znacznie lepsi są obcokrajowcy (Miodunka, Przechodzka 2006). Analiza ta została pogłębiona. Test dla zaawansowanych cudzoziemców (wyłącznie części: czytanie ze zrozumieniem i pisanie) powtórzono w klasach maturalnych w 2009 roku. Uzyskane dane potwierdziły, że kompetencja językowa polskich maturzystów w zakresie testowanych sprawności nie jest satysfakcjonująca – cudzoziemcy ponownie okazali się lepsi od polskich uczniów w zakresie pisania (Przechodzka 2015). Okazało się, że standardy nauczania języka polskiego jako obcego mogą być również przydatne przy opracowaniu europejskich standardów nauczania języka polskiego jako ojczystego (Przechodzka 2015, s. 11).

BIBLIOGRAFIA

- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1973, *Kultura języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 441–447.
- Chomicz-Jung K., 1985, *Glottodydaktyczna ewaluacja błędu językowego*, w: F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Materiały z VII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Jadwisin 5–7 listopada 1982 r.*, Warszawa, s. 153–158.
- Chomicz-Jung K., 1990, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przeгляд Glottodydaktyczny”, XI, s. 21–38.
- Dąbrowska A., 2012, *Składniowa konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 82–93.

- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008a, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, w: M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008b, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 103–113.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 21–47.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, 1978, S. Urbańczyk (red.), Wrocław.
- Grochala B., 2015, *Norma wzorcowa vs norma użytkowa a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 87–98.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Miodunka W., Przechodźka G., 2006, *Kompetencja w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze*, „Polonistyka”, nr 7 (437 LIX), s. 6–15.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, 2000, A. Markowski (red.), Warszawa [NSPP].
- Porayski–Pomsta J., 1994, *Błędy językowe i ich rodzaje*, w: K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), *Poliszczyna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 55–56.
- Przechodźka G., 2015, *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*, Lublin.
- Saloni Z., 1971, *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego*, Warszawa.
- Słownik poprawnej polszczyzny*, 1996, W. Doroszewski (red.), Warszawa [SPP].
- Słownik terminologii językoznawczej*, 1970, Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański (red.), Warszawa.
- Smólska J., 1976, *Aspekt lingwistyczny analizy błędów*, w: F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Symposium zorganizowanego przez ILS UW. Jadwisin 13–15 XI 1974*, Warszawa, s. 77–88.
- Szulc A., 1982, *Błąd językowy a dydaktyka języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, z. 5, s. 259–266.
- Wieczorkiewicz B., 1966, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako języka obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 250–255.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/materialy-dodatkowe/materialy-dla-uczniow-i-nauczycieli/jezyk-polski-dla-nauczycieli/>, [12.06.2018].
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Materialy/Razace_bledy_jezykowe_1_LeksFrazSlow.pdf, [12.06.2018].

Marta Skura

GLOTTODIDACTIC VS. LINGUISTIC APPROACH TO LANGUAGE ERRORS

Keywords: language error, linguistics norm, glottodidactic norm, typology of errors, lexical error

Summary. This article concerns the concept of language error in linguistics and in glottodidactics. The starting point is that the approach to language errors in the first language teaching differs from the one prevalent in glottodidactics. Apart from the linguistic norm, glottodidactics also refers to the changing glottodidactic norm, which incorporates a didactic perspective, i.a. proficiency level. Next, three typologies of errors are discussed: one present in Polish-language culture, one classifying errors in the Polish language made by secondary school students, and one for errors in the Polish language made by foreigners. Finally, lexical errors in the Polish language made by native speakers are compared with those made in Polish as a foreign language.

*Maria Waclawek**, *Maria Wtorkowska***

POWIEDZ MI, CO JESZ, A POWIEM CI, KIM JESTEŚ – O KULINARIACH W SŁOWENII

Słowa kluczowe: kulinaria, stereotyp, Słowenia, językowy obraz świata

Streszczenie. Kulinaria są ważnym składnikiem każdej kultury narodowej. Tekst ma na celu przybliżenie językowo-kulturowego obrazu słoweńskich kulinariów w perspektywie heterostereotypowej, widzianego oczyma Polaków. W analizie wykorzystano kategorie operacyjne wypracowane przez lubelską szkołę etnolingwistyczną i jej kontynuatorów z całej Polski. Bazę materiałową artykułu stanowią dane ankietowe. Wyróżniono i opisano dwa kręgi tematyczne, które współtworzą rekonstruowany obraz słoweńskich kulinariów: 1) ogólna charakterystyka kuchni w Słowenii, 2) konkretne dania, składniki, napoje itp. Tak ujęte badania językowego obrazu świata włączają się w dyskurs o tożsamości kulinarnej, będącej jednym z istotnych czynników wpływających na odrębność kulturową danej wspólnoty. Słownictwo z zakresu kulinariów, zwłaszcza uwarunkowane kulturowo, powinno więc znaleźć swoje miejsce w procesie glottodydaktycznym.

W obiegowym rozumieniu *kuchnia* – oprócz pomieszczenia, w którym przyrządza się posiłki, a także urządzenia do tego służącego oraz samego procesu gotowania – oznacza ‘charakterystyczny dla danego kraju lub regionu zestaw potraw, gotowanych dań, napojów itp.; także: pożywienie, pokarm’ (USJP II, s. 350). Przywołany w tytule tekstu aforyzm z napisanej w 1825 roku *Filozofii smaku albo Medytacjach o gastronomii doskonałej* (Brillat-Savarin 2015, s. 8) „ujmuje pożywienie i czynności jedzenia w wymiarze filozoficzno-kulturowym” (Witaszek-Samborska 2005, s. 7). Kuchnia jest bowiem istotną częścią egzystencji – nie tylko w znaczeniu biologicznym. Wypływa z wielowiekowych doświadczeń, dlatego nie bez przyczyny uznawana jest za jedną z cech narodowych.

Niniejszy tekst jest pewnego rodzaju refleksem tego, jak unikalna mozaika narodów i wyznań istniejąca na ziemiach obecnej Słowenii – lub mająca na nią wpływ – znalazła odzwierciedlenie w zwyczajach żywieniowych. Charakter kuchni występujący na tym obszarze formował się przez wieki. Nawyki i upodobania

* waclawek.maria@gmail.com, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, ORCID: 0000-0002-3307-5338.

** mariazofia.wtorkowska@ff.uni-lj.si, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, ORCID: 0000-0001-9317-2490.

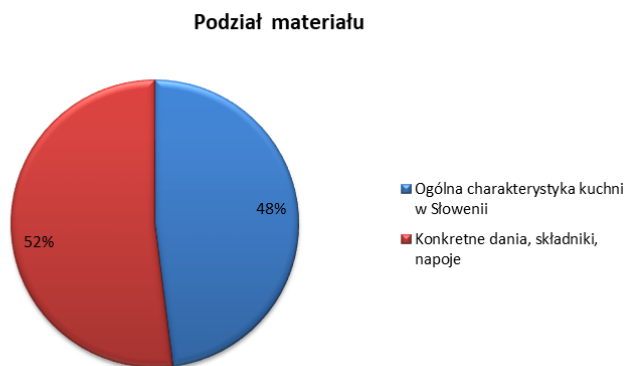
kulinarne kształtowały m.in. warunki klimatyczne, bogactwo świata roślinnego i zwierzęcego, pogańskie, a później chrześcijańskie obyczaje oraz wielowiekowa zależność od mocniejszych władców, sąsiadów. Dzieje obszaru stanowiącego obecną Słowenię, jak i terenów historycznie z nią związanych, służą budowaniu tradycji i tożsamości mieszkańców państwa, które po raz pierwszy na mapie politycznej Europy pojawiło się dopiero w 1991 roku. Z ową tradycją i tożsamością nieodłącznie wiąże się kuchnia. „Obyczaje kulinarne i praktyki związane z jedzeniem określają nas bowiem bardziej, niż możemy sobie zdać z tego sprawę [...]” (Borysławski 2002, s. 139).

Artykuł stanowi próbę eksploracji wybranego fragmentu językowego obrazu świata, a dokładnie językowo-kulturowego stereotypowego wizerunku kulinariów w Słowenii, postrzeganych z perspektywy Polaków. Stereotyp zgodnie z tradycją etnolingwistyki rozumiemy jako antropocentryczne, uogólniające i upraszczające wyobrażenie (koncept) opisywanego, ale i odpowiednio ocenianego obiektu, „będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych” (Bartmiński 2007, s. 64). Temat niniejszego tekstu stanowi niewielki wycinek studiów, jakie prowadzimy nad stereotypem Polaka i Słoweńca w oparciu o badania ankietowe¹. Opracowany przez nas kwestionariusz wypełniło 140 respondentów: 70 Polaków i 70 Słoweńców. Ze względu na specyfikę badań, konieczna jest krótka charakterystyka odpowiadających – dobranych na zasadzie dostępności, co wynikało z założenia o konieczności posiadania przez ankietowanych kontaktu z krajem własnym, jak i obcym oraz jego przedstawicielami. To w naszym przekonaniu daje miarodajne ujęcia auto- i heterostereotypowe. Na potrzeby artykułu *heterostereotyp* rozumiemy jako obraz rekonstruowany na podstawie zebranych przez nas danych pochodzących od Polaków.

Znaczną część respondentów stanowiły osoby płci żeńskiej w wieku produkcyjnym, mające wyższe wykształcenie. Wpłynęło to na wyniki, bowiem odzwierciedliło ich podmiotowy punkt widzenia i takąż perspektywę (Bartmiński 2009, s. 78–79). W przypadku polskich ankietowanych *gros* z nich to studenci (słownistyki lub innych kierunków), którzy przyjechali do Słowenii w ramach wymiany, dużą grupę stanowili również przedstawiciele tamtejszej Polonii.

Z objętego badaniem materiału łącznie wydzielono 361 ekscerptów (100%) na temat tego, jak Polacy postrzegają kuchnię w Słowenii. Eksploracja materiału pozwoliła na wyróżnienie dwóch głównych kręgów tematycznych: a) ogólna charakterystyka kuchni w Słowenii, b) konkretne dania, składniki, napoje itp., co wizualizuje wykres 1.

¹ Por: Waclawek, Wtorkowska 2017a–c; 2018a–d; a–b.

Wykres 1. *Kulinarium w Słowenii – kręgi tematyczne*

Źródło: opracowanie własne

W analizie nie pomijałyśmy danych wskazywanych rzadko i jednokrotnie, uznając ich wartość².

1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA KUCHNI W SŁOWENII

Prawie połowa ekscerptów (48%) ogólnie językowo dookreślała różnie postrzeganą *l'art culinaire*, jakiej w Słowenii doświadczyli Polacy biorący udział w badaniu.

Niewielki odsetek zebranych w tej grupie konkretyzacji *explicite* wyrażał, że zdaniem respondentów kuchnia występująca w kraju nad Drawą, Sawą i Soczą jest typowo słoweńska (3%): *ze Słowenią kojarzą mi się [...] potrawy słoweńskie; słoweńskie desery; słoweńskie tradycyjne jedzenie; brak zamiłowania do zagranicznych kuchni, raczej pozostanie przy słoweńskim [...] menu*³.

Mimo niewielkiego odsetka danych bezpośrednio wyrażających istnienie sztuki kulinarnej tego narodu, występująca w Słowenii kuchnia bywa pozytywnie wartościowana – głównie ze względu na doceniane **walory smakowe** (3%): *potrawy słoweńskie są bardzo smaczne; jedzenie jest pyszne; region śródziemnomorski powoduje, że kuchnia słoweńska jest smaczna, każdy poznany przeze mnie Słoweńiec w jakimś stopniu miał wykształcone preferencje smakowe nieograniczające się do fast-foodów; bardzo dobra i różnorodna kuchnia; wydaje się, że Słoweńcy wybitnie cenią sobie dobre jedzenie, zwłaszcza domowe, przygotowane*

² Takie założenie wynika również z dystansu do zastosowanej metody i sposobu badania.

³ Relatywne zamknięcie na nowości czy też odmienności kulinarne widoczna jest raczej tylko u osób bardziej konserwatywnych. Postawa ta się zmienia (Cmiel i in. 2008, s. 45).

własnoręcznie. Procent tego typu wypowiedzi nie był wysoki, choć semantycznie jest istotny.

Wśród **innych atrybutów** doświadczanej w Słowenii „swojskiej” kuchni (łącznie 6%), nie zawsze niosącej treści o nacechowaniu melioratywnym, były:

- **tradycyjność:** *tradycyjne potrawy; tradycyjne obiady; lubią [...] tradycyjne jedzenie; zamiłowanie do tego, co znane, niechęć do próbowania nowych potraw, chyba że przyrządzonych na słoweński sposób;*
- **obfitość:** *rodziny często spotykają się przy suto zastawionym stole; porcje są wielkie, nie do zjedzenia; Słoweńcy lubią „dobrze zjeść”;*
- **ciężkość:** *tradycyjnie ich kuchnia jest raczej ciężka; lubią ciężkie [...] jedzenie; ciężkostrawne potrawy; kuchnia tłusta;*
- **prostota, chłopskość:** *potrawy dość proste; tradycyjna kuchnia słoweńska jest prosta i uboga; najbardziej doceniana kuchnia chłopska.*

Takie cechy narodowych rozkoszy stołu Słoweńców wynikają z historii (w tym braku słoweńskich rodów królewskich), dziedzictwa kulturowego. Tradycyjna *domaća kuhinja* jest wprawdzie niezbyt wyszukana, ale sycąca.

Wskazane cechy przypisywane kulinariom krajan Petera Prevca właściwe są również dla tradycyjnego polskiego czy szerzej słowiańskiego modelu⁴. Potwierdzają to *implicite* i *explicitie* wyniki badania. Niektórzy respondenci językowo wprost wyrazili **zbieżność słoweńskiej i polskiej tradycji kulinarnej** (2%), ujawniając swoją polonocentryczną perspektywę: *kuchnia zbliżona do polskiej; wydaje mi się, że upodobania kulinarne Słoweńców i Słowenek są zbliżone do tych, które charakteryzują Polaków; podobne jak w Polsce, z tym, że Słoweńcy bardziej szanują jedzenie; kuchnia słoweńska ma trochę cech wspólnych z naszą polską, czyli nie [jest] taka lekka, jak oczekiwałam. Mają (pod innymi, słoweńskimi nazwami) bigos, goląbki i rosół wołowy.* Aluzyjnie przywołane w ostatnim cytacie nazwy potraw *segedin golaž*, *sarma* i *goveja juha* są podobne pod względem składników, choć przyrządza się je nieco inaczej niż w Polsce (por. Waclawek, Wtorkowska 2018d; Cmiel i in. 2008, s. 45).

Niewielka grupa ekscerptów (2%) współtworzy kulturowo ważny rys wskazujący na pozytywnie ewokowane **regionalne zróżnicowanie** słoweńskich kulinariów: *przywiązanie do lokalnych potraw; kultywują kulinarne tradycje swojego regionu; w zależności od regionu wyraźnie zróżnicowane potrawy specjalne; lokalnie – dla Sztajerców, czyli Styryjczyków – wizytówką jest olej z pestek dyni.*

Wymienione do tej pory deskryptory i związane z nimi wyniki ilościowe, zwłaszcza niewielki procent danych językowych wprost nazywający kuchnię występującą w Słowenii jako słoweńską, korelują z największym odsetkiem wskazań tworzącym model słoweńskiej sztuki kulinarnej jako swoistej, zaczerpniętej od sąsiadów **mieszanki bałkańsko-włosko-austro-węgierskich tradycji** (17%):

⁴ Zob. też.: Waclawek, Wtorkowska 2018d.

mozaikowa mieszanka wpływów wielu sąsiednich krajów; dominuje kuchnia zaczerpnięta od krajów graniczących ze Słowenią (włoska, węgierska, austriacka, ogólnie bałkańska); kuchnia słoweńska korzysta z kuchni sąsiadów (z kuchni austriackiej, chorwackiej, serbskiej itd.); dobre jedzenie zróżnicowane o wpływach austriackich, węgierskich, włoskich, południowosłowiańskich; częściowo bałkańska, częściowo germańsko-włoska; mieszanka kuchni włoskiej, śródziemnomorskiej i austriackiej; mieszanka kuchni austriackiej, węgierskiej i włoskiej oraz bałkańskiej.

W części zgrupowanych w tej klasie konkretyzacji mocniej został uwypuklony wpływ tylko kultury Bałkanów i/lub Włoch:

- *kuchnia bałkańska; przeważa kuchnia bałkańska; tradycyjne bałkańskie jedzenie; bałkańskie menu; jest mieszanką potraw pochodzących z krajów bałkańskich (np. burek, čevapčiči)⁵; potrawy zaczerpnięte z takich krajów jak Chorwacja, Bośnia i Hercegowina;*
- *słoweńska kuchnia kojarzy mi się głównie z burkiem i włoską kuchnią; mieszanka kuchni bałkańskiej i włoskiej; słoweńska kuchnia jest bardziej zróżnicowana niż nasza, widać wpływy włoskie i bałkańskie; słoweńska kuchnia to głównie wpływy włoskie i bałkańskie;*
- *z Włoch przybyły chyba wspaniałe lody i desery; jadają potrawy włoskie; jedzą dużo włoskiego jedzenia: cannelloni, njoki, pizza, spaghetti i wiele innych; słyszałam od Słoweńca, że ich narodowym daniem jest... pizza.*

Trzeba dodać, że wprawdzie na kulinarne upodobania Słoweńców i to, co gości na ich stole, znaczący wpływ miała kuchnia krajów ościennych, jednak ze względu na obecność w innej, bo słoweńskiej, kulturze – nabrawszy lokalnego charakteru, przygotowywane są nieco odmiennie.

Niewielka obecność w słoweńskim menu potraw typowo narodowych wiąże się również z dostrzeżonym przyjęciem przez mieszkańców kraju nad Drawą, Sawą, Murą i Soczą **postawy otwartej**, również na nowsze wpływy (łącznie 4%): *dużo restauracji nawiązujących do kuchni innych narodów; bardzo chętnie inspirują się potrawami innych kultur – np. w Słowenii na każdym kroku można spotkać pizzerie, chińskie restauracje, meksykańskie, brazylijskie.* Jak zauważają ankietowani, taka sytuacja może być wynikiem szeroko rozumianych procesów unifikacyjnych, również związanych z globalną komercjalizacją: *obecnie jak we wszystkich krajach [słoweńska kuchnia] ulega rewolucji dzięki dostępności mediów; potrawy rozpowszechnione wszędzie w Europie.* Szczególnie podkreślano efekt makdonaldyzacji i związaną z nim powszechność barów szybkiej obsługi (choć nie tylko rodem z USA): *w pośpiechu zdarza im się sięgać po posiłki serwowane w restauracjach typu fast-food; dziś, jak we wszystkich społeczeństwach zachodnich, także w Słowenii możemy spotkać jedzenie typu fast food np. hambur-*

⁵ Objaśnienie potraw znajduje się w dalszej części artykułu.

gery, pizzę; bardzo dużo pizzy (z bardzo dziwnie łączonymi składnikami – praktycznie żadna nie jest zrobiona tak, jak być powinno, a więc tak jak w Polsce); kebab.

Pomimo łatwej dostępności do „śmieciowego” jedzenia, na słoweńskim stole często goszczą potrawy świadczące o **przywiązaniu do zdrowego trybu życia**, troski o pełnowartościowe pokarmy i związane z tym mody żywieniowe⁶. Taki stan rzeczy wynika m.in. z propagowanego w Słowenii – i przez wielu jej mieszkańców praktykowanego – zdrowego stylu życia, kultu witalności oraz postaw proekologicznych. Model ten potwierdza nie najmniejsza grupa ekscerptów (6%): *potrawy zdrowe; poświęcają sporo uwagi jakości produktów, częściej wybierają te naturalne; produkty naturalne (praktycznie każdy ma jakieś ulubione rzeczy, których nie kupuje w zwykłym sklepie, tylko przywozi z domu lub kupuje u znanych producentów; wszystko, co jest „eko”; moda na żywność ekologiczną, zdrową; modne jest jednak bycie eko i fit, więc popularne są sklepy z ekologiczną żywnością, mleko roślinne itp.; dużą wagę przywiązują [...] do zdrowego odżywiania, wielu z nich stosuje jakąś dietę (wegetarianizm, „presna hrana” itp.); bardzo łatwo dostać tu smaczne wegetariańskie i wegańskie jedzenie.*

Wielowiekowa zależność narodu słoweńskiego od dużych mocarstw oraz wieloletnie istnienie w ramach federacji południowych Słowian, rola kuchni sąsiadów znacząco przyczyniły się do marginalizacji narodowego potencjału kulinarnego Słoweńców. W zebranych materiale bywała wprost wyrażana trudność w dostrzeganiu słoweńskiej *l'art culinaire*, a nawet **negacja jej istnienia** (3%): *niemal całkowity brak tradycyjnej kuchni słoweńskiej; niewiele jest potraw typowo słoweńskich; nie jadłam nic typowo słoweńskiego; typowo słoweńskiej kuchni chyba nie ma...; praktycznie przez cały wyjazd nie mogłam odnaleźć restauracji z typowymi słoweńskimi potrawami. Pytani przeze mnie Słoweńcy nie potrafili wskazać takich miejsc; trudno powiedzieć, jaka potrawa jest typowo słoweńska; trudno mi ocenić, czy znalazłam coś specjalnie słoweńskiego podczas mojego sześcioletniego pobytu tutaj. Mam wrażenie, że „wszystko już gdzieś jadłam i widziałam” tylko pod inną – obcojęzyczną – nazwą.*

Niewielki odsetek ekscerptów obrazuje **inne** (różne – 2%) ogólne cechy kuchni Słoweńców: *słoweńska kuchnia jest różnorodna; kuchnia niespecjalna; ich umiejętności gotowania: większość potrafi coś ugotować; a także realia Polaków doświadczających szeroko rozumianych słoweńskich kulinariów: określenie „polska gościnność” przestała dla mnie znaczyć cokolwiek po doświadczeniu słoweńskiej gościnności; wiele towarzyskich rozmów toczy się tu właśnie wokół jedzenia; w sklepach jednak dramat – bardzo mało produktów; gotować coś w Słowenii na własną rękę jest ciężko⁷.*

⁶ O słoweńskim przywiązaniu do zdrowia świadczą również choćby dane na temat sposobu spędzania wolnego czasu (Waclawek, Wtorkowska 2017a).

⁷ Ostatnie cytaty obrazują studencką perspektywę.

2. KONKRETNE DANIA, SKŁADNIKI, PRZYPRAWY, NAPOJE ITP.

Niewiele ponad połowę (52%) wszystkich ekscerptów budujących obraz tego, co gości na stole w Słowenii, widziany z perspektywy polskich respondentów, współtworzą dane językowe malujące bogaty wachlarz konkretnych dań, ich składników, przypraw i napoi. Stanowi to dobrą egzemplifikację nie tylko pokarmów, ale również tego, co kulturowo determinuje tożsamość mieszkańców niewielkiego kraju sąsiadującego z Węgrami, Austrią, Chorwacją i Włochami.

Pisząc o sztuce gotowania, badacze kultury wyróżniają m.in. *akt kulinarny*, na który składają się trzy podstawowe elementy: dobór składników, przetwarzanie ich w pokarm oraz jego spożycie w formie gotowej potrawy (Żarski 2012, s. 77). Granica między tym, co jest gotowym daniem, jego składnikiem, produktem do jego przyrządzenia czy poprawy smaku, często bywa płynna. Kategoryzacja i opis należącej do tej grupy ekscerptów mogą wzajemnie się przenikać, dlatego zdecydowałyśmy się na wspólną ich charakterystykę. Bywało, że podawane przez respondentów nazwy zapisywano po słoweńsku z zachowaniem oryginalnej lub spolszczonej pisowni (typu *pršut / prszut*). Wprowadzenie takiego „kolorytu lokalnego” najlepiej oddawało intencję piszących.

Zaskakująco niski był odsetek użycia **nazw zup**, które jadane są w Słowenii (zaledwie 1%). Polscy respondenci ograniczyli się w zasadzie tylko do jednego jej rodzaju: *dobre zupy, rosól z wołowiny; goveja juha* [rosół wołowy]. Jest wiele przyczyn rzadkich i jednorakich poświadczeń nazw potraw, które uznawane są za pierwsze danie obiadu. Jedną z nich może być to, że w opinii Polaków (czy ogólnie wszystkich) Słoweńcy rzeczywiście mało spożywają tego typu dań. Potwierdza to wypowiedź jednej z Polek na stałe mieszkającej w kraju ze stolicą w Lublanie: „Słoweńcy lubują się tylko w rosole, bardzo rzadko [na stołach gości] zupa jarzynowa, ale nazywa się »enolončna«, czyli jeden garnek [potrawa jednogarnkowa]” (Cmiel i in. 2008, s. 45). Inne powody absencji można w uproszczeniu sprowadzić do dwóch głównych: a) słoweńskie zupy, których kosztowali Polacy, mogły być w ich opinii na tyle podobne czy też uniwersalne (zupa pomidorowa, szpinakowa, grzybowa, cebulowa itd.), że nie zostały uznane za dobro narodowe Słowenii, b) respondenci sami rzadko spożywają zupy, więc nie doceniają ich wartości i nie zauważają ich obecności – co może być ogólniejszą (nie tylko polską) tendencją.

Bogatszy obraz rysuje się na podstawie poświadczeń **o kaszach i różnych daniach mącznych** (7%): *kuchnia oparta na kaszach; jako ciekawostkę odbieram wykorzystanie mąki kukurydzianej, potrawy tzw. polenty; z dań niesłodkich*

szą m.in.: *njoki*⁸, *polenta*, *mąka gryczana*; *ajda*; *ajdovi žganci*⁹; za najbardziej słoweńskie uchodzą: [...] *pražucha z mąki gryczanej*; *makarony*; *makarony z sosami mięsno-pomidorowymi pochodzące z Włoch*; *pizza*; *štruklji*¹⁰; *burek*¹¹; *domowy chleb*. Powyższe wyliczenia świadczą z jednej strony o sygnalizowanej już roli kultury ludowej – chłopskich potraw (opartych m.in. ma różnego typu kaszach, kaszkach i mąkach, np. gryczanej i kukurydzianej), jak i nadmienionych zapożyczeń kulinarnych, a więc naznaczeniu pokarmów występujących na słoweńskich stołach bliskością sąsiadów (*njoki*, *makarony*, *burek* itd.).

Oba te czynniki korelują z obrazem słoweńskiej konsumpcji **mięsa i wędlin** (4%). Współtworzą je zarówno ogólne uwagi: *bardzo dużo spożywa się mięsa*; *mięsa siekane przygotowywane na ruszcie na sposób bałkański*; *grillowane mięso*; *drogie mięso, często przetworzone w sposób budzący wątpliwości*; jak i wskazania konkretnego niewegetariańskiego dania: *ričet*¹² z *parówką*; *čevapčiči*¹³, *čelapczicze*; *dunajski zrezek* [‘sznyceł wiedeński’ – czyli kotlet schabowy]; i wędlin: *krańska kielbasa*; *poza tym jako specjalność słoweńską odbieram pršut*; *pršut*¹⁴; *domowe wędliny*.

Wprawdzie Słowenia jako kraj ma bardzo mały dostęp do morza (niespełna 47 km), ale wpływy śródziemnomorskiego stylu życia i sposobu odżywiania (zwłaszcza w regionie nadmorskim) są mocne – co z różnym nasileniem znalazło odbicie w wynikach badań. Część ekscerptów współtworzy obraz słoweńskiego zamiłowania do spożycia **różnego rodzaju ryb** (również słodkowodnych) **oraz owoców morza** (3%): *zdecydowanie większy wybór (świeżych) ryb*; *potrafią przyrządzić świetnie rybę*; *specjały to ryby, smaczne ryby z dodatkami*; *dla Polaka w Słowenii jest zadziwiająca, i dla amatorów zachwycająca, dostępność ryb i owoców morza*; *kalamari* [kalmary].

⁸ *Njoki* (wł. *gnocchi*) to potrawa pochodząca z Włoch, przygotowywana najczęściej z ziemniaków lub sera i mąki, podobna do polskich kopytek.

⁹ *Ajdovi žganci* to danie na bazie mąki białej i gryczanej z wodą, solą i skwarkami.

¹⁰ *Štruklji* to ciasto z nadzieniem, zwinięte w roladę, jest tradycyjnym słoweńskim daniem serwowanym jako dodatek do mięs i sosów albo osobno jako deser. Wyróżnia się różne jego rodzaje: ze względu na sposób gotowania, typ ciasta oraz rodzaj nadzienia (orzechowe, serowe, jabłkowe, estragonowe), które może być słodkie lub słone.

¹¹ *Burek* to powszechne na Bałkanach (a przybyłe z Turcji) *vlečeno testo*, czyli cienkie warstwowe ciasto niedrożdżowe, nadziewane mielonym mięsem (*burek*) czy farszem z białego sera (*sirnica*) lub ziemniaków (*krompiruša*) albo szpinakiem (*zeljanica*). W Słowenii wszystkie wymienione rodzaje określa się jako *burek*; również sprzedawany jest wariant o smaku pizzy (*pizza burek*).

¹² *Ričet* to danie jednogarnkowe z gotowanej kaszy jęczmiennej, niewielkiej ilości fasoli, wędzonych wieprzowych żeberek i warzyw oraz przypraw.

¹³ *Čevapčiči* to klasyczne mięsne danie bałkańskie z grilla, przygotowane z mięsa mielonego, uformowanego w podłużne kielbaski. Podaje się je najczęściej z cebulą i *kajmakiem* (świeżym serem) lub *ajvarem* (por. przyp. 18), często też w bułce typu *lepinja*. *Čevapčiči* pochodzą z Bośni, dokąd przywędrowały z kuchni tureckiej.

¹⁴ *Pršut* to specjalnie wędzona i suszona na wietrze szynka pochodząca z Krasu (obszar słoweńskiego i włoskiego płaskowyżu), świetnie nadająca się na przystawkę. W Polsce znana jest podobna pochodząca z Włoch szynka parmeńska (*prosciutto di Parma*).

Ze wspomnianą typowo słoweńską (chłopską) kuchnią wiązą się zaś – rzadko poświadczane w zebranych materiale – dania na bazie **ziemniaków, kapusty** czy **fasoli** (3%): *svaljki*¹⁵; pewnie „*matevž*”¹⁶ (*ale ten jest niespecjalnie smaczny i [niezbyt] lubiany nawet wśród Słoweńców*); „*jota*”¹⁷ (*podobna do polskiego kapuśniaku*); *zelje* [kapusta]; *kuchnia oparta na [...] fasoli*; poza tym: *nie ma tak wszechobecnych jak w Polsce gotowanych ziemniaków – ziemniaki częściej niż u nas przyrządza się na różne sposoby, częściej też widzę ryż i inne dodatki*.

Respondenci nierzadko wspominali o **innych warzywach, a także o owocach** (łącznie 8%). Zasadniczo w porównaniu z nawykami żywieniowymi Polaków (Wacławek, Wtorkowska 2018d) w menu Słoweńców *więcej [jest] owoców i warzyw*. Z jarzyn szczególnie chętnie wskazywano na te, z których można przyrządzić sałatkę (zwłaszcza ze świeżych składników): *dużo warzyw i sałatek; sałatki; zielona sałata; dużo sałaty przyprawionej octem; sałata z octem jabłkowym; godne pochwały są wszędyobylskie zielone sałaty i inne sezonowe „trawy” (rukola, mniszek...) zaprawione octem – mniem; regrad (mniszek)*; poza tym lubiana jest *kisła repa* [kiszona rzepa] i *popularne [są] pasty pomidorowo-paprykowe, np. ajvar*¹⁸. Wśród zarejestrowanych ekscerptów dotyczących *stricte* owoców pojawiły się m.in.: *pyszne owoce, świeże figi, winogrona; owoce z ekologicznych upraw, z własnego sadu*. Odnotowałyśmy również uwagę krytyczną związaną z wysokimi cenami też sezonowych owoców i warzyw, sprzedawanych na targu: *na rynku / targu [są] bardzo drogie owoce i warzywa, nawet te sezonowe, dużo droższe niż w sklepach*. Wśród innych jednokrotnie zarejestrowanych ekscerptów podano lubiane przez Słoweńców *pieczone kasztany*; poza tym z *darów natury ceni się [...] grzyby*. Te ostatnie uznawane są przez znawców słoweńskiej sztuki kulinarnej za nieodłączny składnik kuchni tego kraju¹⁹.

Pewną grupę ekscerptów współtworzą konkretyzacje **innych produktów spożywczych, w tym przypraw** (5%), które respondentom wyraźnie kojarzą się ze słoweńską sztuką kulinarną:

¹⁵ *Krompirjevi svaljki* to danie podobne do polskich kopytek, przygotowywane z gotowanych ziemniaków, soli, jajka i masła. Gotuje się je w osolonej wodzie lub smaży na oleju. Świetne są jako dodatek do gulaszu lub kiszzonej kapusty i steków w sosie. Można je również podawać na słodko (często z sosem owocowym).

¹⁶ *Matevž* to tradycyjne słoweńskie danie przygotowane z tłuczonych ugotowanych ziemniaków i fasoli, do których dodajemy czosnek, olej z oliwek, pieprz i sól, najczęściej jest podawany z kiszoną kapustą albo rzepą i mięsnym dodatkiem, np. pieczoną kielbasą, pieczonymi żeberkami lub plasterem gotowanej wędzonej szynki albo tylko okraszone skwarkami. Można go również serwować jako dodatek zamiast purée.

¹⁷ *Jota* – danie jednogarnkowe z gotowanej kiszzonej kapusty, ziemniaków i fasoli z dodatkiem wędzonych wieprzowych żeberek, cebuli i skwarek oraz przypraw.

¹⁸ *Ajvar* – przyprawa w formie przecieru z papryki, którą można podać do mięsa (na przykład do *čevapčičy* czy *pleškavicy*) zamiast lub obok musztardy. Jada się również chleb posmarowany ajvarem. To przyprawa bałkańska, która dotarła na ziemię słoweńskie po II wojnie światowej. Umiłowanie do *ajvaru* występuje głównie wśród Serbów i Macedończyków.

¹⁹ Jedną ze stereotypowych czynności wolnoczasowych Słoweńców jest zbieranie grzybów (Wacławek, Wtorkowska 2017a).

- *ważny jest dla nich miód – mają wielu pszczelarzy (a pszczoła i ul to dla mnie jeden z nieoficjalnych symboli tego kraju); miód i wyroby pszczelarskie; miód (mam wrażenie, że tutaj każdy ma w rodzinie przynajmniej jednego pszczelarza); miód z własnej pasieki;*
- *chyba wszyscy używają soli morskiej i oleju z pestek dyni; oliwa z dyni; olej z dyni (bučno olje); ocet jabłkowy; własny ocet.*

Nie zawsze typowo słoweński sposób przyprawiania posiłków przypadał do gustu polskiemu podniebieniu: *mniej przyjemnym skojarzeniem jest ocet, ponieważ odniosłam wrażenie, że Słowacy nadużywają tej substancji; trudno przyzwyczaić mi się jednak do octu – dodają go do gotowania warzyw (np. kalafiora, fasolki szparagowej), takie połączenie jest dla mnie niespecjalne; vse je lahko kislilo [wszystko jest kiszzone, kwaśne – również w znaczeniu przyprawione octem].*

Z pewnością przez polskich respondentów docenione zostały różnorodne **desery**, spotykane w kraju Petera Prevca; znalazło to odbicie również w częstotliwości tego typu wskazań (10%)²⁰. Uwag ogólnych było mało: *lubią słodczyce, ciasta; domowe wypieki*. W większości podawano nazwy konkretnych słodkości: *za najbardziej słoweńskie uchodzą: potica*²¹ [...]; *orehova potica; kremšnita*²²; *blejske kremšnite; gibanica*²³; *gibanica to wspaniałe deser; z deserów typowych dla nich trzeba wymienić: orehovą poticę, prekmurską gibanicę, blejską kremšnitę czy (austriacki) jabolčni zavitek [strudel z jabłkami] lub (włoską) panę cotę; inne: naleśniki z czekoladą; čokolino*²⁴.

Największy odsetek danych językowych, bliski wskazaniom deserów, dotyczył obrazu **napoi (głównie trunków)** – 11% wszystkich ekscerptów²⁵. Nie wielka część z tych konkretyzacji współtworzy wizerunek niewysokowych płynów spożywanych w Słowenii (2%): *normalne jest tu picie wody prosto z kranu; czysta woda (piję tu kranową i mam się dobrze); miłośnik kawy; Słowacy piją dużo mleka; wiele osób w domu sama produkuje [...] soki*. Podobnie jak w wielu

²⁰ Jeden raz wyrażono dezaprobatę w stosunku do typowo słoweńskich łakoci: *ich ciasta i desery, gibanica i kremšnita, to nie są rzeczy, które lubię*.

²¹ *Potica*, przez niektórych nazywana „ambasadorką Słowenii”, uważana za królową ciast, to jedno z oryginalnych słoweńskich wypieków. Jest ciastem drożdżowym zwiniętym w sposób podobny do rolady. Zwykle ma nadzienie z orzechów i rodzynek, może być również z makiem albo estragonem, rzadziej czekoladą.

²² *Kremna rezina* (kolokwialnie *kremšnita*) jest kremówką z francuskiego lub półfrancuskiego ciasta posypaną cukrem pudrem. Najlepsze tego typu desery pochodzą z miasta Bled (*blejska kremšnita*).

²³ *Gibanica* jest ciastem wywodzącym się z regionu Prekmurje. Wypiek składa się z „pofalowanych” warstw (spód stanowi kruche ciasto, następnie warstwy z ciasta „ciągniętego” kilkakrotnie oddziela nadzienie: makowe, serowe, orzechowe i jabłkowe, na końcu kładzie się kwaśną śmietaną).

²⁴ *Čokolino* to znana w Słowenii kaszka zbożowa dla dzieci o smaku czekolady, najczęściej rozpuszczana w mleku, chorwackiej firmy Podravka (znanej również z produkcji *Vegety*).

²⁵ O znaczeniu napoi w kulturze Słowenów świadczy również jeden z ich modeli spędzania wolnego czasu – nierzadko przy kawie lub winie (Waclawek, Wtorkowska 2017a).

krajach w restauracjach woda (zamiast / obok wina) podawana jest do obiadu, a w kawiarniach do popijania innych napoi (wszystkich rodzajów kawy, często też herbaty). Zamiłowanie do kawy Słowenci przejęli zarówno z kultury Włoch, jak i Bałkanów.

Większość zebranych okazów współtworzy wyobrażenie wypijanych przez potomków France Prešerena trunków (9%). Część danych dotyczy ogólnej tendencji narodu do spożycia, a także produkcji alkoholu: *alkoholu pija się dużo, jednak Słowenci mają większe wyczucie w picciu trunków; mnóstwo ludzi, których znam produkuje własne alkohole, to jest też rzecz, która kojarzy mi się ze Słowenią. Alkohol jest dużo lepszy niż w innych krajach Europy; alkohol domowej roboty, podobnie jak w Polsce; destylaty owocowe*²⁶.

Ze względu na unikalne warunki mikroklimatyczne i właściwości gleby uprawa winorośli i tradycja wyrobu „napoju bogów” na ziemiach Słowenii sięga jeszcze czasów przedrzymskich. Oto przykładowe konkretyzacje dotyczące tego trunku: *wytwarzanie bardzo dobrych win; jest tu kultura picia wina; lubią pić wino; własne wino; martinovanje*²⁷; *dobre wino, winnice (refošk*²⁸, *teran*²⁹, *muškata...); cviček*³⁰. Alkohol (najlepiej domowy) podawany jest zwyczajowo do większych posiłków (obiad, kolacja).

Kilkakrotnie zwerbalizowano również spożycie piwa. Pewna popularność „złotego trunku” jest efektem wielowiekowej zależności od północnego sąsiada³¹. Oto przykładowe werbalizacje: *piją piwo równo, zresztą się nie dziwię, skoro w Słowenii kiedyś było tylko „Laško” i „Union”, a teraz tych piw jest mnóstwo; myślą, że robią dobre piwo i że mają duży wybór tego alkoholu, ale to świadczy o tym, że nie mają dostępu do polskiego piwa.*

Lingwiści podkreślają bezpośredni związek między leksyką języka danej wspólnoty a jej życiem oraz dziedzictwem duchowym i materialnym. Jak pisze

²⁶ Oprócz znanej również Polakom śliwowicy, popularne są tu również gruszkówka i jabłkówka.

²⁷ *Martinovanje* to zwyczaj świętowania (11 listopada na św. Marcina) przejścia młodego wina, jeszcze o niskiej zawartości alkoholu, w pełnowartościowe, dojrzałe.

²⁸ *Refošk* jest autochtonicznym rodzajem czerwonego wina, charakterystycznym dla regionu Słowenii o nazwie Primorska. To ciemnofioletowego koloru wino ma kwaśnawy smak malin i porzeczek.

²⁹ *Teran* – to rdzenne czerwone wino z Krasu (południowo-zachodniego regionu Słowenii graniczącego z Włochami). Z powodu specyficznej ziemi na tym obszarze *teran* ma dużą zawartość kwasu mlekowego. Ma właściwości lecznicze – działa jako przeciwutleniacz, hamuje niedokrwistość (zawiera dużo żelaza), obniża cholesterol i hamuje arteriosklerozę.

³⁰ *Cviček* jest jasnoczerwonym winem produkowanym z winorośli uprawianych w regionie Dolenjska (południe Słowenii). To jedno z dwóch win na świecie, które wytwarza się na bazie białych i czerwonych winogron. Jego nazwa jest objęta ochroną. Ma niewielką zawartość alkoholu (8,5 do 10%) i lekko kwaśny smak. Pasuje do wszystkich rodzajów potraw. *Cvičkowi* przypisuje się działania zdrowotne: z powodu wysokiej zawartości kwasu, jest szczególnie polecane dla cukrzyków. Dobrze działa na przemianę materii, pobudza apetyt, likwiduje bezsenność i wzmacnia krążenie.

³¹ Napój chmielowy głównie pity jest na słoweńskiej części terenów dawnych Austro-Węgier (regiony Styria i Kraina).

Elżbieta Tabakowska (2001, s. 185): „Ogromna większość słów w każdym języku posiada złożone i zwykle typowe dla danego języka znaczenia, co często można traktować jako odzwierciedlenie specyficznego doświadczenia historycznego i kulturowego danej społeczności językowej”. Przykładów zewnętrznego przejawu owej empirii „dostarcza słownictwo związane z jedzeniem i piciem” (Wierzbicka 2007, s. 16). W tworzeniu mentalności danej grupy narodowej, etnicznej czy regionalnej rola kuchni i stołu jest zatem niezwykle istotna. „Wzorce i normy kulinarnego obyczaju stanowią [...] ważny element kodu kulturowego, za pomocą którego naród, społeczeństwo się porozumiewa i samookreśla” (Witaszek-Samborska 2005, s. 7). Nie należy o tym zapominać również w procesie glottodydaktycznym, włączając leksykę szeroko pojętych kulinariów, w szczególności uwzględniając elementy odmienne, charakterystyczne tylko dla danej społeczności i języka. Takie podejście w perspektywie długofalowej ma na celu kształtowanie kompetencji interkulturowych / transkulturowych (Białek 2009, s. 30; Baran 2015).

Część kulturowo uwarunkowanej leksyki słoweńskiej stanowią na pewno wyrazy nazywające pożywienie takie, jak: *potica*, *gibanica* czy *matevž*. Słownictwo kulinarne, w tym nazwy potraw właściwe danej wspólnocie, nie tylko świadczą o dziedzictwie kulturowym, ale również istnieniu pojęć (słów) kluczy (Wierzbicka 2007; Niewiara 2017) niepowtarzalnych dla danego języka i ważnych dla tych, którzy pragną go poznać i zrozumieć. Taka leksyka przynależy do słoweńskiej linguakultury (Zarzycka 2004). Ma to znaczenie i stanowi wyzwanie zarówno dla tłumaczy, jak i lektorów języków obcych, pełniących rolę pośredników kulturowych (Miodunka 2004, s. 107). Na pewno więc warto, a nawet trzeba zapoznać z nim uczących się, aby mówić o pełni doświadczenia smaku języka, ponieważ to właśnie w nim odzwierciedla się bogate zaplecze kulturowe danej społeczności.

Słownictwo związane z kuchnią jest wdzięcznym obiektem eksploracji³². Słoweńska sztuka kulinarna nie zamyka się w ścisłych granicach, jest efektem wielorakich interferencji – wzbogacania się dzięki kulinarnym zapożyczeniom. Zachowała jednak swój specyficzny, lokalny charakter. Procesy kulturowej unifikacji, integracji, europeizacji czy globalizacji wydają się nieuchronne, były, są i będą, choć oprócz dobrych stron, mają też słabsze. Z pewnością w dążeniu do wspólnoty warto znać, badać i pielęgnować własne tradycje, też kulinarne, dzięki temu w jedności możemy ocalić jakże atrakcyjną różnorodność.

³² Potrzebne są również badania w ujęciu autostereotypowym (por.: Waclawek, Wtorkowska b).

BIBLIOGRAFIA

- Baran M., 2015, *Podejście skierowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3, s. 60–66.
- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Bartmiński J., 2009, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Borysławski R., 2002, *Posmak niedosytu. Kultura jedzenia, jedzenie kultury*, „Er(r)go. Teoria. Literatura. Kultura”, nr 1, s. 139–142.
- Brillat-Savarin A., 2015, *Fizjologia smaku albo Medytacje o gastronomii doskonałej*, wybór oprac. W. Zawadzki, tłum. i wstęp J. Guze, Warszawa.
- Cmiel M., Kołeczek A., Lament P., Pieńkowska A., Stachowiak A., 2008, *Polacy w Słowenii*, Warszawa.
- Miodunka W., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 97–117.
- Niewiara A., 2017, *Słowa klucze kultury jako nazwy pojęć wyrazistych o wysokim stopniu utrwalenia a zagadnienia synonimii leksykalnej*, „LingVaria”, nr 1 (23), s. 223–252.
- Skowronek B., 2012, *Jedzenie jako tekst kultury: zarys problemu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historiolitteraria”, nr 12, s. 281–289.
- Szomba-Rosowa Z., 1997, *Pożywienie jako znak identyfikacji kulturowej. Z etnograficznych badań na Podhalu*, „Studia Małopolskie”, nr 1, s. 71–76.
- Tabakowska E. (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- USJP = *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, T. I–IV, 2008, pod red. S. Dubisza, Warszawa.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2017a, *Słoweńców spędzanie wolnego czasu – w kręgu badań językowo-kulturowych stereotypów*, w: A. Kołodziej (red.), T. Piasecki (współpraca), *Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura Monografia ze studiów slawistycznych III*, Červený Kostelec, s. 277–290.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2017b, „Słowiański Austriak” – o charakterze Słoweńców słów kilka, „Jezikoslovni zapiski”, nr 1, s. 193–210.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2017c, „Słowiański góral spod Alp” – z badań nad auto- i heterostereotypem Słoweńca, w: M. Vojteková (red.), *Jazyk v kultúre, kultúra v jazyku. Język w kulturze, kultura w języku*, Prešov, s. 176–188.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018a, *Czas wolny Polaków – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów*, w: D. Lech-Kirstein (red.), *Bariery i pomosty w języku i kulturze*, Opole. [w druku]
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018b, *Człowiek człowiekowi lustrem – konceptualizacje Polki i Polaka w wypowiedziach polskich i słoweńskich respondentów*, w: M. Wtorkowska, M. Wacławek, L. Rezonichnik (red.), *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*, Ljubljana, s. 259–273.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018c, „Jak ich widzą, tak ich piszą” – rzecz o wyglądzie Słoweńców, w: J. Tambor (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*. T. 4. *Pogranicza, mniejszości, regiony. Etnolingwistyka*, Katowice 2018, s. 271–289.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018d, *Przez jedzenie do języka... polskiego – o kulinariach oczami Polaków i Słoweńców*, w: D. Lech-Kirstein (red.), *Bariery i pomosty w języku i kulturze*, Opole. [w druku]
- Wacławek M., Wtorkowska M., a, „Nasz wygląd zależy od tego, w jakim lustrze się przejrzymy” – z badań nad stereotypem Polaka, Zagreb. [w druku]

- Waclawek M., Wtorkowska M., b, *Smaki Słowenii – kulinaria w ujęciu autostereotypowym*. [w opracowaniu]
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa kluczowe. Różne języki – różne kultury*, Warszawa.
- Witaszek-Samborska M., 2005, *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–443.
- Żarski W., 2012, *Tożsamość kulinarna na Górnym Śląsku i Opolszczyźnie*, „Rozprawy Komisji Językowej WTN”, t. 39, J. Miodek, W. Wysoczański (red.), s. 73–86.

Maria Waclawek, Maria Wtorkowska

**TELL ME WHAT YOU EAT AND I WILL TELL YOU WHO YOU ARE
ON SLOVENE CULINARY ARTS**

Keywords: culinary arts, stereotype, Slovenia, linguistic worldview

Summary. Culinary arts are an important part of every nation's culture. The goal of our text is to converge the linguistic-cultural view of Slovene culinary arts from a hetero-stereotypical point of view of Polish people. For our analysis, we used operational categories of an ethnolinguistic school from Lublin and its continuators from all over Poland. The article is based on academic surveys. We differentiated and wrote about two thematic circles, which reconstruct Slovene culinary arts: 1) the general characteristics of Slovene cuisine, 2) specific dishes, ingredients, drinks etc. The linguistic worldview captured in the discourse on culinary identity are one of the main factors influencing the cultural identity of a given community. The vocabulary, especially culturally conditioned, regarding the culinary arts should find its place in the glottodidactic process.

WOKÓŁ ZAGADNIENÍ FLEKSYJNO-SKŁADNIOWYCH

Wiesław T. Stefańczyk*

POLSKIE PRZYIMKI PIERWOTNE A PRZYPADKI ANALITYCZNE W WĘGIERSKIEJ PERSPEKTYWIE PORÓWNAWCZEJ

Słowa kluczowe: przypadek analityczny, przyimek pierwotny, przyimek wtórny

Streszczenie. Artykuł jest próbą synchronicznego ujęcia polskiego przypadku, który – oprócz konstrukcji syntetycznych jak *possessivus* czy *partitivus*, zresztą nielicznych – jest zasadniczo strukturą dwuelementową, składającą się z dwu konstytutywnych elementów, tj. przyimka oraz implikowanej przezeń końcówki, np. w *Gdańsk-u*. Jeśli przyjąć za podstawę porównania języki bezprzyimkowe, jak np. węgierski czy estoński, odpowiednikiem owej struktury, tj. przyimka, najczęściej pierwotnego i końcówki fleksyjnej, jest syntetyczny przypadek wyrażany wyłącznie za pomocą jednego morfemu aglutynacyjnego, por. węg. *Varsó-ban* ‘w Warszawie’, est. *Varsovi-s* ‘w Warszawie’.

Z typologicznego punktu widzenia polszczyzna jest językiem fleksyjnym. W potocznym rozumieniu fleksja bywa niekiedy mylnie rozumiana jako odmiana wyrazów przez przypadki i związany z nią dychotomiczny podział na stały bądź podlegający alternacji temat oraz zmieniającą się końcówkę, np. *dzban*, *dzbana*; *dzbanek*, *dzbanka*. Podobny stan występuje jednak w wielu językach świata, m.in. w odległych genetycznie i typologicznie językach ugrofińskich, jak węgierski czy estoński, które nie są językami fleksyjnymi, por. węg. *autó* ‘samochód, auto’, *autóban* ‘w samochodzie’, *fájdalom* ‘ból’, *fájdalma* ‘ból’, est. *loss* ‘zamek’, *lossis* ‘w zamku’.

W klasycznych ujęciach lingwistycznych fleksja bywa przeciwstawiana aglutynacji. Jej istotę – w przeciwieństwie do aglutynacji – stanowi fakt, że morfem

*reinhold5@interia.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, ul. Grodzka 64, 30-004 Kraków, ORCID: 0000-0002-7019-8548.

fleksyjny kumuluje w sobie jednocześnie kilka funkcji, np. w konstrukcji *widzę moich sąsiadów* końcówka *-ów* jest wykładnikiem przypadku (biernik), liczby (liczba mnoga) i rodzaju (męski). Morfemy aglutynacyjne natomiast są zasadniczo jednofunkcyjne. W analogicznej konstrukcji węgierskiej *látom a szomszédaimat* można wydzielić następujące elementy: *szomszéd* – podstawa (temat), *-ai* – wyznacznik liczby, *-m* – morfem dzierżawczy oraz *-t* – wykładnik przypadku poprzedzony samogłoską łączącą *a*. Dzięki istnieniu odrębnego wykładnika liczby ta sama końcówka występuje w obu liczbach, np. *autóban* ‘w samochodzie’, *autókbán* ‘w samochodach’, *szomszédomat* ‘sąsiada’, *szomszédaimat* ‘sąsiadów’ (por. np. Polański 1993).

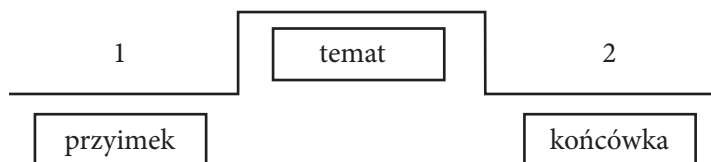
Przytoczone przykłady wyraźnie wskazują, że w obu typach językowych występują przypadki, lecz różnią się zarówno pod względem jakościowym, jak i – o czym mowa niżej – ilościowym. Języki aglutynacyjne mianowicie – w przeciwieństwie do typu fleksyjnego – mają silnie rozbudowany system kazualny. Wiąże się to z jednej strony z faktem, że są to języki bezprzyimkowe, z drugiej natomiast ze wspomnianą jednofunkcyjnością morfemów aglutynacyjnych. W języku węgierskim w zależności od ujęcia wyodrębnia się od 20 do 25 przypadków (por. np. Csapláros 1963; Keszler 2000). W języku estońskim występuje 14 przypadków (por. Elert 1995), natomiast w fińskim 15 (Wojan 2016). Na marginesie warto dodać, że maksimum teoretyczne przypadków to 216 (Hjemslev 1935), natomiast maksimum empiryczne to 52 przypadki poświadczone w języku tabasarańskim (Kempf 1978).

We współczesnych opracowaniach językoznawczych przypadek bywa rozumiany bardzo szeroko. Może być on wyrażany mianowicie za pomocą końcówki, przyimków i poimków, szyku oraz kontekstu (Kempf 1978). Niniejsze rozważania ograniczają się do przypadków końcówkowych. Należy podkreślić, że syntetycznie realizowany przypadek występował w języku praindoeuropejskim oraz w najwcześniejszych językach indoeuropejskich (Wójcik 1979). Z czasem pojawił się element wspomagający, tj. przyimek, który doprecyzował to, czego nie mogła wyrazić sama końcówka fleksyjna. Przypadek więc stał się strukturą dwuelementową, składającą się z przyimka oraz implikowanej przezeń końcówki fleksyjnej.

W dziejach polskiego przypadku można wyodrębnić trzy etapy:

1. konstrukcje syntetyczne wyrażane za pomocą końcówki fleksyjnej;
2. konstrukcje analityczne z przyimkiem pierwotnym;
3. konstrukcje analityczne z przyimkiem wtórnym (Milewska 2003, Krążyńska 2015).

Współczesny polski przypadek można przedstawić następująco:



np. w *Gdańsk -u* (por. Kuryłowicz 1987, s. 81).

Z badań Z. Kempfa (1978, s. 131) wynika, że już we wczesnym średniowieczu przeważały w polszczyźnie przypadki analityczne. Spośród 53 zbadanych przez niego relacji 22 stanowią formy syntetyczne (końcówkowe), natomiast 31 to struktury analityczne, realizowane za pomocą przyimka i końcówki fleksyjnej. We współczesnej polszczyźnie badacz wyodrębnił jedynie 9 form syntetycznych i aż 52 struktury analityczne. Bezprzyimkowo w polszczyźnie wyraża się jedynie:

1. accusativus, np. *pisać list*;
2. partitivus, np. *kilo cukru*;
3. possessivus, np. *dzieło pisarza*;
4. instrumentalis, np. *pisać piórem*;
5. dativus, np. *dać kwiatki dziewczynie*;
6. gressivus i transgressivus, np. *idzie żołnierz borem lasem*;
7. attributivus, np. *człowiek wielkiego serca*;
8. partinentialis, np. *opowiedzieć swe troski*;
9. distributivus, np. *pić wino szklankami* (Kempf 1978, s. 131).

W konkluzji autor stwierdza, że syntetycznie wyrażane są w zasadzie jedynie w pewnym zakresie dopełniacz, biernik oraz narzędnik, natomiast pozostałe są ustawicznie wypierane przez konstrukcje analityczne, stąd formy typu *iść po ulicy*, *człowiek o wielkim sercu*, *kupić kwiatki dla dziewczyny*. Należy podkreślić, że celownik jest przypadkiem o bardzo niskiej frekwencji, niewielką częstość użycia ma również narzędnik, przypadkami zależnymi o najwyższej frekwencji są dopełniacz i biernik (Miodunka 1992).

Najstarsze polskie przyimki pierwotne wywodzą się z niepodzielnych elementów morfologicznych. Owe morfemy, łącząc się z rzeczownikiem, stały się przyimkami, np. *w*, *na*, *od*, *do*, *o*, *u*. Nieliczne z nich mają również pochodzenie partykułowe, np. *ku* (Krażyńska 2015).

Drugą warstwę stanowią przyimki odimienne, pochodzące od rzeczowników i przymiotników, np. *miedzy*, co po wtórnej nazalizacji dało postać *między*. Należy zwrócić uwagę na fakt, że pierwszą ich fazę stanowiła adwerbializacja (Krażyńska 2015).

Trzecią najmłodszą warstwę tworzą przyimki wtórne, np. *podług* (*po długi*). W języku staropolskim stanowiły one zbiór bardzo ograniczony (Krażyńska

2015). Znaczny wzrost przyimków wtórnych obserwuje się od XVIII wieku (Bajerowa 1964), a obecnie przeżywają one swój renesans (Przybylska 2002, Milewska 2003).

Przyimki pierwotne stanowią zbiór zamknięty, niewielki liczebnie, odpowiadają z reguły jednej zgłosce, np. *od, do, po* lub literze, np. *z*. Większość z nich łączy się z więcej niż jednym przypadkiem, por. np. *z Krakowa* (dopełniacz), *z masłem* (narzędnik), *z pół kilo* (biernik).

Przyimki wtórne – w przeciwieństwie do pierwotnych – stanowią zbiór otwarty, ustawicznie powstają bowiem nowe tego typu prepozycje, np. *w głąb, w głębi*. Tworzą one pokaźny liczebnie zbiór i trudno wskazać jednoznacznie ich ilość. Przyimki te są często skostniałymi formami przypadkowymi, np. *skutkiem, względem* lub składają się na ogół z dwu lub trzech wyrazów, np. *w razie, ze względu na*, co nie zawsze oddaje zapis ortograficzny, np. *według, podczas*. Przyimki te łączą się zwykle z jednym tylko przypadkiem, najwięcej tego typu prepozycji ma rekcję dopełniaczową, np. *dokoła, wokół, odnośnie do, z powodu, pod pozorem, z dala, blisko*. Jedynie nieliczne wymagają użycia innych przypadków, jak celownik, np. *dzięki, na przekór, czy biernik, np. ze względu na, bez względu na* (Stefańczyk 1995).

Część tego typu struktur może być jednocześnie przyimkiem i rzeczownikiem lub inną częścią mowy, np. *spór wybuchł skutkiem nieporozumienia : skutkiem nieporozumienia był wybuch sporu; stół stoi blisko okna : stół stoi blisko*, o czym decyduje kontekst, czynniki semantyczne i składniowe (Milewska 2003, s. 193–197). Jak zaznaczono, ciągle powstają nowe przyimki wtórne, konsekwencją ich wzrostu może być dalszy rozpad systemu fleksyjnego.

Jeśli przyjmiemy za podstawę porównania języki ugrofińskie, jak węgierski czy estoński, odpowiednikiem polskiego przypadku analitycznego są dwie struktury:

1. przypadek syntetyczny, np. *postá-n* ‘na poczcie’, *autó-ban* ‘w samochodzie’, *ablak-nál* ‘przy oknie’;
2. struktura analityczna, np. *a templommal szemben* ‘naprzeciwko kościoła’, *anyámnak köszönhetően* ‘dzięki mojej matce’.

Przypadek syntetyczny ma odpowiedniki w postaci polskiego przyimka pierwotnego i końcówki fleksyjnej, np. *Vársó-ban* ‘w Warszawie’. W bardzo ograniczonym zakresie jest to polski przypadek syntetyczny, np. *Ádám autója* ‘samochód Adama’, *kenyeret venni* ‘kupić chleb’. Struktury analityczne, składające się z syntetycznej formy przypadkowej i poimka (postpozycji), mają odpowiednik w polskim przyimku wtórnym i końcówce fleksyjnej, np. *a templommal szemben* ‘naprzeciwko kościoła’.

Przedmiotem dalszych rozważań są węgierskie przypadki syntetyczne i ich polskie odpowiedniki. Podstawę porównania stanowi system przypadków węgierskich przedstawiony w pracy *Magyar grammatika* (Keszler 2000). Należy pod-

kreślić, że polskiemu systemowi kazualnemu składającemu się z 7 przypadków, odpowiada 20, a we wspomnianym ujęciu Csaplárosa (1963), 25 form przypadkowych. Większość polskich przypadków ma ekwiwalenty w kilku przypadkach węgierskich.

Odpowiednikiem polskiego dopełniacza jest osiem następujących przypadków:

1. possessivus, np. *tanár könyve* ‘książka nauczyciela’;
2. elativus, np. *Krakkóból* ‘z Krakowa’;
3. illativus, np. *Krakkóba* ‘do Krakowa’;
4. delativus, np. *Budapestről* ‘z Budapesztu’;
5. adessivus, np. *Krisztinánál* ‘u Krystyny’;
6. ablativus, np. *Istentől* ‘od Boga’;
7. allativus, np. *tanárhoz* ‘do nauczyciela’;
8. terminativus, np. *öt óráig* ‘do godziny piątej’.

Polski biernik ma ekwiwalenty w czterech następujących przypadkach:

1. accusativus, np. *autót* ‘samochód, auto’;
2. sublativus, np. *postára* ‘na pocztę’;
3. causalis finalis, np. *kenyérért* ‘po chleb’;
4. translativus factitivus, np. *borrá* ‘w wino’.

Odpowiednikiem polskiego miejscownika są trzy następujące przypadki:

1. inessivus, np. *Krakkóban* ‘w Krakowie’;
2. supressivus, np. *postán* ‘na poczcie’;
3. temporalis¹, np. *öt órakor* ‘o godzinie piątej’,

a także wspomniany już adessivus, który jest również ekwiwalentem polskiego przyimka i miejscownika, np. *autónál* ‘przy samochodzie’ oraz zanikający locativus, np. *Pécsett* ‘w Peczcu’. Jego funkcje przejmuje inessivus i supressivus, por. *Győrött*→*Győrben*; *Pécset*→*Pécsen*.

Należy zaznaczyć, że również mianownik ma odpowiednik w dwu przypadkach węgierskich. Są to:

1. nominativus jako przypadek niezależny;
2. essivus formalis, np. *orvosként* ‘jako lekarz’.

Jedynie celownik i narzędnik mają odpowiedniki w jednym tylko przypadku węgierskim, tj. dativie, np. *apámnak* ‘mojemu ojcu’ oraz instrumentalu comitativie, np. *Katival* ‘z Kasią’, *kanállal* ‘łyżką’.

Pierwotnie ekwiwalentem polskiego narzędnika był ponadto sociativus, np. *családstal* ‘wraz z rodziną’. Obecnie jest to przypadek zanikający, a jego funkcje przejmuje instrumentalis comitativus, np. *családdal* ‘z rodziną’.

¹ Temporalis może też być odpowiednikiem polskiej konstrukcji *w + biernik* w odniesieniu do świąt, np. *karácsonykor* ‘w Boże Narodzenie’, *mindenszentekkor* ‘we Wszystkich Świętych’.

W języku węgierskim nie ma wołacza, jego funkcję pełni nominativus. Z powyższej analizy wynika, że zdecydowana większość przypadków węgierskich ma odpowiedniki w polskich konstrukcjach analitycznych, realizowanych za pomocą przyimka pierwotnego i końcówki fleksyjnej. Syntetyczne odpowiedniki polskie mają jedynie cztery spośród 20 przypadków węgierskich:

1. possessivus, np. *igazgató szobája* ‘pokój dyrektora’;
2. accusativus, np. *vizet inni* ‘pić wodę’;
3. dativus, np. *kislánynak* ‘dziewczynie’;
4. instrumentalis comitativus, np. *villával enni* ‘jeść widelcem’.

Należy zaznaczyć, że węgierski dativus jest często tłumaczony za pomocą konstrukcji *dla + dopełniacz*, np. *Annának* ‘dla Anny’. Tak więc jego syntetyczny polski ekwiwalent jest fakultatywny. Podobnie odpowiednikiem instrumentalu comitativu jest zarówno polska forma syntetyczna, np. *autóval menni* ‘jechać samochodem’, jak i konstrukcja analityczna, np. *Annával sétálni* ‘spacerować z Anną’.

Węgierskie przypadki tworzą trzypłaszczyznowe, wzajemnie implikujące się struktury, gdzie pierwsza wyraża ujęcie statyczne (gdzie?), natomiast dwie pozostałe relacje dynamiczne (skąd?, dokąd?). Polskim odpowiednikiem owych struktur jest przyimek pierwotny jako element prymarny oraz końcówka fleksyjna. Oto wybrane przykłady:

- inessivus, np. *Krakkóban* ‘w Krakowie’ → elativus, np. *Krakkóból* ‘z Krakowa’ → illativus, np. *Krakkóba* ‘do Krakowa’;
- spuessivus, np. *postán* ‘na poczcie’ → delativus, np. *postárol* ‘z poczty’ → sublativus, np. *postára* ‘na pocztę’;
- adessivus, np. *Máriánál* ‘u Marii’ → ablativus, np. *Máriától* ‘od Marii’ → allativus, np. *Máriához* ‘do Marii’.

Podobne implikacje obejmują pięć poimek, tj. *előtt* ‘przed’, *mögött* ‘za’, *alatt* ‘pod’, *felett* ‘nad’ oraz *között* ‘(po)między’ wraz z ich wariantami. Ilustrują to poniższe przykłady:

Tabela 1. Użycie poimek w języku węgierskim

Gdzie?	Skąd?	Dokąd?
<i>a ház előtt</i> ‘przed domem’	<i>a ház elől</i> ‘sprzed domu’	<i>a ház elé</i> ‘przed dom’
<i>a ház mögött</i> ‘za domem’	<i>a ház mögül</i> ‘zza domu’	<i>a ház mögé</i> ‘za dom’
<i>a ház alatt</i> ‘pod domem’	<i>a ház alól</i> ‘spod domu’	<i>a ház alá</i> ‘pod dom’
<i>a ház felett</i> ‘nad domem’	<i>a ház felöl</i> ‘znad domu’	<i>a ház felé</i> ‘nad dom’
<i>a házak között</i> ‘pomiędzy domami’	<i>a házak közül</i> ‘spomiędzy domów’	<i>a házak közé</i> ‘pomiędzy domy’

Źródło: opracowanie własne

Tego typu implikacje występują również w języku polskim. Pierwsza z wyodrębnionych struktur wymaga użycia przyimka oraz rzeczownika w narzędniku, np. *przed garażem, za lasem*, druga przyimka złożonego, np. *sprzed, zza* i rzeczownika w dopełniaczu, np. *sprzed garażu, zza lasu*, natomiast trzecia, wyrażająca ruch do celu, przyimka i rzeczownika w bierniku, np. *przed garaż, za las*.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że zrozumienie współczesnej fleksji, a także aglutynacji bez uwzględnienia przyimka, zwłaszcza pierwotnego jest niemożliwe. Przyimek stanowi obecnie konstytutywny element struktury przypadkowej, jest elementem autosemantyycznym, implikującym końcówkę fleksyjną. Sama forma kazualna, np. *książce* jest pozbawiona znaczenia i może być implikowana przez różne przyimki, np. *w książce, na książce, przy książce, o książce; dzięki książce*. Przyimek, na co wskazują przytoczone przykłady, doprecyzowuje to, czego nie jest w stanie wyrazić sama końcówka fleksyjna.

Przeprowadzona analiza prowadzi do jeszcze jednego istotnego wniosku, mianowicie bez uwzględnienia przyimka niemożliwe jest zrozumienie innych typów językowych, w tym aglutynacyjnego języka węgierskiego. Sama końcówka fleksyjna nie jest bowiem obecnie ekwiwalentem afiksu aglutynacyjnego, będącego wykładnikiem przypadku. Spostrzeżenia zawarte w niniejszym artykule mogą być wykorzystane w glottodydaktyce, zwłaszcza w nauczaniu Węgrów języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Bajerowa I., 1964, *Kształtowanie się systemu polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Wrocław–Warszawa.
- Csapláros I., 1963, *Zarys elementarnej gramatyki węgierskiej*, Warszawa–Łódź.
- Elert T., 1995, *Eesti grammatika*, Tallin.
- Hjemslev L., 1935, *La categorie des cas*, „Acta Jutlandica“ VII, nr 1.
- Kempf Z., 1978, *Próba teorii przypadków, cz. 1.*, Opole.
- Keszler B. (red.), 2000, *Magyar grammatika*, Budapest.
- Krażyńska Z., 2015, *Staropolskie konstrukcje z przyimkami. Krótka synteza*, „LingVaria”, nr 20.
- Kuryłowicz J., 1987, *Studia językoznawcze*, Warszawa.
- Milewska B., 2003, *Przyimki pierwotne we współczesnej polszczyźnie*, Gdańsk.
- Miodunka W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Polański K., 1993, *Aglutynacja*, w: K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Przybylska R., 2002, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków.
- Stefańczyk W.T., 1995, *Fleksja polska. Lengyel alaktan*, Debrecen.
- Wojan K., 2016, *Język fiński w teorii i praktyce*, Gdańsk.
- Wójcik T., 1979, *Z zagadnień teorii przyimka*, Kielce.

Wiesław T. Stefańczyk

**POLISH PRIMARY PREPOSITIONS VS. ANALYTIC CASES IN HUNGARIAN
A COMPARATIVE PERSPECTIVE**

Keywords: analytic case, primary preposition, secondary preposition

Summary. The paper aims to offer a synchronic presentation of the Polish case, which, with an exception of very few synthetic constructions, is in principle a two-element structure, consisting of two constituents – a preposition and an ending that it implies, e.g. *w Gdańsk-u* ('in Gdańsk'). When we take non-prepositional languages as a basis for comparison, as e.g. Hungarian, the equivalent of a preposition here, most often of a primary one, and of an inflectional ending, is a synthetic case expressed solely by means of one agglutinative morpheme, e.g. *Varsó-ban* 'in Warsaw', *Gdańsk-ban* 'in Gdańsk'.

*Piotr Garncarek**

JAK LICZĄ POLACY – LINGWAKULTUROWE ASPEKTY GRAMATYKI OPISOWEJ I HISTORYCZNEJ LICZEBNIKA

Słowa kluczowe: lingwakultura, gramatyka liczebnika, glottodydaktyka kulturowa, nauczanie, antropometria

Streszczenie. Artykuł jest poświęcony wybranemu zagadnieniu nauczania cudzoziemców jppo – gramatyce liczebnika. Eksponuje problem dwójakiego wyrażania mnogości w konstrukcjach zdaniowych. Wskazana jest nie tylko gramatyczna wykładnia tego zagadnienia, gdzie nominalność użytych liczebników (mniejszych lub większych niż 5) decyduje o mianownikowej bądź dopełniaczowej konstrukcji zdania. Obok neurolingwistycznej interpretacji takiego mechanizmu, w tekście prowadzone są lingwakulturowe rozważania, stanowiące jego istotę. Pojawia się wyjaśnienie antropometryczne i historia tworzenia się istniejącej obecnie zasady językowej. Dodatkowo tekst stanowi swoistą propozycję interdyscyplinarnej narracji w nauczaniu polszczyzny.

Gramatyka liczebnika nastęrcza ucującym się języka polskiego cudzoziemcom sporo trudności. W jej obrębie pierwszym, znaczącym problemem jest rozpoznawanie gramatycznych wyróżników liczby mnogiej w konstrukcjach zdaniowych, w których pojawia się – lub nie – liczebnik. Nie należy zresztą twierdzić, że chodzi tutaj jedynie o trudność gramatyczną. Ta ogranicza się głównie do konieczności poznania kilku końcówek fleksyjnych, zmieniających się w zgodzie z deklinacją oraz opisu reguł dotyczących kategorii męskoosobowej, naddanej niejako do obecnej w polszczyźnie asymetrii rodzajowej. Znacznie większym wyzwaniem jest zrozumienie, dlaczego w tym języku logika wyrażania mnogości kończy się na granicy liczebników między **cztery** a **pięć**. Dlaczego jest tak, że jedynie liczebniki *dwa*, *trzy*, *cztery* informują nas formalnie o ilości większej niż *jeden*? W konsekwencji czego, obecność liczebnika w zdaniu znacząco utrudnia rozpoznawanie wyznaczników mnogości. Jej postać jest zależna od podanej liczby. Tylko w zdaniach, w których występują trzy wymienione liczby, **czasowniki**,

* p.garncarek@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, ORCID: 0000-0002-7664-7535.

rzeczowniki, przymiotniki i zaimki użyte są w liczbie mnogiej. Dla cudzoziemca jest jasne, że skoro w zdaniu informującym o sytuacji jednostkowej padają użyte w liczbie pojedynczej wyrazy np.: *ten, jeden, stary, dom, stoi...*, to w podobnym zdaniu, ale informującym o mnogości / wielości obiektów, osób lub zdarzeń, powinny pojawić się wyrazy użyte w liczbie mnogiej np.: *te, dwa, stare, domy, stoją...* Dalej jednak nie jest już tak prosto – i to z dwóch powodów. Po pierwsze, należy zmienić konstrukcję zdania z mianownikowej na dopełniaczową np.: *jedna stara lampa, cztery stare lampy, ale pięć starych lamp*. A po drugie, użyć czasownika wskazującego nie wiedzieć czemu ponownie na liczbę pojedynczą, co kłóci się z logiką samej wypowiedzi np.: *jest jeden dom, są trzy domy, ale jest pięć domów*. Odkładając na później (a zazwyczaj całkiem) tłumaczenie przyczyny takiego stanu rzeczy, staramy się zautomatyzować i przećwiczyć powstające konstrukcje zdaniowe, powtarzając naprzemiennie, w jakich sytuacjach sięgamy po dopełniacz, a w jakich po czasownik *jest*, na wyrażanie liczby mnogiej.

- * To jest jeden problem (mianownik).
- * To są dwa, trzy, cztery problemy (mianownik).
- * To są dwadzieścia dwa, tysiąc czterdzieści trzy, dwieście sześćdziesiąt cztery problemy (mianownik).
- * To jest pięć, sześć, problemów (dopełniacz).
- * To jest siedemset pięć, milion siedemnaście problemów (dopełniacz).
- * To jest dwadzieścia jeden, sto jeden problemów (dopełniacz).

Dodatkową trudność stanowią tutaj ciągi liczbowe, a raczej występujące na ich końcu cyfry, które determinują konstrukcje gramatyczne wypowiedzi. Wszystko to stanowi wystarczające nagromadzenie powodów utrudniających automatyzację użyć. W praktyce glottodydaktycznej nie można więc przecenić dobrodziejstwa różnorodności ćwiczeń i mnogości przykładów, poświęconych temu zagadnieniu. Nie powinny być one zależne od stopnia zaawansowania uczących się, czy programów realizowanych na wszystkich poziomach kompetencyjnych, ale pojawiać się od samego początku nauczania aż po jego kres.

To są studenci. (mianownik)

To jest sześciu studentów. (dopełniacz)

To są zegarki. (mianownik)

Tu jest siedem zegarków. (dopełniacz)

Tu są tylko kobiety. (mianownik)

Tu jest pięć kobiet. (dopełniacz)

Tu są jeziora. (mianownik)

Tu jest ponad trzydzieści jezior. (dopełniacz)

To są istotne problemy. (mianownik)

To jest tysiąc problemów. (dopełniacz)

1. To są bardzo piękne kobiety.

- To są (3)
- To jest (6)

2. To są moi kuzyni z Kozienic.
 - To są (2)
 - To jest (5)
3. To są były narzeczone Waldemara.
 - To są (4)
 - To jest (8)
4. To są kilogramy nadwagi.
 - To są (22)
 - To jest (11)

Skoro uzmysłowimy uczącym się, że pozostałe liczby (począwszy od 5) informują inaczej o liczbie mnogiej i wymagają użycia formy dopełniacza dla wszystkich pojawiających się w zdaniu odmiennych części mowy, to pozostaje nam jedynie wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje. Nie do końca i nie wszystkich przekonuje neurolingwistyczna interpretacja, opierająca się na wrażeniach wzrokowych. Te sprawiają, że kiedy wchodzimy do jakiegoś pomieszczenia, widzimy albo zbiór łatwo policzalny np.: *dwie, trzy, cztery studentki* (psy, książki itd.), albo grupę / zbiór o liczbie elementów niedających się momentalnie policzyć. Dlatego w tym drugim wypadku sięgamy po użycie czasownika w liczbie pojedynczej, wskazując, że: *Tu jest mała / duża grupa (kogo? czego?) pięciu studentek*. Co w przekładzie na języki komentarza brzmi np.: *Here is a small group of students* (ang.) lub *Hier ist eine kleine Gruppe von Studentinnen* (niem.) i daje pewne wyobrażenie o opisywanych zależnościach. Takie odwołanie do pojęcia grupy sprawdza się w praktyce glottodydaktycznej, kiedy w grę wchodzi ciągi liczbowe, a zwłaszcza liczebniaki o wielkościach 11 – 19, gdzie morfem *-naście* daje się tłumaczyć jako wyróżnik grupy np.: *Tu jest kilkanaście nowych studentek*. Znacznie ciekawsze wydaje się być wyjaśnienie nawiązujące do antropometrii – metody badawczej stosowanej w antropologii fizycznej, ale dającej wywieść się z obszarów wiedzy o kulturze. Takie interdyscyplinarne podejście do gramatycznego w założeniu zagadnienia, jeśli tylko nadać mu przemyślany scenariusz lekcji, pozwala na redukcję wywodu o samym języku na rzecz ciekawej tematyce narracji prowadzonej przy jego użyciu. Można więc wywód taki zacząć od informacji o wspomnianej antropometrii, traktującej o sposobach i zwyczajach dokonywania porównawczych pomiarów przy wykorzystywaniu części własnego ciała. Ten podyktowany koniecznością sposób relatywizowania się z otaczającą nas rzeczywistością towarzyszył ludzkości od zawsze i był obecny we wszystkich znanych kulturach. Takie „mierzenie świata” odbywało się i ciągle jeszcze odbywa z wykorzystaniem: długości kończyn, dłoni, rozstawu palców, stóp, rozpiętości ramion, garści, łokci, ale też ciepłoty ciała, rytmu serca, objęcia, zasięgu wzroku czy głosu. Dla potrzeb niniejszego wywodu wystarczy nam odziedziczona po przodkach umiejętność liczenia na palcach, do dziś stosowana przy dokonywaniu prostych obliczeń matematycznych na poziomie wiedzy przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Onegdaj dokonywano prostych transakcji handlowych, trzymając

(zabezpieczając / eksponując) towar w jednej ręce, a palce drugiej wykorzystując do wskazań liczbowych. Zasada ta nie naprowadza nas jednak bezpośrednio na wyjaśnienie opisywanego problemu gramatycznego. Wszak posiadamy pięć palców u każdej ręki, więc granica postrzegania powinna być nie między wartościami 4–5, lecz 5–6. Na tym etapie rozważań można podążyć tropem antropologicznym skierowanym bardziej nieco na kulturę materialną i zaproponować rozważania nad historią i przeznaczeniem – *naparstka*. Ten użyteczny i do niedawna jeszcze powszechnie używany przedmiot to zwykły kapturek ochronny nakładany na palec podczas szycia. Zabezpiecza przed ukłuciem się igłą podczas wbijania jej w twardy materiał. Najstarszy *naparstek* (wykonany z brązu) znaleziono w Pompejach. Pochodził z I wieku n.e. Prawdopodobnie najstarszy *naparstek* w Polsce (i jeden z najstarszych w Europie) ma również około 2000 lat. Zrobiono go z gliny. Został znaleziony wśród pozostałości chat kultury łużyckiej. Najczęściej *naparstki* wykonywane były z metalu, gumy, skóry, szkła, drewna oraz porcelany. Dawniej robiono je też niekiedy z kości, rogów albo srebra. Bywały misternie zdobione i profilowane. Nadawano im więc walory estetyczne i czyniono przedmiotami wartościowymi. Ten nieprzypadkowy, jak się później okaże, wywód o *naparstku* należy uzupełnić o dodatkową informację. Taką mianowicie, że potocznie *naparstkiem* nazywa się również niewielką jednostkę objętości. Pojęcie to pochodzi z początków XIX wieku, gdy *naparstki* stosowano jako miarki do mocnego alkoholu. Były więc czymś w rodzaju małych misternie wykonanych kieliszków dających się z łatwością trzymać w palcach. Leksem *naparstek* wydaje się być dość inspirujący ze słowotwórczego punktu widzenia. Jednoznacznie nazywa przedmiot nakładany na coś. I właśnie o to „coś” nam chodzi. Ponieważ mowa tutaj o funkcji ochronnej palca, nasz *naparstek* powinien nazywać się **napalcznik*. Taki mechanizm tworzenia nazw przedmiotów nakładanych na różne części ludzkiego ciała ma szereg egzemplifikacji:

- * naramiennik – ochraniacz lub ozdoba nakładana na ramiona żołnierza lub sportowca;
- * nagolennik – ochraniacz nakładany na goleń (nogę) sportowca (dawniej też wojownika);
- * napierśnik – ochraniacz, część zbroi nakładanej na klatkę piersiową wojownika;
- * naszyjnik – ozdoba zawieszana na szyi;
- * nauszник – ochraniacz lub ozdoba uszu;
- * nausznica – ozdoba uszu, rodzaj biżuterii.

Na co w takim razie nasi przodkowie nakładali *naparstki*? By odpowiedzieć na to pytanie, należy znacząco cofnąć się w czasie historycznym, do okresu, w którym mianem *palec* określano tylko *kciuk*. Cztery pozostałe nazywano inaczej. Skąd zatem zmiana nazwy? Z ustaleń etymologicznych wynika, że chodzi o rodowód, a więc i źródłosłów chrześcijański. Słowo *kciuk* pochodzi bowiem od słowa *kszcziuk* oznaczającego palec, którym namaszcza się czoło dziecka podczas chrztu. Co łatwo ustalić za takimi opracowaniami, jak chociażby *Słownik staropolski* M. Arcta (1917), czy *Słownik polszczyzny XVI w.* (1919).

chrzcić < krzcić < kcici

Co ciekawe, ten „neologizm” wywiedziony ze szczególnej, ale i nowej funkcji tego palca nie pojawił się w żadnym innym języku słowiańskim. Z tym zastrzeżeniem, że na prawosławnym obszarze słowiańszczyzny wschodniej *kciuk* jest wyróżniany w opisie językowym jako:

- * *вялікі палец рукі* (j. białoruski),
- * *большой палец руки* (j. rosyjski),
- * *великий палець руки* (j. ukraiński).

Pojawił się za to w języku litewskim *nykštys*, z wyraźnym odniesieniem do obrządku chrztu *krikštas*. Podobnie zresztą jak w języku łotewskim *īkšķis*, w którym sam chrzest to *kristības*.

To, że w języku staropolskim *palec* był jeden, ma liczne poświadczenia w takich określeniach jak:

- * *goły jak palec* – w rozumieniu *biedny* lub *bez ubrania*;
- * *samotny jak palec* – w rozumieniu *sam*, *opuszczony*, *odludek*...

W określanym na co najmniej XIII-wieczny tekście polskiej pieśni religijnej *Oj, maluśki, maluśki, maluśki*, odnajdujemy kolejny dowód:

*Tam Ci zawsze służyły, służyły
prześliczne janioly;
A tu leżys Sam jeden, Sam jeden,
jako palec goły.*

W dawnym języku polskim, w przeciwieństwie do *kciuka*, pozostałe palce nazywały się *parsty* lub *pirsty*. Co prowadzi do logicznego wniosku, że *naparstek* zakładaliśmy na *parst*. Tutaj raz jeszcze należy zagłębić się w etymologicznych opracowaniach słownikowych, poczynając od ustaleń Aleksandra Brücknera (1927), a kończąc na wszystkich kolejnych:

- * prasłowiański *pirst* (stąd *pierścionek*),
- * polski *parst* (stąd *naparstek*).

Warto przy tej okazji uzmysłowić sobie, że analogie leksykalne są znacznie szerszej natury i sięgają do większości języków bałtosłowiańskich, stąd:

- * litewski *pirstas*;
- * pruski *nagepirstis* (palec u nogi);
- * u wszystkich Słowian *prst* (palec), *prsten*;
- * ruskie *pierczatka* (rękawiczka).

Nasi przodkowie oczywiście dokonywali swoich obliczeń na palcach, pozostając w zgodzie z antropometryczną zasadą relatywizowania się z otaczającą ich

przestrzeni. Stąd po części wzięła się utrwalona we współczesnej polszczyźnie, a kłopotliwa dla uczących się jej cudzoziemców reguła, że:

- * jeden *palec* = liczba pojedyncza,
- * cztery *parsty* = liczba mnoga.

O większych wartościach liczbowych można więc powiedzieć, że od zawsze znajdowały się **poza zasięgiem ręki**. Stąd ich wyobrażeniowe / zbiorowe, wyrażane dopełniaczowo w opisie gramatycznym postrzeganie.

To jednak nie koniec cudzoziemskich kłopotów z poprawnym wyrażaniem wartości liczbowych po polsku. Jak się bowiem okazuje, w języku tym należy brać pod uwagę nie tylko to, jak się liczy, ale też to, co lub kogo się liczy. I tak docieramy do kategorii męskoosobowej. Tutaj granicę logicznych skojarzeń należy przesunąć jeszcze dalej. Dla wielu cudzoziemców, zwłaszcza tych, posługujących się językami pozbawionymi kategorii osobowych (np. angielskim), pojawia się tu kilka „progów” zrozumienia. Po pierwsze, zmuszeni są ustalić, które rzeczowniki – przedmioty, zjawiska, emocje... – przynależą do poszczególnych rodzajów. Wbrew pozorom nie jest to czynność łatwa, chociażby dla osób niemieckojęzycznych. Nie jest też łatwa z powodu różnie wyrażanej w poszczególnych językach asymetrii rodzajowo-płciowej. Do tego należy wyodrębnić całkiem spory zbiór rzeczowników, które niejako „kłócą się” z kategorią gramatyczną rodzaju męskiego (np.: *poeta, ekonomista, babsztyl*). Dotarcie do drugiego „progu” trudności, czyli ustalenia inwentarzy rzeczowników przynależnych do kategorii męskiej, żeńskiej i nijakiej, nie jest więc ani łatwe, ani szybkie. Trzeci próg pojawia się w momencie wyjaśnień dotyczących niejednorodności kategorii męskiej:

- * rodzaj męskoosobowy (*profesor, lekarz, Adam, brat*
- * rodzaj męskożywotny (*pies, kot, koń, komar*
- * rodzaj męskonieżywotny (*adres, zegarek, dom, krawat*

Nawet jeśli uzasadnimy logiczną potrzebę posiadania w języku takich rozróżnień, to i tak staniemy przed zniechęcającą koniecznością nauki wielorakich odmian. Dla rzeczownika rodzaj jest przecież kategorią selektywną. Oznacza to, że ma on określony rodzaj gramatyczny. Rzeczowniki można wobec tego podzielić na grupy ze względu na ich rodzaj. Na przykład w liczbie pojedynczej rzeczownik *długopis* jest rodzaju męskiego i wobec tego należy do grupy rzeczowników rodzaju męskiego, *książka* jest rodzaju żeńskiego, a *mleko* – rodzaju nijakiego. W liczbie mnogiej rzeczownik *długopisy* jest rodzaju niemęskoosobowego, a *lekarze* – męskoosobowego. Rzeczownik nie odmienia się przez rodzaje (na przykład nie istnieje forma żeńska rzeczownika *długopis*). Rodzaje rzeczownika w liczbie pojedynczej i mnogiej klasyfikuje się, niestety, niezależnie. To właśnie stanowi, co poświadcza praktyka glottodydaktyczna, sporą trudność w trakcie przyswajania polszczyzny. Zanim więc wrócimy do wiodącego zagadnienia „liczenia po

polsku”, musimy poinformować cudzoziemców, a sobie samym przypomnieć, że żywotność odgrywa rolę w liczbie pojedynczej, natomiast osobowość (jakkolwiek to zabrzmiało) w liczbie mnogiej. Tę ostatnią można całościowo zilustrować poniższą tabelą:

Tabela 1. Osobowość rzeczownika w liczbie mnogiej

r. męskoosobowy	r. męskożywotny, męskonieżywotny	r. żeński	r. nijaki
dwaj / dwu (dwóch) profesorowie / profesorów	dwa – koty – domy	dwie lampy	dwa okna
trzej / trzech profesorowie / profesorów	trzy – koty – domy	trzy lampy	trzy okna
czterej / czterech profesorowie / profesorów	cztery – koty – domy	cztery lampy	cztery okna

Źródło: opracowanie własne

Problem z kategorią męskoosobową w polszczyźnie można uznać za pochodną opisanego wcześniej historycznego zagmatwania wynikającego z liczenia na palcach czy *parstach*. Dla cudzoziemskiego odbiorcy rzecz cała sprowadza się ponownie do odpowiedzi na pytanie: *Kiedy jest, a kiedy są?* Bo przecież pojawiają się konstrukcje zdaniowe z liczebnikiem, które je wymuszają. Podpowiedzią przekonywającą wielu uczących się jest zwrócenie ich uwagi na intencję wypowiedzi:

* wskazanie tylko na liczbę osób

+ logiczna i gramatyczna liczba mnoga:

To są dwaj, trzej, czterej panowie, uczniowie...

MIANOWNIK !

** wskazanie również na miejsca – *tutaj, tam, w biurze...*

a) *Tutaj są dwaj, trzej, czterej panowie... MIANOWNIK !!!*

b) *Tutaj jest dwóch (dwu), trzech, czterech panów... DOPELNIACZ !!!*

Nie jest to wyjaśniająca wszystkie wątpliwości podpowiedź, jak to często bywa przy próbach tłumaczenia zaistniałych w języku dualizmów. Dlatego w ślad za nią podążać muszą liczne egzemplifikacje, użycia kontekstowe, a następnie ćwiczenia automatyzujące:

To są **dwaj** profesorowie z naszej uczelni. To jest **dwóch** / **dwu** profesorów z naszej uczelni.

Tu jest **czterech** braci Anny. To są **czterej** bracia Anny.

To są nasi **dwaj** serdeczni przyjaciele z Rosji. Tu jest **dwóch** / **dwu** Rosjan z Władystoku.

- *Tu spotkałem **dwu (dwóch)** lekarzy z naszego szpitala.
- ***Dwaj** koledzy Adama interesują się muzyką afrykańską.
- *Od dzisiaj jest w naszej grupie **dwu (dwóch)** nowych studentów.
- *Tu pracują **trzej** inżynierowie z Holandii.
- *To jest nas tylko **trzech** z Warszawy.
- *Ostatnio czytałem francuską powieść historyczną *Trzej Muszkietierowie*, którą napisał Alexandre Dumas...

1. W naszej firmie pracuje (3) specjalistów biochemików.
2. Nie wiesz, kto to jest? To są nasi (2) goście z Senegalu.
3. Ci (2) ministrowie znowu dostali medale od prezydenta.
4. To nie było (2) najlepszych przyjaciół, jakich znałem....

Brnięcie w gramatyczne meandry kategorii męskoosobowej nie stanowi istoty tego wywodu. Należy jednak uzmysłowić cudzoziemskim słuchaczom, że kategoria taka istnieje i zawiła jest jedynie w obrębie liczb 2,3,4. Dalej „kończy się zasięg ręki”. Stąd: *dwaj, trzej, czterej* profesorowie obok *dwóch, trzech, czterech* profesorów – ale już tylko *pięciu, sześciu... dwudziestu...* profesorów. Tworzenie form męskoosobowych stało się w języku polskim możliwe dzięki wprowadzeniu neologizmów *trzej, czterej* oraz użyciu w tej funkcji dopełniacza *trzech, czterech*, a także zróżnicowania form biernika, który tutaj jest identyczny z dopełniaczem, podczas gdy pozostałe kategorie męskie są równe mianownikowi (Długosz-Kurczabowa, Dubisz 1998, s. 250).

No cóż, lepszy wróbel w garści, niż liczebnik na dachu.

BIBLIOGRAFIA

- Arct M., 1917, *Słownik staropolski*, Kraków.
 Arct M., 1919, *Słownik polszczyzny XVI wieku*, Kraków.
 Bańkowski A., 2000, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
 Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
 Długosz-Kurczabowa K., 2008, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa.
 Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., 1998, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
 Garncarek P., 2009, *Nie licz na liczebnik*, Warszawa.
 Siuciak M., 2008, *Kształtowanie się kategorii gramatycznej liczebnika w języku polskim*, Katowice.

Piotr Garncarek

**HOW TO COUNT IN POLISH – LINGUACULTURAL ASPECTS
OF THE DESCRIPTIVE AND HISTORICAL GRAMMAR OF NUMERALS**

Keywords: linguaculture, grammar of numerals, cultural glottodidactics, teaching, anthropometry

Summary. The article is dedicated to the issue of how to teach the grammar of numerals to foreigners. The article exposes the problem of a dual way of expressing plurality in sentence structures. The author provides the grammatical explanation of the issue provided, in which the nominativity of the numerals (lower or higher than 5) determines the nominative or genitive sentence structure. Together with the neurolinguistics interpretation of this mechanism, the text provides also linguacultural reflections which constitute its essence. An anthropometric explanation and the history of the formation of the linguistic principle are illustrated. Additionally, the text is a particular proposal of an interdisciplinary narrative in teaching the Polish language.

*Beata Terka**

ASPEKT POLSKIEGO CZASOWNIKA JAKO PROBLEM PRZEKŁADU ORAZ WYZWANIE DLA UCZĄCYCH SIĘ I NAUCZAJĄCYCH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: polska gramatyka, nauczanie języka, tłumaczenie, para aspektowa, semantyka, podejście kognitywne

Streszczenie. Artykuł dotyczy zagadnienia słowiańskiego aspektu polskiego czasownika w ujęciu kontrastowym. Podstawę analizy materiałowej stanowi przekład polsko-niemiecki i niemiecko-polski, a jej systematyczne i kompletne przeprowadzenie umożliwi nowa perspektywa badawcza, którą otwiera kognitywne ujęcie omawianego zagadnienia. Szczególne znaczenie mają tu konkluzje R. Grzegorzycowej i V. Lehmana dotyczące kognitywnej primarności lub sekundarności danego partnera w ramach opozycji aspektowej. Płynące z analizy materiału wnioski zoogniskowane są wokół następujących problemów: repertuaru wykładników aspektu w języku bezaspektowym, relewancji omawianej kategorii w języku polskim, rzeczywistego udziału kontekstu w wyrażaniu znaczenia opozycji dokonaności : niedokonaności oraz znaczenia wykładnika kognitywnego dla rozpoznawania aspektu. Wyniki przeprowadzonych badań mogą znaleźć zastosowanie nie tylko w praktyce translatorskiej, ale także w glottodydaktyce polonistycznej. Stanowią dobry punkt wyjścia do ponownego otwarcia dyskusji na temat sposobów nauczania aspektu w grupach niesłowiańskich oraz prezentacji omawianego zagadnienia w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych do języka polskiego jako obcego.

1. ZARYS PROBLEMATYKI

Aspekt polskiego czasownika – mimo liczącej sobie już ponad sto lat naukowej refleksji nad tą kategorią – jest tematem w dalszym ciągu wywołującym kontrowersje wśród językoznawców i tłumaczy, a także nauczycieli języka polskiego jako obcego. Studenci-obcokrajowcy, zwłaszcza ci, którzy pochodzą z krajów spoza kręgu słowiańskiego, opozycję dokonaności : niedokonaności uznają za zagadnienie wyjątkowo trudne, a jego pełne zrozumienie i skuteczne wykorzysty-

* beata_terka@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków, ORCID: 0000-0002-0911-2047.

wanie aspektu w komunikacji postrzegają jako jeden z podstawowych wyznaczników naprawdę dobrego już opanowania zasad rządzących językiem polskim. Lektorzy często także nie są w stanie uspokoić obaw związanych z aspektem, gdyż i dla nich omawiana kategoria nie jest problemem łatwym. Dodatkowym utrudnieniem zarówno dla nauczających, jak i uczących się języka polskiego jako obcego jest sposób prezentowania zagadnienia aspektu w dostępnych na rynku podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych – niewolny od rozbieżności i niekonsekwencji. Dlatego też kategorią aspektu nadal zajmować się warto i to najlepiej nie w sposób czysto teoretyczny, a raczej w oparciu o badania materiałowe, które pozwalają uniknąć pułapki tworzenia koncepcji abstrakcyjnych, odbiegających od praktyki językowej.

Badania stanowiące punkt wyjścia niniejszego artykułu miały taki właśnie materiałowy charakter, a ich bazą było tłumaczenie polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Poddany analizie materiał obejmował wybrane rozdziały dwóch współczesnych powieści oraz ich tłumaczeń: *Tartaku* Daniela Odiji oraz *Adler und Engel* Juli Zeh. Przeprowadzona analiza miała na celu ustalenie zasad ekwiwalencji tłumaczeniowej w zakresie wyrażania znaczeń aspektowych w dwóch systemowo odmiennych językach: w gramatyzującym kategorię aspektu języku polskim oraz w pozbawionym tej kategorii gramatycznej języku niemieckim, który zdolny jest jednak do wyrażania treści opozycji perfektywności : imperfektywności. Jest to zagadnienie ważne zarówno z perspektywy praktyki translatorskiej, jak i w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego – i to nie tylko studentów niemieckich, ale także użytkowników innych języków spoza grupy słowiańskiej.

2. ASPEKT W UJĘCIU KOGNITYWNYM¹

Prezentację wybranych – najważniejszych z perspektywy glottodydaktyki – wniosków płynących z przeprowadzonych badań poprzedzić musi krótkie przypomnienie koncepcji, które, wykorzystując metody semantyki kognitywnej do badań nad aspektem czasownika, otworzyły nową perspektywę badawczą zagadnienia ekwiwalentów tłumaczeniowych słowiańskiego aspektu, a tym samym umożliwiły przeprowadzenie analizy materiałowej w sposób systematyczny i kompletny.

Za szczególnie istotne uznać należy konkluzje Renaty Grzegorzyczkowej (1997) oraz niemieckiego slawisty Volkmara Lehmana (1988, 1993, 2010) dotyczące prymarnego bądź sekundarnego charakteru danego partnera aspektowego oraz dokonany przez warszawską językoznawczynię podział czasowników ze względu na ich kognitywną perfektywność lub imperfektywność.

¹ Fragmenty niniejszego podrozdziału pochodzą z niepublikowanej rozprawy doktorskiej mojego autorstwa.

V. Lehmann twierdzi, że dla danej pary aspektowej niejako bardziej „naturalne” jest albo znaczenie dokonane, albo niedokonane. Innymi słowy – w ramach opozycji aspektowej jednego partnera uznać można za czasownik *alfa* – funkcjonalnie typowy, kognitywnie uprzywilejowany i z zasady występujący częściej niż jego odpowiednik o przeciwnym aspekcie, czasownik *beta* (Lehmann 2010, s. 94). Czasownikami *alfa* mogą być zarówno perfektywne, jak i imperfektywne leksemy werbalne, w zależności od tego, jaki – jak nazywa to Lehmann – kształt akcjonalny (Lehmann 2010, s. 85): zdarzenie czy przebieg dany czasownik wyraża w sposób podstawowy.

Do podobnych wniosków dochodzi R. Grzegorzczkowska (1997). Zdaniem językoznawczyni w prototypowych parach aspektowych, tworzonych przez czasowniki teliczne, partner niedokonany uwydatnia przebieg procesu, a odpowiednik dokonany – zajście zmiany. Te właśnie pary zajmują miejsce najbliższe centrum kategorii aspektu, w ramach której czasowniki podzielić można na dwie podkategorie: prototypowe *perfectiva* i prototypowe *imperfectiva*. Należy przy tym pamiętać, że czasowniki nazywające zmiany celowe są prymarnie dokonane, a partnerzy niedokonani w omawianych opozycjach używani są wtedy, gdy profilowaniu podlega sam proces, zdarzenie w toku, a nie osiągnięcie zmiany albo kiedy istnieje potrzeba zaznaczenia powtarzalności zdarzenia. Czasowniki nazywające zmiany nieteliczne zasadniczo nie wchodzą w opozycje aspektowe, gdyż jako oznaczające zdarzenia nagłe, niezaplanowane, nie posiadają odpowiedników imperfektywnych. Są to zatem z reguły *perfectiva tantum*, chociaż czasami od niektórych *perfectivów* nazywających zmiany niecelowe tworzone są też formy niedokonane. W użyciu kursywnym występują one jednak rzadko i potrzebują bardzo specyficznego kontekstu, takiego jak np. *praesens historicum*, *praesens scenicum* w uwagach do dramatów czy sytuacji opisu obrazu lub sceny z zatrzymanego filmu. Najczęściej te wtórne *imperfectiva* są zaś nośnikami znaczenia wielokrotnego.

Podkategoria prototypowych *imperfectivów* obejmuje natomiast czasowniki statywne, które nie mają w ogóle odpowiedników dokonanych i stanowią tym samym jednolitą grupę *imperfectiva tantum*. Obok nich sytuują się także kognitywnie imperfektywne czasowniki aktywności nietelicznej, wtórnie perfektywizowane za pomocą przedrostka *po-*, nadającego oznaczanej aktywności pewną determinację temporalną.

Szczególnie cenne w teoriach V. Lehmana i R. Grzegorzczkowskiej jest zwrócenie uwagi na kognitywnie uprzywilejowanie jednego z partnerów w ramach opozycji aspektowej oraz występowanie w obrębie kategorii aspektu prymarnych *perfectivów* i *imperfectivów*, a w konsekwencji także włączenie klas czasowników jednoaspektowych do jednego kognitywnego spectrum, na co słusznie zwraca uwagę Wacław Cokiewicz (2007, s. 23).

3. CELE BADAWCZE

Spojrzenie na kategorię słowiańskiego aspektu polskiego czasownika jako na problem przekładu polsko-niemieckiego i niemiecko-polskiego zrodziło konieczność przeanalizowania kilku kwestii szczegółowych. Przy kierunku tłumaczenia z języka polskiego na niemiecki najważniejsze było ustalenie repertuaru oraz wzajemnych proporcji środków, za pomocą których opozycja dokonanośi : niedokonanośi jest wyrażana w języku bezaspektowym. W przypadku tłumaczenia w kierunku przeciwnym natomiast zasadniczym celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie o sposób, w jaki tłumacz z języka pozbawionego gramatycznej kategorii aspektu rozpoznaje perfektywnośi lub imperfektywnośi czasownika w tekście niemieckiego oryginału. Należało także sprawdzić, czy istnieją konteksty, w których w języku niemieckim czasownik ambiaspektowy wystarcza, jak również ustalić, kiedy i jak często aspekt jest nerelewantny, czyli w języku polskim – jako kategoria obligatoryjna – ma charakter redundantny. Zbadania wymagał również rzeczywisty udział wykładników kontekstowych w wyrażaniu treści opozycji aspektowej w języku niemieckim w celu zweryfikowania powszechnego, choć w dużej mierze intuicyjnego przekonania o dominacji tego rodzaju środków jako indyktorów dokonanośi : niedokonanośi w językach bezaspektowych. Odwołanie się do ustaleń R. Grzegorzczkowej i V. Lehmana w badaniach materiałowych pozwoliło natomiast ocenić znaczenie wykładnika kognitywnego w identyfikowaniu aspektu oraz określić pozycję tego wykładnika w całym repertuarze ekwiwalentnych eksponentów perfektywnośi : imperfektywnośi w języku niemieckim.

4. WNIOSKI

Jak pokazały badania, wykładniki aspektowe w tekście niemieckim obejmują: wykładniki kontekstowe, wykładnik kognitywny (związany z kognitywnym sposobem ustalania prymarnej perfektywnośi lub imperfektywnośi czasownika), kognitywno-kontekstowe (gdzie kognitywna dokonanośi lub niedokonanośi czasownika jest dodatkowo wzmocniona przez kontekst) i gramatyczne: formy czasu Präsens w jego podstawowej funkcji oraz formy czasu teraźniejszego użyte do wyrażania przyszłośi. Z perspektywy glottodydaktycznej najważniejsze wydaje się omówienie wykładnika kognitywnego, wykładników kontekstowych i sytuacji, w których aspekt jest nerelewantny.

4.1. WYKŁADNIK KOGNITYWNY

W analizowanym materiale wykładnik kognitywny występuje zdecydowanie najczęściej. Przy kierunku tłumaczenia z języka polskiego na niemiecki procentowy udział tego wykładnika w repertuarze funkcjonalnych eksponentów opozycji aspektowej wynosi aż 54 procent. W przypadku tłumaczenia w kierunku przeciwnym – 44,7 procent. Poza tymi czasownikami w tekście niemieckim, których polskim odpowiednikiem jest *imperfectivum* lub *perfectivum tantum*, kognitywny wykładnik słowiańskiego aspektu wystarcza także czasownikom z polskimi ekwiwalentami w postaci par z wyraźnie dominującym semantycznie jednym z partnerów aspektowych. Dotyczy to przede wszystkim zawsze wtórnie perfektywizowanych czasowników aktywnościowych (przykłady (1)–(2) poniżej), ale także wtórnie niedokonanych czasowników nazywających zmiany niecelowe (przykłady (3)–(4) poniżej) oraz prototypowych par aspektowych, w których prymarny kognitywnie jest partner dokonany (przykład (5) poniżej). W tych dwóch ostatnich przypadkach znaczenie dokonane nie wymaga dodatkowego materialnego wykładnika.

- (1) *Tak więc szukałem tego Boga (...).* → *Ich suchte also diesen Gott (...).*
- (2) *Stali przed klatką schodową (...).* → *Sie standen vor dem Treppenhaus (...).*
- (3) *Trzy osoby umarły na zawał.* → *Drei Menschen starben an einem Herzinfarkt.*
- (4) *Zu Hause fand ich sie.* → *Znalazłem ją w domu.*
- (5) *Uszczelnił dach, wymalował pokoje, wstawił nowe okna.* → *Er dichtete das Dach ab, malte die Zimmer aus, baute neue Fenster ein.*

4.2. ASPEKT NIERELEWANTNY

Sytuacje, w których aspekt uznać można za nierелеwanny, stanowią znaczący odsetek – 12,7 procent w przypadku tłumaczenia z języka polskiego na niemiecki oraz 4,4 procent przy przeciwnym kierunku tłumaczenia. Operacyjnym znakiem tej irrelewanacji jest możliwość zastąpienia czasownika dokonanego – niedokonanym (lub odwrotnie) w tekście polskim, bez spowodowania istotnej zmiany znaczenia. Analiza wybranego materiału pozwala przy tym na wyróżnienie pewnych grup kontekstów wpływających na irrelewanację aspektu czasownika użytego w danym zdaniu czy szeregu zdań. Są to:

1. orzeczenia złożone z czasownikiem modalnym (przykłady (1)–(2) poniżej) – przy czym irrelewanację aspektu obserwuje się najczęściej w przypadku wykorzystania czasowników modalnych wyrażających konieczność czy powinność, zdecydowanie rzadziej przy tych wyrażających chęć lub możliwość;

2. zdania zawierające konstrukcje bezokolicznikowe z *zu* (przykłady (3)–(4) poniżej), współwystępujące zresztą niejednokrotnie z czasownikami modalnymi;
3. użycia czasowników *mówić* : *powiedzieć* (w tekstach niemieckich konsekwentnie – *sagen*) w czasie przeszłym dla opisu jednostkowej sytuacji mówienia / powiedzenia czegoś (przykłady (5)–(6) poniżej);
4. zdania lub dłuższe fragmenty tekstu jednoznacznie wskazujące na wielokrotność lub powtarzalność czynności oznaczanej przez dany czasownik (przykłady (7)–(9) poniżej) – tu irrelevancja aspektu wydaje się mieć ścisły związek z kontekstami krotności ograniczonej i powtarzalności uwarunkowanej (terminy te przywołuję za Jadwigą Stawnicką (2007)).

- (1) *Dwóch musiało ją przytrzymać, bo wrywała się i wrzeszczała (...).* → *Zwei mußten sie festhalten, weil sie sich losreißen wollte, und sie schrie (...).*
- (2) *Orangensaft, sagt sie. Ich habe welchen da und überlege, ob ich lügen soll.* → *Sok pomarańczowy – mówi. Tym razem jakiś mam, ale zastanawiam się, czy nie powinienem skłamać.*
- (3) *(...) spytał zdecydowanie, na tyle jednak ostrożnie, by nie zaostrzać sytuacji.* → *(...) fragte er entschlossen, aber vorsichtig genug, um die Situation nicht zu verschärfen.*
- (4) *Ich hatte ohnehin nicht vor, jemals wieder die Augen zu öffnen.* → *(...) nie zamierzalem nigdy więcej otwierać oczu.*
- (5) *Ale ojciec mówił, że mały wyzdrowiał i ma się dobrze.* → *Doch der Vater sagte, der Kleine sei gesund und wohlauf.*
- (6) *Was hast du gerade gesagt, Baby?* → *Co powiedziałeś przed chwilą, Baby?*
- (7) *Nie spodziewał się po nich zbyt wiele i brał wszystko, co podeszło mu pod krocze.* → *Er setzte keine großen Erwartungen in sie und nahm alles, was ihm unter die Lenden kam.*
- (8) *Gdy odparzyła sobie stopy, zostawiała kalosze w domu i chodziła boso.* → *Wenn sie sich die Sohlen wund rieb, ließ sie die Galoschen zu Haus und ging barfuß.*
- (9) *Ein paar Mal rief ich ihren Namen.* → *Kilka razy zawołałem ją po imieniu.*

4.3. WYKŁADNIK KONTEKSTOWY

Przeprowadzone badania dowodzą relatywnie niewielkiego udziału kontekstu, dość powszechnie uznawanego za najczęściej występujący substytut aspektu, jako wykładnika omawianej słowiańskiej kategorii gramatycznej. Jego udział w tekście niemieckiego tłumaczenia wynosi 20 procent, a w tekście niemieckiego oryginału – 8,1 procent. Wykładnik kontekstowy stanowi samodzielny indyktor aspektu wyłącznie w sytuacjach, w których w tekście użyty zostaje niedokonyany partner czasownika prymarnie perfektywnego. W takich przypadkach imperfektywność sygnalizuje odpowiedni okolicznik wskazujący na duratywność lub iteratywność danej czynności (przykłady (1)–(2) poniżej), spójnik zdania

okolicznikowego czasu *während* (przykład (3) poniżej), spójnik złożony zdania porównawczego *je... desto* (przykład (4) poniżej) albo – najczęściej – szerszy kontekst językowy, który wprowadza znaczenie powtarzalności (przykład (5) poniżej).

- (1) *Ale któregoś dnia patrzą ze szczytu muru, który **budowali**, a tam na dole stoi (...)* *Szczerbatka*. → *Doch eines Tages schauten sie von einer Mauer hinunter, die sie gerade **errichteten**, und dort unten stand die Zahnlückige (...)*.
- (2) (...) *die **immer** ohne Absender **kamen** (...)*. → (...) *które zawsze **przychodziły** (...)* *bez podania nadawcy (...)*.
- (3) *Diese Melodie glaubte ich zu hören, **während** ich die Ziffern **eintippte** (...)*. → *Zdawało mi się, że słyszę ją, **wstukując** poszczególne cyfry (...)*.
- (4) *A im dłużej **opowiadał**, tym więcej **musiał stawiać***. → *Und je länger er **erzählte**, desto mehr **musste er spendieren***.
- (5) *Wieczorem, gdy już trochę ich zmogło, **przychodzili** do Myśliwskiego na kolację. **Siadali** przed telewizorem*. → *Am Abend, wenn sie schon erschöpft waren, **gingen** sie zu Myśliwski zum Essen. Sie **setzten sich** vor den Fernseher*.

5. IMPLIKACJE DLA GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Płynące z przeprowadzonych badań wnioski mogą znaleźć zastosowanie nie tylko w praktyce translatorskiej, ale także w glottodydaktyce polonistycznej. Prowadzić powinny one przede wszystkim do ponownego otwarcia dyskusji nad sposobem nauczania aspektu zwłaszcza w grupach niesłowiańskich.

Warto raz jeszcze zastanowić się może nie tyle nad kolejnością wprowadzania poszczególnych członów opozycji aspektowej, bo tę dyktuje niejako zdolność czasowników niedokonanych do wyrażania terażniejszości, ale nad możliwością wcześniejszego niż w dotychczasowej praktyce dydaktycznej wprowadzania zagadnienia aspektu – równoległe z czasem przeszłym, tak by od razu ćwiczyć użycie partnerów aspektowych kognitywnie prymarnych oraz nie doprowadzać do sytuacji produkowania przez uczących się zdań wątpliwych, nienaturalnych lub zwyczajnie niepoprawnych (w czasie przeszłym i przyszłym), np. **Wczoraj kupowałem jedzenie i wracałem do domu.*, **Jutro będę iść do kina.*

Warto rozważyć też możliwość omówienia ze studentami grupy czasowników statywnych, by uświadomić uczącym się specyfikę tych leksemów werbalnych, zapobiegając tym samym pokusie tworzenia fałszywych opozycji aspektowych (typu *lubić* : *polubić*, *znać* : *poznać*) oraz klasy czasowników aktywnościowych z partnerami determinatywnymi, aby umożliwić dostrzeżenie różnicy między dubletami tego typu a prototypowanymi parami aspektowymi.

Uświadczenie sobie kognitywnego uprzywilejowania jednego z partnerów aspektowych może natomiast ułatwić zarówno lektorom, jak i autorom podręczników prezentowanie zasad dotyczących użycia czasowników dokonanych i nie-

dokonanych – między innymi uwolnić od konieczności czy choćby tylko potrzeby „wymyślenia” i powielania nieprawdziwych reguł związanych ze stosowaniem zwłaszcza form perfektywnych (np. wyrażanie przez czasownik dokonany czynności, która miała miejsce tylko jeden raz / o konkretnej godzinie / wczoraj lub łączenie dokonaności czasownika z jego występowaniem w ramach struktury *najpierw..., a potem...*).

Zdanie sobie sprawy z istnienia kontekstów, w których kategoria może być nierелеwantna ustrzec może natomiast (zwłaszcza uczących grupy obcokrajowców na niższych poziomach zaawansowania językowego) przed tworzeniem przykładów niefortunnych, dopuszczających więcej niż jedną prawidłową formę.

Konieczne wydaje się też zwrócenie większej uwagi na iteratywne znaczenie czasowników niedokonanych, o którym studenci czasami zapominają. Przykłady wprowadzające kontekst powtarzalności czy wielokrotności są wprawdzie dość licznie reprezentowane w materiałach dydaktycznych, ale być może warto konstruować ćwiczenia pokazujące w ramach jednego tekstu różne znaczenia tych samych czasowników niedokonanych.

Wnioski z przeprowadzonych badań materiałowych mogą wreszcie stanowić dobry punkt wyjścia do krytycznej analizy sposobu prezentacji zagadnienia aspektu w dostępnych na rynku podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przydatna byłaby zwłaszcza ich kompleksowa analiza pod kątem podawanych zasad dotyczących użycia czasowników dokonanych i niedokonanych, kolejności wprowadzania poszczególnych partnerów aspektowych na różnych poziomach zaawansowania językowego, stopnia intuicyjności (sugerującej rozwiązania najbardziej prototypowe) w prezentowaniu kategorii aspektu, jak również najczęściej powtarzających się w rozdziałach poświęconych aspektowi błędów oraz możliwych przyczyn ich występowania.

BIBLIOGRAFIA

- Cockiewicz W., 2007, *Na peryferiach aspektu*, „LingVaria”, 2 (4), s. 9–25.
- Grzegorzyczkowa R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, w: R. Grzegorzyczkowa, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 25–38.
- Lehmann V., 1988, *Der russische Aspekt und die lexikalische Bedeutung des Verbs*, „Zeitschrift für slavische Philologie”, nr 48, s. 170–181.
- Lehmann V., 1993, *Die russischen Aspekte als Gestufte Kategorien (Ein Beispiel für die Bedeutung der kognitiven Linguistik in der slavistischen Sprachwissenschaft)*, „Die Welt der Slaven”, 38/2, s. 265–297.
- Lehmann V., 2010, *Der slavische Aspekt im Licht der kognitiven Linguistik*, w: T. Anstatt, B. Norman (red.), *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik*, Wiesbaden, s. 77–99.
- Odija D., 2003, *Tartak*, Wołowiec.

Odija D, 2006, *Das Sägewerk*, tłum. M. Pollack, Wien.

Stawnicka J., 2007, *Aspekt – iteratywność – określniki kwantyfikacyjne: na materiale form czasu przeszłego w języku polskim*, Katowice.

Zeh J., 2003, *Adler und Engel*, München.

Zeh J., 2004, *Orły i anioły*, tłum. S. Lisiecka, Warszawa.

Beata Terka

**ASPECT OF POLISH VERBS AS A PROBLEM OF TRANSLATION
AND A CHALLENGE FOR LEARNERS AND TEACHERS OF POLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: Polish grammar, language teaching, translation, aspectual pair, semantics, cognitive approach

Summary. The article concerns the issue of Slavonic aspect of Polish verb in the contrastive approach. The base for the contrastive analysis is Polish-German and German-Polish translation. Empirical research could finally be conducted in a complete and systematic way thanks to the new research perspective opened by applying cognitive semantics methods to the relevant issue. Here, the theories of Renata Grzegorzczkowska and Volkmar Lehmann (concerning the primary or secondary cognitive character of each aspectual partner) are of particular importance. Conclusions drawn from the analysis focus on the following issues: the repertoire of functional exponents of aspect in German, the relevance of the category in Polish, the true importance of contextual and cognitive indicators of perfectiveness or imperfectiveness of verbs. The results are relevant from the perspective of translators and translation, but they can also be applied to the field of glottodidactics. They can provide a solid base for reopening the discussion on the ways of teaching aspect to students from non-Slavic countries and presenting the relevant issue in course books and other teaching materials.

*Małgorzata Gębka-Wolak**

EKWIWALENCJA POZYCYJNA KONSTRUKCJI SKŁADNIOWYCH W TEORII I PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Słowa kluczowe: składnia, nauczanie języka polskiego jako obcego, walencja, alternatywne konstrukcje składniowe, ekwiwalencja pozycyjna

Streszczenie. Przedmiotem opisu w artykule jest zagadnienie alternatywnej łączliwości jednostek leksykalnych. Zjawisko to, nazywane w tekście ekwiwalencją pozycyjną, widziane jest z perspektywy nauczania języka polskiego jako obcego. Artykuł składa się z dwóch części. Najpierw zapoznano czytelnika z przyjętym rozumieniem ekwiwalencji pozycyjnej. Następnie przedstawiono uwagi dotyczące zakresu i jakości prezentacji zagadnienia ekwiwalencji pozycyjnej w praktyce glottodydaktycznej.

Analiza materiałów do nauczania jpjo prowadzi do wniosku, że w ramach glottodydaktyki polonistycznej istnieje potrzeba usystematyzowania i uwspółcześnienia opisów dyspozycji składniowych jednostek leksykalnych w powiązaniu z ich funkcją w ramach komunikacji i przynależnością do stylistycznej odmiany polszczyzny. Równocześnie należałoby zadbać o wzbogacenie typów ćwiczeń kształcących aktywną znajomość alternatywnej łączliwości składniowej, przede wszystkim przez dodanie zadań kształcących umiejętność dobierania wariantu składniowego do sytuacji komunikacyjnej.

1. WSTĘP

Prezentowane opracowanie mieści się w ramach szerszego zagadnienia, jakim jest kwestia uwzględniania w nauczaniu języka polskiego jako obcego [dalej: jpjo] wariantywnych środków językowych. Perspektywa badawcza została ograniczona do poziomu składniowego i zjawiska ekwiwalencji pozycyjnej, tj. wymiennej realizacji pozycji otwieranych przez daną jednostkę. Zjawisko to w polszczyźnie nie należy do rzadkich¹ i z tego względu jest warte zaintereso-

* mge@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Filologiczny, Instytut Języka Polskiego, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń, ORCID: 0000-0003-4587-496X

¹ Świadczy o tym m.in. liczba alternatywnych schematów składniowych odnotowywanych przy poszczególnych jednostkach uwzględnianych w nowszych słownikach języka polskiego,

wania także w nauczaniu jpjo. Tymczasem, jak wynika z przeglądu materiałów, w nauczaniu jpjo problematyka ta jest uwzględniana w ograniczonym stopniu. Dlatego podstawowym zadaniem artykułu jest wskazanie zagadnień, które na gruncie glottodydaktyki polonistycznej warto rozwijać od strony teoretycznej, jak i dla których należałoby poszukiwać rozwiązań do ich prezentacji w materiałach dla lektorów i ich uczniów.

Nim przejdziemy do zasadniczej części pracy, bliżej przedstawimy przedmiot opisu i zarysujemy tło teoretyczne prowadzonych rozważań. Ze względu na przyjętą perspektywę badawczą i wyznaczony cel kwestie związane z teorią ekwiwalencji pozycyjnej w opracowaniu bardzo uproszczono, co spowodowało rezygnację z wielu odwołań do literatury przedmiotu. Prezentację siatki pojęć ograniczono do minimum niezbędnego do zrozumienia toku wywodu.

2. PODSTAWY TEORETYCZNE

2.1. POJĘCIE EKWIWALENCJI POZYCYJNEJ

Jak wiadomo, jednym z warunków budowania poprawnych wypowiedzi jest wiedza na temat walencji poszczególnych jednostek leksykalnych. Najogólniej rzecz ujmując, walencja to właściwość jednostki polegająca na „otwieraniu pustych miejsc” dla składników o określonych cechach formalnych i znaczeniowych (Zaron 2009, s. 116)². Miejsca te w tym opracowaniu będą określane mianem pozycji składniowych³. Dana jednostka „wymusza lub dopuszcza wystąpienie obok określonego typu innej jednostki” (Zaron 2012, s. 673). Należy przez to rozumieć, że dana pozycja jest przez jednostkę albo wymagana, czego formalnym wskaźnikiem jest jej nieredukowalność, albo niewymagana, czyli redukowalna⁴, por. (1a)–(1d).

(1a) & *Anna położyła*. (1b) *Anna położyła [książki]*.

(1c) *Anna położyła [książki] <na stół>*. (1d) & *Anna położyła <na stół>*.⁵

w szczególności w *Innym słowniku języka polskiego* (2000) [dalej: ISJP] i w *Wielkim słowniku języka polskiego* (dostęp on-line) [dalej: WSJP].

² To najbardziej rozpowszechnione rozumienie walencji, korzeniami sięgające do koncepcji konotacji K. Bühlera (2004). Wprowadzenie do opisu składniowego terminu walencja zawdzięczamy natomiast L. Tesnière'owi (1959).

³ Przegląd rozumienia i zastosowania pojęcia pozycji składniowej w polskiej składni zawiera monografia M. Gębki-Wolak (2011, s. 79–84).

⁴ Rezygnujemy w tym miejscu z rozwijania teoretycznie i praktycznie niebagatelnej kwestii wyznaczania granicy między pozycjami wymaganymi a niewymaganymi, co zostało zreferowane np. w pracy M. Gębki-Wolak (2011, s. 64–66).

⁵ Pozycje wymagane i niewymagane zostały oznaczone odmiennymi nawiasami. Wyrażenia realizujące pozycje wymagane są ujmowane w nawias kwadratowy [], a realizujące pozycje niewy-

Jak wspomnieliśmy wyżej, pozycje składniowe bywają realizowane wymiennie przez konstrukcje o zróżnicowanej budowie formalnej, jak np. w (2):

- (2) *Radził przyjacielowi [porzucić tę kobietę || żeby porzucił tę kobietę || porzucenie tej kobiety].*

Ciągi bezokolicznikowy *porzucić tę kobietę*, zdaniowy *żeby porzucił tę kobietę* i nominalny *porzucenie tej kobiety* w pozycji wymaganej przez formę czasownikową *radził* pozostają w relacji dystrybucyjnej ekwiwalencji, czyli są ekwiwalentne pozycyjnie.

Przyjmujemy jednocześnie, że warunkiem uznania dwóch (lub więcej) konstrukcji za ekwiwalentne w pozycji otwieranej przez daną jednostkę jest stwierdzenie, że: 1) przy danym nadrzędniku konstrukcje te nie współwystępują równocześnie inaczej niż połączone współrzędnie, np. **kupienie tego domu radził zastanowić się, *poprawę obiecał zmienić się*, 2) każda z konstrukcji połączona jest z nadrzędnikiem tą samą relacją powierzchniowosyntaktyczną⁶, np. *obiecał poprawę || obiecał poprawić się || obiecał że się poprawi* (relacja uzupełniająca – dopełnieniowa), *pobiegłam na pocztę odebrać list || żeby odebrać list || po list* (relacja celowa – okolicznikowa). Należy zaznaczyć, że przy takim założeniu frazom ekwiwalentnym nie stawia się warunku tożsamości znaczeniowej. Na przykład za ekwiwalenty pozycyjne przy czasowniku *pobiec* uznamy konstrukcje bezokolicznikową i przyimkowo-nominalną z przyimkiem *po+B*, które – w zależności od napełnienia leksykalnego – są sobie treściwo równoważne, por. *pobiegłam na pocztę po list* i *pobiegłam na pocztę odebrać list*, lub nie są równoważne treściwo, por. *pobiegłam na pocztę po list* i *pobiegłam na pocztę wysłać list*.

Podkreślmy, że oba warunki bazują na założeniu tożsamości leksykalnej nadrzędnika. Innymi słowy, za ekwiwalentne pozycyjnie nie zostaną uznane konstrukcje, które realizują pozycje otwierane przez różne jednostki leksykalne, w szczególności o tych samych kształtach, czyli homonimiczne, jak w (3) i (4).

- (3) *Dziecko dostało [wysokiej gorączki].*
 (4) *Dziecko dostało [prezent].*

Frazy nominalne dopełniaczowa *wysokiej gorączki* i biernikowa *prezent* nie są ekwiwalentami, lecz realizacjami pozycji wymaganych przez dwa różne cza-

magane – w nawias kątowny <>. Znak & oznacza natomiast konstrukcję eliptyczną, tj. taką, w której wymagana pozycja nie została zrealizowana, a znak * służy w pracy do sygnalizowania konstrukcji dewiacyjnych.

⁶ Odwołujemy się do koncepcji relacji powierzchniowosyntaktycznych (PSO) wprowadzonych do opisu składniowego przez I. A. Mielczuka (1974, 2015, 2016). W intencji tego autora typy PSO stanowią narzędzie pozwalające opisać odpowiedniości między stosunkami znaczeniowymi a sposobami ich formalizacji w tekście. Poszczególne typy PSO (np. predykatywne, uzupełniające, elektywne, apozytywne, atrybutywne) kodują bowiem uogólnione odpowiedniości między określonymi środkami formalnymi w danym języku, a właściwymi temu językowi stosunkami semantycznymi.

sownikami o tym samym kształcie. Forma *dostało* konstytuująca zdanie w (3) to forma czasownika *dostać* o treści ‘mieć objawy jakiejś choroby’, a w (4) – forma czasownika *dostać* o treści ‘otrzymać’⁷.

2.2. LICZBA I TYP EKWIWALENTÓW

Liczba i typ ekwiwalentów realizujących poszczególne pozycje składniowe są zróżnicowane i skorelowane z typem pozycji i dyspozycjami składniowymi jednostki otwierającej tę pozycję.

Ogólnie znana jest prawidłowość polegająca na tym, że pozycje składniowe wymagane cechuje mniejsza wariantywność realizacji niż ta, którą obserwujemy w pozycjach składniowo niewymaganych. Wariantywność realizacji jest bowiem istotą pozycji niewymaganych. Zjawisko to ilustruje przykład (5), zawierający zdanie konstytuowane przez formę czasownika *zginąć*. Czasownik ten dopuszcza rozwinięcie o charakterze przyczynowym o odcieniu rezultatu. Pozycję tę realizują wymiennie frazy przyimkowo-nominalne z kilkoma przyimkami.

(5) *W następstwie* || *w wyniku* || *w efekcie* || *w rezultacie* || *w konsekwencji* || *wskutek* ||
z powodu || *za przyczyną* *pożaru bloku komunalnego zginęło 5 osób.*

Wymiennosc wyrażen w pozycjach niewymaganych nie jest – rzecz jasna – nieograniczona, o czym przekonuje nieakceptowalnosc zdań w (5a) i (5b).

(5a) **Skutkiem pożaru bloku komunalnego zginęło 5 osób.*

(5b) **Jako następstwo pożaru bloku komunalnego zginęło 5 osób.*

Liczba wyrażen ekwiwalentnych w pozycjach wymaganych jest zwykle zdecydowanie mniejsza. Na przykład w pozycjach dopełnieniowych przeciętnie notuje się od 2 do 4 wariantów.

Ekwiwalenty pozycyjne reprezentują kilka typów formalnych. Podstawowy podział obejmuje konstrukcje zdaniowe (*planuję, żeby się zapisać na kurs angielskiego*) i niezdaniowe (*planuję zapisać się na kurs angielskiego*). Do ekwiwalentów niezdaniowych należą zaś konstrukcje nominalne (*obiecano wydanie książki, bali się wychodzenia z domu po 22*), przyimkowo-nominalne (*na-*

⁷ Na marginesie wspomnijmy, że tego typu homonimia bywa źródłem innowacji składniowych polegających na krzyżowaniu schematów homonimicznych jednostek. Zjawisko to można zaobserwować zresztą także w materiałach do nauczania jppo, zob. *Angela dostanie uczulenie* (Stempek i in. 2010, s. 170). Krzyżowanie schematów traktowane jest jako naruszenie normy składniowej, tj. błąd składniowy. Z czasem jednak, w wyniku rozpowszechnienia się innowacji w uzusie, może prowadzić do przeobrażenia schematów składniowych. Etap rozchwiania normy składniowej jest jednak szczególnie niewygodny dla autorów materiałów do nauczania jppo.

mawiali na wzięcie ślubu || do wzięcia ślubu), bezokolicznikowe (*bali się wychodzić z domu po 22*) i *oratio recta* („mowa wprost”, przytoczenie, np. *obiecywali: „Wydamy książkę w ciągu miesiąca”*).

2.3. REPARTYCJA EKWIWALENTÓW

Ekwiwalencji pozycyjnej nie należy utożsamiać ze swobodną zastępowalnością konstrukcji realizujących daną pozycję. Co prawda w odniesieniu do konkretnych jednostek leksykalnych nie jest ona wykluczona, jednak gdy zaczynamy bliżej przyglądać się użyciu poszczególnych wariantów, to dochodzimy do wniosku, że dystrybucja ekwiwalentów pozycyjnych zasadniczo podlega ograniczeniom. Repartycja fraz warunkowana jest czynnikami o różnym charakterze, tj. od składniowo-semantycznych, przez leksykalne i stylistyczne po komunikatywne. Ponadto można powiedzieć, że czynniki te różnią się stopniem eksplicytności. Chodzi o to, że niekiedy dla rodzimych użytkowników języka są one bardzo łatwo identyfikowalne, jak na przykład różnica stylistyczna między *czekać czego* (przestarzałe) i *na co*, np. *czekamy przyjścia wiosny* i *czekamy na przyjście wiosny*. Zasady repartycji ekwiwalentów bywają jednak bardziej ukryte, mniej oczywiste i aby je ustalić, należy systematycznie przebadać materiał. Z perspektywy nauczania jpjo to ważna informacja. W pierwszym przypadku lektor jest bowiem w stanie objaśnić uczącemu się zasady użycia poszczególnych konstrukcji, odwołując się jedynie do własnej intuicji językowej. W drugim – odpowiedzi musi poszukać w literaturze. Sytuację komplikuje fakt, że sięgnięcie do literatury nie gwarantuje znalezienia odpowiedzi na pytania o zasady repartycji ekwiwalentów, o czym mowa będzie w p. 3.

Poniżej pokażemy przykłady działania czynników wpływających na repartycję fraz ekwiwalentnych. Zaczniemy od uwarunkowań o charakterze składniowo-semantycznym. Należy do nich np. zjawisko w literaturze określane mianem koreferencji argumentów (Karolak 2002, s. 144–146), leżące u podstaw repartycji alternujących w niektórych pozycjach konstrukcji bezokolicznikowych i nominalnych, por. (6) i (6a).

(6) *Jan chce rozwiązać zagadkę.*

(6a) *Jan chce rozwiązania zagadki.*

Użycie w pozycji przy czasowniku *chcieć* konstrukcji bezokolicznikowej wymaga koreferencji wykonawcy czynności wyrażonej przez formę bezokolicznika z wykonawcą czynności wyrażanej przez formę osobową czasownika, zob. (6). Koreferencja nie jest konieczna, gdy posłużymy się wariantem nominalnym, zob. (6a).

Repartycja ekwiwalentów może być także uwarunkowana szeregiem subtelnych i indywidualnych różnic semantycznych, dodajmy takich, które nie stanowią jeszcze podstawy do postulowania wyróżnienia odrębnych jednostek leksykalnych. Gdy na przykład mówimy, że *tęsknimy do czegoś*, to mamy na myśli zdarzenia z przyszłości, a gdy mówimy, że *tęsknimy za czymś* – zdarzenia z przeszłości (Buttler 1976, s. 195). Dystrybucja ekwiwalentów *do czegoś* – *za czymś* przy czasowniku *tęsknić* osadza się więc na opozycji *prospektywność* – *retrospektywność*.

W wypowiedziach, gdy operujemy konkretnym materiałem leksykalnym w określonych sytuacjach komunikacyjnych, poza czynnikami semantycznymi do głosu dochodzą kolejne uwarunkowania wyboru wariantu realizacyjnego pozycji składniowej.

Działanie czynnika leksykalnego obserwujemy np. w pozycjach przy czasownikach *potrafić*, *umieć*, realizowanych przez konstrukcje bezokolicznikowe wymiennie z nominalnymi biernikowymi. Nappełnienie leksykalne konstrukcji nominalnych jest jednak wyraźnie ograniczone do zaimków rzeczownych i grup z rzeczownikiem *rzecz* zob. (7)–(8).

(7) *Co potrafisz? Potrafię wiele rzeczy. Potrafię malować, tapetować i kłaść płytki.*

(8) *Co umiesz? Coś umiem. Jako dyrektor umiem wszystko. Umieję różne rzeczy. Umieję grać na gitarze (Narodowy Korpus Języka Polskiego – dalej jako NKJP).*

Ekwiwalenty pozycyjne mogą się ponadto różnić stylistycznie, co warunkuje ich użycie w określonych typach tekstów oraz rzutuje na frekwencję we współczesnej polszczyźnie. Przykładowo w części pozycji, w których alternują konstrukcje nominalna i bezokolicznikowa, konstrukcja nominalna jest wariantem preferowanym w wypowiedziach należących do stylu urzędowego. Konstrukcja bezokolicznikowa z kolei dominuje w wypowiedziach potocznych.

(9) [...] *ustawa z 1981 roku zabrania zamieszkiwania na działkach.* (NKJP)

(10) *Mama surowo zabraniała wchodzić do wynajętych przez gości pokoiów.* (NKJP)

Repartycja ekwiwalentów bezokolicznikowego i nominalnego bywa także powiązana z sytuacją komunikacyjną, por. (11) i (12).

(11) *Arek, Arek – pomóż mi dźwigać walizkę.* (NKJP)

(12) [...] *powiedział, że może ci pomóc w rozwiązaniu tej dziwnej zagadki.* (NKJP)

Z przeglądu danych korpusowych wynika, że w prośbach o pomoc kierowanych bezpośrednio do odbiorcy preferowany jest ekwiwalent bezokolicznikowy. W innych sytuacjach na pierwsze miejsce wysuwa się wariant przyimkowo-nominalny *w+Msc*.

Należy zaznaczyć, że wiedza, którą dysponujemy o czynnikach decydujących o repartycji ekwiwalentów pozycyjnych, nie jest zadowalająca. Wyniki badań w tym zakresie są cząstkowe i rozproszone w pracach specjalistycznych, często nie najnowszych, różniących się i zakresem materiału, i metodologicznie. Szczególnie słabo są opisane czynniki stylistyczne i komunikatywne.

3. EKWIWALENCJA POZYCYJNA W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

3.1. PREZENTACJA ZAGADNIENIA W MATERIAŁACH DO NAUCZANIA JPJO

Jak już wspomnieliśmy, zagadnienie wariantywnej realizacji pozycji składniowych nie zajmuje dużo miejsca w materiałach do nauczania jpjo. Jest to zresztą zrozumiałe, gdyż informacja o ekwiwalencji pozycyjnej niewątpliwie nie należy do podstawowych danych o dyspozycjach składniowych jednostek leksykalnych. Zauważyć należy natomiast to, że o wyborze i zakresie prezentacji decyduje przede wszystkim kryterium komunikacyjne. Z tego powodu w nauczaniu jpjo już od pierwszych lekcji systematycznie przedstawia się środki językowe realizujące niewymagane pozycje składniowe⁸. W komunikacji są one bowiem niezwykle ważne, gdyż pozwalają wyrażać treści uzupełniające informacje wyrażane podstawową strukturą składniową, m.in. lokalizować czynności w czasie i przestrzeni, mówić o przyczynie działania, celu bądź sposobie oraz o wykorzystywanych narzędziach. Zagadnienie wariantywnej realizacji pozycji wymaganych jest natomiast wyraźnie drugoplanowe, odwrotnie niż w gramatyce opisowej, dla której opis wymaganych pozycji składniowych jest podstawowym zagadnieniem badawczym.

W materiałach dydaktycznych przeznaczonych na poziomy do B1 informacja o ekwiwalencji pozycyjnej w pozycjach wymaganych podawana jest w bardzo ograniczonym zakresie, tj. w odniesieniu do kilku czasowników (np. *lubić*, *wiedzieć*, *mieć ochotę*), rzeczowników (np. *egzamin*), przymiotników w stopniu wyższym (alternacja *niż+M || od+D*) i najwyższym (alternacja *z+D || spośród+D*). Znamienne jest to, że wykaz konstrukcji składniowych dla 200 czasowników zawartych w tabeli zamieszczonej w gramatyce *Odkrywamy język polski* (Madel-ska, Warchoł-Schlottmann 2008), uzupełniającej serię podręczników *Hurra!!!* przeznaczonych na poziomy od A1 do B1, przeważnie nie obejmuje alternatywnych konstrukcji składniowych. Ogólnie rzecz ujmując, na poziomach od A1 do B1 kształcona jest przede wszystkim bierna znajomość zagadnienia ekwiwalencji pozycyjnej, głównie poprzez obserwację materiału językowego zawartego w ćwiczeniach i poleceniach, rzadko dzięki informacji podanej eksplicytnie, tj. w jakimś komentarzu gramatycznym. Dodajmy, że podręczniki przeznaczone na ten sam poziom zaawansowania językowego różnią się w tym względzie. Na przy-

⁸ W podręczniku *Polski krok po kroku A1* już w lekcji 2. prezentuje się konstrukcje wyrażające cel i przyczynę w odpowiedzi na pytanie *Dlaczego?* (Stempek i in. 2010, s. 18). Nieco później, ale także na poziomie A1, sygnalizuje się uczącym się, że cel przemieszczania może być wyrażany konstrukcją z bezokolicznikiem lub przyimkowo-nominalną, np. *Może pójdziemy gdzieś do klubu na piwo, a potem potańczyć?* (Stempek i in. 2010, s. 79).

kład w serii *Hurra!!!* zamieszczono więcej komentarzy gramatycznych, w tym informujących o konstrukcjach alternatywnych, niż w serii *Polski krok po kroku*.

Od poziomu B2 ilość informacji o ekwiwalencji pozycyjnej nieco się zwiększa. Pojawia się więcej ćwiczeń na uzupełnianie luk leksykalnych, a także pierwsze ćwiczenia transformacyjne, pokazujące ekwiwalencję konstrukcji różnych typów, m.in. konstrukcji zdaniowych i niezdaniowych (zob. np. Lipińska, Dąbska 2007; Mędak 2002, 2014). Tym samym intensyfikujemy kształcenie aktywnej znajomości zagadnienia ekwiwalencji pozycyjnej.

W tym miejscu należy wyjaśnić, że w polskiej składni tradycyjnej utarło się oddzielanie składni zdania pojedynczego od składni zdania złożonego. Przy takim ujęciu, nierzadko przyjmowanym także w opracowaniach przygotowanych na potrzeby nauczania jpjo (zob. np. Kaleta 1995; Porayski-Pomsta 2010), gdy omawia się walencję jednostek, nawet jeśli w opisie uwzględnia się ekwiwalencję pozycyjną⁹, to wśród wariantów realizacyjnych poszczególnych pozycji albo nie podaje się konstrukcji zdaniowych (zob. Kawka 1980), albo robi się to w ograniczonym zakresie (zob. Mędak 2011). W ten sposób może umknąć informacja o tym, że łączliwość z konstrukcją zdaniową (*że, żeby*, pytajna) lub mową wprost także wynika z dyspozycji składniowych danej jednostki. Co więcej, dla niektórych jednostek (głównie czasownikowych) rozwinięcia zdaniowe, zarówno ze względu na kryterium semantyczne, jak i frekwencyjne, można uznać za podstawowe uzupełnienia, tj. podstawowe realizacje pozycji wymaganych. Takimi właściwościami wyróżnia się np. czasownik *wiedzieć*, zob. *wiem, że to prawda, wiem, jak to zrobić, wiem, gdzie mieszkasz*. Należy natomiast podkreślić, że opis polskiej składni na potrzeby nauczania jpjo jest zdecydowanie mniej zatowarowany niż tradycyjny szkolny. W materiałach do nauczania jpjo ekwiwalencja fraz niezdaniowych i zdaniowych jest ujawniana w jednym miejscu. Nie jest nim jednak prezentacja schematu składniowego jednostki (tak jest w praktyce szkolnej), ale przegląd transformacji składniowych zdań złożonych na pojedyncze i odwrotnie, por. *Lekarz stwierdził, że pacjent umarł* i *Lekarz stwierdził śmierć pacjenta* (zob. np. Kaleta 1995, s. 385–451; Kita 1998, s. 212). Wykonanie tego typu transformacji wymaga wiedzy o walencji form czasownikowych. Tym samym inną drogą wracamy do dyspozycji składniowych jednostki leksykalnej.

Jak się wydaje, od poziomu C1 poza kształceniem biernej i czynnej znajomości zagadnienia ekwiwalencji pozycyjnej należałoby podejmować takie działania dydaktyczne, które pozwoliłyby na wyrabianie u uczących się wiedzy wyraźnej o systemie. Chodzi przede wszystkim o pogłębianie refleksji na temat wspomnianych w p. 2.3. zasad wyboru konstrukcji ekwiwalentnych. Wiedzę tę należałoby budować m.in. za pomocą ćwiczeń redakcyjnych i towarzyszących im zadań

⁹ Rzecz jasna zjawisko wariantywności realizacyjnej nie musi być nazywane ekwiwalencją pozycyjną.

stylistycznych, które pokazywałyby zależność między stylem wypowiedzi i gatunkiem tekstu a zastosowanym ekwiwalentem. Szczególnie wyraźnie rysuje się w tym zakresie odrębność składniowa tekstów urzędowych i prawnych, w których stosowane są zarówno swoiste dla tych odmian jednostki leksykalne, np. *nawiązka na rzecz+D*, *ktoś jest obowiązany do+D*, jak i różniące się łączliwością warianty stylistyczne jednostek pochodzących z ogólnej odmiany polszczyzny, por. *ściganie za coś (za nieplacenie alimentów)* i *ściganie o coś (o nieplacenie alimentów)*, *pomagać w czymś (w sprzedaży towarów)* i *pomagać do czegoś (do zbycia towarów)*¹⁰. Zapoznavanie uczących się polskiego z mechanizmami doboru konstrukcji ekwiwalentnych odpowiednio do stylu i sytuacji komunikacyjnej oraz budowanie wiedzy o działaniu systemu to – jak się wydaje – jak dotychczas najłabsze ogniwo w nauczaniu jpjo. Wydaje się, że zasadniczą przeszkodą jest brak usystematyzowanej wiedzy na temat zasad repartycji ekwiwalentów, czego efektem jest brak odpowiednich materiałów do ćwiczeń.

3.2. PROBLEM ŹRÓDEŁ INFORMACJI O EKWIWALENCJI

Skoro ekwiwalencja pozycyjna jest ściśle związana z dyspozycjami składniowymi jednostek, gdyż jest to gramatyka wbudowana w słownik, informacji potrzebnych w nauczaniu jpjo o liczbie otwieranych pozycji składniowych, ich typach i sposobie realizacji, w tym o realizacjach alternatywnych, należałoby szukać przede wszystkim w opracowaniach leksykograficznych, w dalszej zaś kolejności w kompendiach gramatycznych. Rzeczą naturalną jest bowiem to, że glotodydaktyka korzysta z wyników badań opisujących system danego języka. I tu rodzi się podstawowa trudność. Ze względu na różnice metodologiczne słowniki ogólne polszczyzny i opracowania opisujące system gramatyczny zdecydowanie nie są kompatybilne. Problem zaczyna się już w punkcie wyjścia, czyli na etapie wyróżniania jednostek leksykalnych, w szczególności zaś rozwiązywania kwestii homonimii, tj. ustalania, ile jednostek leksykalnych bazuje na tym samym kształcie. Im więcej wyróżnimy odrębnych jednostek, tym liczba ekwiwalentów w poszczególnych pozycjach będzie mniejsza.

W starszych opracowaniach leksykograficznych i gramatycznych stosowano mniej precyzyjne kryteria wyróżniania jednostek homonimicznych. Współcześnie badacze starają się przygotowywać opisy jak najbardziej ściśle, dlatego nawet najmniejsza różnica semantyczna bądź formalna staje się podstawą do postulowania istnienia odrębnych jednostek¹¹. W konsekwencji uzyskujemy opis szcze-

¹⁰ Więcej na temat przekształceń jednostek używanych w tekstach prawnych mowa w monografii M. Gębki-Wolak i A. Moroz (w druku).

¹¹ Realizację tego postulatów można zaobserwować w sondach słownikowych przygotowywa-

głowy, który ze względu na swoje rozdrobnienie jest trudny do bezpośredniego zastosowania w nauczaniu jpjo. Ten typ opisu znajdziemy np. w *Polskim słowniku walencyjnym*, znanym pod skróconą nazwą *Walenty*¹². Przykładowo wyrażeniu *lubić* przyporządkowano tu 16 schematów składniowych¹³. Tak duża liczba schematów wynika z systematycznego notowania najdrobniejszych różnic łączliwości, w szczególności notowania rozwinięć sfrageologizowanych, co zaowocowało wyróżnieniem odrębnych schematów dla zdań typu: *Ja nie lubię skradać się przez zakrystię, Słonimskiego lubię jak psy dziada na wąskiej ulicy, Lubię go jak psy dziada w ciemnej ulicy, [...] nas tak bardzo lubicie, jak chyba nikogo na świecie, A oni, cokolwiek powiedzą, ponad wszystko w świecie lubią łatwość, Pasjami lubi ludzkie mięso, Lubię go za tę jego chamowatość [...] itd.* Przymiotnikowi *niechętny* przypisano 11 schematów, m.in. *niechętny+C*, *niechętny dla+D*, *niechętny w stosunku do+D*, *niechętny wobec+D*, *niechętny na+B* (opatrzone komentarzem „wątpliwy”), *niechętny ku+C* (z komentarzem „archaiczny”). Nie ulega wątpliwości, że przy innych założeniach metodologicznych przynajmniej część z wymienionych konstrukcji przyimkowo-nominalnych można by potraktować jako ekwiwalenty pozycyjne, por. *władze miasta były niechętne imigrantom || w stosunku do imigrantów || wobec imigrantów || dla imigrantów*.

3.3. KRYTERIA DOBORU MATERIAŁU I ZASADY JEGO PREZENTACJI

W świetle rozbieżnych danych słownikowych, którymi współcześnie dysponujemy, niebagatelne staje się pytanie, które wariantywne konstrukcje składniowe powinny być prezentowane w materiałach do nauczania jpjo i w jakiej kolejności. To drugie pytanie ściśle wiąże się z ustaleniem wariantu w danej pozycji podstawowego. Innymi słowy, nie jest jasne, jakimi kryteriami doboru materiału powinni się kierować autorzy kompendiów gramatycznych i leksykalnych, jakimi lektorzy.

Zgodnie z zasadą funkcjonalną należałoby poprzestawać na prezentacji normatywnie ustabilizowanego materiału współczesnego. Dlatego w pierwszej kolejności trzeba by z istniejących opracowań, także tych przygotowywanych pod kątem nauczania jpjo (np. Kawka 1980; Kaleta 1995; Mędak 2011), odrzucić

nych zgodnie z koncepcją jednostki leksykalnej A. Bogusławskiego (zob. Bogusławski, Wawrzyńczyk 1993, Bogusławski, Danielewiczowa 2005).

¹² Jest to słownik walencyjny języka polskiego przygotowywany w Instytucie Podstaw Informatyki PAN w ramach kilku projektów, głównie CLARIN-PL. Dostępny jest w wersji elektronicznej na stronie: <http://walenty.ipipan.waw.pl/> lub <http://walenty.clarin-pl.eu>.

¹³ Dla porównania dodajmy, że w ISJP wyróżniono 5 jednostek bazujących na kształcie *lubić*, a w WSJP – 4 jednostki.

schematy archaiczne i normatywnie wątpliwe, zarówno te opatrywane w materiałach odpowiednimi kwalifikatorami, jak i podawane bez komentarza. To z kolei wymaga przeprowadzenia systematycznych, a zarazem czasochłonnych badań materiałowych na podstawie korpusu współczesnych tekstów. Doraźnie, np. podczas prowadzenia zajęć, lektor może jednak polegać na własnej intuicji językowej. W wyniku weryfikacji danych źródłowych mamy prawo usunąć z materiałów do nauczania jpjo takie konstrukcje, jak *opowiadał się przy znakomitym szefie* (alternatywna wobec *opowiadał się za znakomitym szefem*) i *kłamać żonę* (alternatywna wobec *kłamać żonie*), obie notowane przez Mędaka (2011), a także wyżej cytowane, a pochodzące z *Walentego* konstrukcje *niechętny na+B*, *niechętny ku+C*. Możemy mieć do czynienia także z sytuacją odwrotną, tj. z koniecznością uzupełniania już przygotowanych materiałów przeznaczonych do nauczania jpjo. Pod tym kątem należałoby na przykład przejrzeć gramatykę Kalety (1995), w której – jak wynika z wstępnej analizy, poczynionej na potrzeby tego opracowania – niekiedy brakuje informacji o podstawowej walencji jednostek. Przykładowo przymiotnik *niechętny* opisany został jako łączący się alternatywnie jedynie z *dla+D* i *C* (Kaleta 1995, s. 238). Nie odnotowano współcześnie ustabilizowanego w oficjalnej odmianie polszczyzny wariantu *wobec+D*¹⁴.

Jeśli chodzi o ustalenie hierarchii wariantów, rzutującej na kolejność nauczania, mniej przydatne będą kryteria stosowane w opisach gramatycznych, jak np. kryterium stopnia złożoności semantycznej, stosowane w składni semantycznej do ustalenia podstawowego wariantu realizacyjnego danej pozycji¹⁵. Najlepsze wydaje się natomiast kryterium funkcjonalno-frekwencyjne, tj. branie pod uwagę, który wariant w danej sytuacji komunikacyjnej, związanej z określonym etapem nauczania, ma we współczesnej polszczyźnie najwyższą frekwencję. Trzeba przy tym pamiętać o tym, że postulowane powiązanie funkcji konstrukcji z jej frekwencją będzie skutkowało tym, że niekiedy konieczne będzie operowanie więcej niż jednym wariantem, w zależności od sytuacji komunikacyjnej i gatunku tekstu, a tym samym także poziomu nauczania jpjo. Takie rozwiązanie wydaje się uzasadnione np. w odniesieniu do wcześniej omawianego czasownika *pomóc* (zob. p. 2.3.).

Ponadto istnieje potrzeba przemyślenia sposobu notowania w materiałach do nauczania jpjo informacji o walencji jednostek. Szczególnie chodzi o różnicowanie zapisu informacji o konstrukcjach alternujących i współwystępujących przy danym nadrzędniku, by podana notacja była łatwo przekładalna na produkcję, czyli budowanie konstrukcji. Nie służy temu np. sposób notacji przyjęty przez S. Mędaka w teoretycznej części zbioru ćwiczeń składniowych *Co z czym* (Mę-

¹⁴ Co ciekawe, ani w ISJP, ani w WSJP schematy przymiotnika *niechętny* w interesującym nas tu znaczeniu ‘taki, który jest negatywnie nastawiony do jakiejś osoby, rzeczy lub sytuacji’, nie odnotowują łączliwości z *dla+D*.

¹⁵ Na tej podstawie za podstawową realizację pozycji dla argumentów zdarzeniowych uznaje się konstrukcje zdaniowe, za wtórną – konstrukcje nominalne i z bezokolicznikiem, „ekwiwalenty o większym stopniu kondensacji” (zob. Zaron 1980, s. 12).

dak 2002). Walencja rzeczowników zakodowana tam została obok danej jednostki w postaci ciągu symboli, bez wyraźnego rozgraniczenia symboli odnoszących się do konstrukcji współwystępujących i alternujących. Rozpoznanie dyspozycji składniowych rzeczowników nie ułatwia brak przykładów realizacji podanych schematów. Problem zilustrujemy na trzech poniższych przykładach, zob. (13)–(15). Najpierw podajemy schemat rzeczownika zaczerpnięty z opracowania Mędaka (2002, s. 19–21). Następnie proponowaną jego interpretację, czyli informację o liczbie otwieranych pozycji składniowych zilustrowaną przykładami.

- (13) lot +N.; +D.; do+D. – 3 pozycje, tj. *lot czym kogo do czego*, np. *lot helikopterem ratowników do wypadku* (lepiej w układzie: *lot ratowników helikopterem do wypadku* lub *ratowników lot helikopterem do wypadku*);
- (14) przejazd +N.; przez+B.; z/do+D. – 4 pozycje, tj. *przejazd czym przez co skąd dokąd*, np. *przejazd autokarem z Torunia do Pragi przez Wrocław*;
- (15) żal do+D.; za+B.; z powodu+D. – 2 pozycje, tj. *żal do kogo za co || z powodu czego*, np. *mam do ciebie żal za rozstanie z moją siostrą || z powodu rozstania z moją siostrą*.

Należy zaznaczyć, że formułowane uwagi nie przekreślają wartości omawianych opracowań z zakresu nauczania jpjo. Można w nich bowiem znaleźć dużo cennych informacji na temat dyspozycji składniowych jednostek leksykalnych, w tym takich, które nie są odnotowywane w kompendiach gramatycznych lub leksykograficznych kierowanych do rodzimych użytkowników języka.

4. PODSUMOWANIE

Zagadnienie ekwiwalencji pozycyjnej jest co prawda obecne w ramach nauczania jpjo, ale zakres i sposób jego prezentacji na wyższych poziomach nauczania wymagałby weryfikacji i uzupełnienia. Przede wszystkim istnieje potrzeba usystematyzowania i uwspółcześnienia opisów dyspozycji składniowych jednostek leksykalnych w powiązaniu z ich funkcją w ramach komunikacji i przynależnością do odmiany polszczyzny. Realizacja tego zadania wymaga działań wielokierunkowych, polegających m.in. na weryfikacji dotychczas przygotowanych opisów walencji jednostek leksykalnych, a także wskazaniu zasad repartycji konstrukcji wariantywnych, ze szczególnym uwzględnieniem czynników stylistycznych i komunikatywnych. Równocześnie należałoby zadbać o dodanie do materiałów do nauczania jpjo nowych typów ćwiczeń, mianowicie integrujących wiedzę o ekwiwalencji pozycyjnej z wiedzą o zróżnicowaniu stylistycznym polszczyzny i rozwijających umiejętności mediacyjne. Z kolei w celu kształcenia wiedzy wyraźnej o omawianym zjawisku warto byłoby dodać do kompendiów gramatycznych kierowanych do lektorów i najbardziej zaawansowanych uczących się jpjo syntetycznych informacji na temat zjawiska ekwiwalencji pozycyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba polona abscondita. Sonda słownikowa III*, Warszawa.
- Bogusławski A., Wawrzyńczyk J., 1993, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa.
- Buttler D., 1976, *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Bühler K., 2004, *Teoria języka*, Kraków.
- Gębka-Wolak M., 2011, *Pozycje składniowe frazy bezokolicznikowej we współczesnym zdaniu polskim*, Toruń.
- Gębka-Wolak, A. Moroz. (w druku), *Jednostka tekstu prawnego w ujęciu teoretycznym i praktycznym*, Toruń.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000, pod red. M. Bańki, Warszawa.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Karolak S., 2002, *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa.
- Kawka M., 1980, *Słownik syntaktyczno-semantyczny czasowników polskich*, Kraków.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę*, t. 2, Katowice.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., Dąbmska E.G., 2007 *Kiedyś wrócisz tu... cz. II: By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Mazur B. W., 2011, *Colloquial Polish: the complete course for beginners*, New York.
- Mędak S., 2002, *Co z czym. Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Kraków.
- Mędak S., 2011, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*, Kraków.
- Mędak S., 2014, *Polski C2. Megatest*, Warszawa.
- Mielczuk (1974): Mel'čuk I.A., 1974, *Opyt teorii lingvističeskikh modelej Smysl ↔ Tekst*, Moskwa.
- Mielczuk (2015): Mel'čuk I.A., 2015, *A General Inventory of Surface-Syntactic Relations in World Languages. Part One*, „RSUH/RGGU BULLETIN. Moscow Journal of Linguistics”, nr 8, s. 75–103.
- Mielczuk (2016): Mel'čuk I.A., 2016, *A General Inventory of Surface-Syntactic Relations in World Languages. Part Two*, „RSUH/RGGU BULLETIN. Moscow Journal of Linguistics”, nr 9, s. 94–120.
- NKJP: *Narodowy Korpus Języka Polskiego* [online], <http://nkjp.pl/> [27.04.2018].
- Polski słownik walencyjny „Walenty”* [online], <http://walenty.clarin-pl.eu> [27.04.2018].
- Porayski-Pomsta J. (red.), 2010, *Nauka o języku polskim dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Stempek A. i in., 2010, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.
- Tesnière L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris.
- Wielki słownik języka polskiego*, pod red. P. Źmigrodzkiego [online], <http://www.wsjp.pl/> [27.04.2018].
- Zaron Z., 1980, *Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika. Polskie czasowniki z uzupełnieniem werbalnym oznaczające relację osobową z argumentem zdarzeniowym*, Wrocław.
- Zaron Z., 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.
- Zaron, Z., 2012, *Konotacja nie jedno ma imię. Wymagania składniowe nazw osobowych*, w: J. Apresjan, I. Boguslavsky i in. (red.), *Meaning, Texts and other Exciting Things. A Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Professor Igor Alexandrovič Mel'čuk*, Moskwa, s. 672–681.

Małgorzata Gębka-Wolak

**POSITIONAL EQUIVALENCE OF SYNTACTIC STRUCTURES IN LANGUAGE
TEACHING THEORY AND PRACTICE**

Keywords: syntax, teaching Polish as a foreign language, valency, alternative syntax structures, positional equivalence

Summary. The article discusses the problem of alternative connectivity of lexical units. This phenomenon, which we called positional equivalence, is analyzed from the perspective of teaching Polish as a foreign language (PFL). The paper consists of two parts. The first defines the concept of positional equivalence. The second part analyzes the way positional equivalence is presented and explained in teaching practice.

The analysis of PFL teaching materials clearly shows the need to systematize and update the descriptions of syntactic features of different lexical units, taking into consideration their communicative function and stylistic features. It also seems necessary to enrich the existing language exercises with tasks allowing the students to practice their knowledge of alternative syntactic structures and the ability to adjust the structures they use to the type of communicative situation.

WOKÓŁ AKTÓW I GATUNKÓW MOWY

*Anna Dunin-Dudkowska**

GATUNKI WYPOWIEDZI W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Słowa kluczowe: gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy, glottodydaktyka polonistyczna

Streszczenie. Celem artykułu jest przedstawienie osiągnięć genologii, które mogłyby zostać wykorzystane w glottodydaktyce polonistycznej. Wychodząc z założenia, że gatunki są wytworami kultury, ucząc cudzoziemców języka polskiego, należy zapoznawać ich z wzorcami gatunkowymi typowymi dla rodzimych użytkowników polszczyzny. Opis wzorca, zgodnie z koncepcją Marii Wojtak, obejmuje cztery aspekty opisu: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny. Realizacje wypowiedzi gatunkowych mogą przybierać formę wariantu kanonicznego, wariantów alternacyjnych lub adaptacyjnych. W artykule przeanalizowano kilka popularnych podręczników do nauki jppo pod kątem nauczania gatunków wypowiedzi. W większości prac przeważa nauczanie aspektu strukturalnego i stylistycznego wzorca, z mniejszą uwagą zwróconą na aspekt pragmatyczny i ontologiczny opisu.

1. OPIS GATUNKU WYPOWIEDZI

Termin „genologia” pojawił się dopiero w XX wieku, jednakże próby systematyzacji gatunków literackich mają tradycję sięgającą starożytności¹. Przeniesienie osiągnięć genologii literaturoznawczej na grunt językoznawstwa i utworzenie terminu ‘genologia lingwistyczna’ jest zasługą Antoniego Furdala, który widział pole jej działalności jako opis i klasyfikację komunikatów językowych (Furdal 1982). Współczesna genologia lingwistyczna opiera się na ustaleniach

* anna.dunin-dudkowska@poczta.umcs.lublin.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin, ORCID: 0000-0003-2102-711.

¹ Podstawy genologii antycznej stworzył Arystoteles (1988).

koncepcji klasycznych, poszukując jednocześnie nowej inspiracji w metodologii związanej z analizą wypowiedzi (tekstu, dyskursu) (Witosz 2005). Polskie badania nawiązują również do koncepcji badaczki Stefanii Skwarczyńskiej (1965), która postulowała objęcie syntezą teoretycznoliteracką wszystkich gatunków mowy. Teoria ta wyróżnia następujące wyznaczniki strukturalne, konstytuujące komunikat językowy:

1. kategorię nadawcy i kategorię odbiorcy oraz wzajemne relacje między nadawcą a odbiorcą, kształtowane przez treści świadomości i ich uwarunkowania;
2. sytuację komunikacyjną: nadawczą, odbiorczą i nadawczo-odbiorczą;
3. funkcję, czyli cel komunikacyjny (wychowawczo-dydaktyczną, informacyjno-przedstawiającą, ekspresywno-impresywną i rozrywkowo-autoteliczną);
4. przedmiot (temat) gatunku i jego rozwinięcie (aspekt poznawczy);
5. sposób ujęcia przedmiotu;
6. aspekt stylistyczny gatunku: pole tworzywa przekazu, pole przedstawienia i wyrazu;
7. kod – znany nadawcy i odbiorcy, pozwalający na poprawne odczytanie przesłania tekstu.

Powyższy opis gatunku obejmuje układ wykładników poznawczych, pragmatycznych i stylistycznych wypowiedzi. Propozycja ta jest ciągłą inspiracją dla wielu współczesnych badaczy pragmatyngwistyki, tekstologii i genologii².

Drugim fundamentalnym źródłem natchnienia dla genologów lingwistycznych stała się koncepcja gatunków mowy Michaiła Bachtina mówiąca, iż wszystkie wypowiedzi są wypowiedziami gatunkowymi, gatunki są relatywnie trwałe i typowe, charakteryzują się pewną swobodą, giętkością, plastycznością, a realizacja gatunków w procesie mowy pozwala na modyfikacje wzorców (schematów) gatunkowych. Bachtin wprowadził rozróżnienie na gatunki prymarne (proste) i wtórne (złożone) i uważał, że o wyborze gatunku wypowiedzi decyduje zamiar komunikacyjny mówiącego (Bachtin 1986). Zaslugą rosyjskiego badacza jest także zniesienie podziału między gatunkami literackimi a użytkowymi, rozpoznanie wielogatunkowej natury wypowiedzi i wzajemnego przenikania się gatunków oraz dostrzeżenie dialogu między strukturą gatunku a jego otoczeniem kulturowym. Istotne znaczenie dla rozwoju genologii miało również włączenie do badań genologicznych komunikacji ustnej, w tym mowy potocznej.

Koncepcja Bachtina miała wpływ na badania Anny Wierzbickiej, twórczyni semantyki elementarnych części mowy (Wierzbicka 1983). Przyjmując założenie, że zasadniczą cechą gatunku jest jego cel komunikacyjny, badaczka skupiała

² Por. Mayenowa (1974); Mazur (1990); Dobrzyńska (1993); Gajda (2001); Wojtak (1998); Duszak (1998) i in.

się na eksplikacji gatunku jako sumy komponentów illokucyjnych, podkreślając jednocześnie zależność gatunków mowy od czynników kulturowych (Wierzbicka 1999, s. 228). W koncepcji *genrów* mowy Anny Wierzbickiej, gatunek to „ciąg prostych zdań, wyrażających założenia, intuicje i inne akty umysłowe mówiącego” (Wierzbicka 1983). Koncepcja ta podkreśla, iż każda kultura ma swój własny zasób charakterystycznych dla niej aktów mowy i gatunków mowy, zarówno tych prostych, jak i złożonych. Badaczka stosuje własny metajęzyk semantyczny do międzykulturowego badania gatunków mowy.

Dostrzegając niedoskonałość klasycznej koncepcji kategoryzacji³, L. Wittgenstein (1952/1972) i L. Zadeh (1982) zaproponowali teorię prototypów, podobieństwa rodzinnego i koncepcję zbiorów rozmytych, w których z danego zbioru wyodrębniany jest jeden najbardziej typowy egzemplarz, tzw. prototyp. Teoria prototypów opiera się na następujących zasadach:

- kategoryzacja gatunkowa dokonywana jest w oparciu o stopień podobieństwa do prototypu,
- odrzuca się koncepcję istnienia cech dystynktywnych dla elementów zbioru,
- zestaw cech gatunku ma charakter otwarty,
- istnieją „lepsze” i „gorsze” reprezentacje danej kategorii,
- o ostrości kwalifikacji decydują cechy uznane za typowe dla danej kategorii,
- centralnym, prototypowym reprezentantem kategorii jest egzemplarz posiadający cechy typowe;
- elementy danej kategorii mają zróżnicowany status (istnieje centrum i peryferia),
- elementy danego zbioru nie mają cech wspólnych dla wszystkich egzemplarzy, ale łączy je podobieństwo rodzinne,
- dopuszcza się przechodzenie między bliskimi sobie kategoriami.

Teoria ta może mieć zastosowanie do opisu gatunków użytkowych, głównie gatunków potocznych mówionych (Woźniak 1990, s. 62–80).

W związku z nawiązywaniem do różnych koncepcji w badaniach genologicznych i nieco selektywnym przyswajaniem tych koncepcji przez różnych badaczy pojęcie *gatunek* w polskich badaniach jest często używane zamiennie z takimi terminami synonimicznymi czy quasi-synonimami jak *genre*, *tekst*, *model gatunku*, *wzorzec gatunkowy*, *wzorzec tekstowy*, *typ tekstu*, *superstruktura*, *schemat tekstu*, *prototyp gatunku*, *wyidealizowany model kognitywny* (także w odniesieniu do re-

³Koncepcja klasyczna opiera się na następujących założeniach:

1. kategorie definiowane są za pomocą cech koniecznych i wystarczających,
2. cechy są binarne,
3. kategorie mają ostre, wyraźne granice,
4. wszystkie elementy danej kategorii są równorzędne (por. Witosz 2005, s. 64–65).

prezentacji tekstu) (Witosz 2005, s. 113; Wojtak 2013, s. 99). Współczesne badania genologiczne uważają gatunek za konwencję kulturowo-językową. Stanisław Gajda pisze, iż gatunek wypowiedzi to „kulturowo i historycznie ukształtowany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu”. Wtórnie jest to zbiór tekstów, w których realizowany jest określony wzorzec gatunkowy, obejmujący kategorie formalno-językowe, kognitywne (obraz świata i hierarchię wartości) oraz pragmatyczne (charakterystykę użytkowników i ich celów) (Gajda 2001, s. 255). Liczba gatunków stosowanych przez określoną wspólnotę językową zależy od spektrum potrzeb i celów w określonej kulturze. Gatunek jest strukturą otwartą, dynamiczną i historyczną, która odzwierciedla stosunek do świata użytkowników języka i ich społeczne współdziałanie, przystosowując się do określonych potrzeb. Na poziomie nadrzędnym gatunki mowy sytuują się względem poszczególnych stylów, związanych z sytuacjami społeczno-komunikacyjnymi. Funkcjonują w ramach określonych „rodzin” stylowych, w których istnieją specyficzne dominanty gatunkowe.

W lingwistyce tekstu funkcjonuje także układ stratyfikacyjny, zaproponowany przez Aleksandra Wilkonia, który obejmuje rodzaj, odmianę rodzaju (podrodzaj), gatunek, odmianę gatunkową i w końcu indywiduum tekstowe (Wilkoń 2002, s. 218–219; Wojtak 2004, s. 305–306). Klasyfikacja ta wywodzi się z trójelementowego podziału Arystotelesa, odnoszącego się do genologii literaturoznawczej: rodzaj, gatunek, konkretny tekst. Rodzaj ustalany jest w oparciu o najważniejsze odmiany funkcjonalne danego języka etnicznego. Bożena Witosz widzi na poziomie rodzaju gatunki artystyczne, naukowe, urzędowe, religijne, potoczne, oficjalne retoryczne oraz gatunki środków masowego przekazu, traktując tę listę jako zbiór otwarty. Na poziomie podrodzaju występują typowe dla niego odmiany, np. rodzaj artystyczny: gatunki liryczne, epickie i dramatyczne, rodzaj naukowy: gatunki humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze, matematyczne itd., gatunki środków masowego przekazu: gatunki telewizyjne, prasowe, radiowe, internetowe (Witosz 2005, s. 137).

Jan Mazur postuluje stworzenie kompleksowej koncepcji typologicznej, obejmującej typ tekstu, rodzaj, gatunek i wariant, wraz z egzemplifikacją w oparciu o określone kryteria teoretyczne (Mazur 2000). Badacz, zainspirowany niemieckimi badaniami tekstologicznymi (Barbary Sandig, Elisabeth Gülich i Wolfganga Raible'a), postuluje koncepcję wzorca testowego, odzwierciedlającego w pewnym zakresie tradycyjne pojęcie gatunku (Mazur 1990). Wzorzec taki jest zespołem konwencjonalnych działań, funkcjonującym w określonej społeczności i rozpatrywanym w ramach całej czynności językowej. Tekst traktowany jest jako proces, obejmujący zarówno składowe elementy konstytutywne, tworzące strukturę podstawową, jak i fakultatywne, kształtujące różne struktury alternatywne, uwarunkowane sytuacyjnie. Dla danej klasy tekstów możliwe jest ustalenie struktury maksymalnej wzorca tekstowego, która nie musi znaleźć odzwierciedlenia

w faktycznych wypowiedzeniach. Tak rozumiany wzorzec tekstowy obejmuje następujące elementy obligatoryjne: przesłanki sytuacyjne, intencję, obowiązki do wykonania, działania do wykonania oraz sposób ich realizacji, a także przesłanki językowo-stylistyczne.

Jerzy Bartmiński (2010), wychodząc od siedmiu typowych cech tekstowości, zaproponowanych przez de Beaugrande'a i Dresslera, proponuje następującą skalę opisu tekstu:

1. podmiotowość – przypisanie do nadawcy;
2. zaadresowanie – skierowanie do odbiorcy;
3. intencjonalność – cel przekazu wyznaczony przez nadawcę;
4. nacechowanie stylowe i gatunkowe;
5. linearność – następczość wynikająca z sekwencyjnego charakteru substancji dźwiękowej, czyli prymarnego nośnika znaku językowego;
6. integralność strukturalna – spoistość oparta na delimitacji (granice tekstu i jego segmentacja wewnętrzna);
7. spójność treściowa (logiczna i semantyczna);
8. informatywność (temat i remat);
9. sytuacyjność – powiązanie tekstu z sytuacją, tzn. z bliskimi okolicznościami jego użycia i szerszym tłem historyczno-kulturowym w czasie i przestrzeni;
10. podatność na przetwarzanie – wchodzenie w relacje intertekstowe.

W późniejszych pracach badacz wykorzystuje te kryteria do opisu gatunku (Bartmiński 2012).

We współczesnej genologii obserwuje się istnienie wielu form z pogranicza rodzajowo-gatunkowego, które trudno jednoznacznie zaklasyfikować do określonej kategorii, tzw. mgławice gatunków, gatunki zmacone, gatunki transgresyjne. Taki model typologii podkreśla dynamikę gatunków i ich otwarcie na modyfikacje, płynne transformacje gatunków w inne, zarówno w aspekcie diachronicznym jak i synchronicznym. Gatunek staje się kategorią politypiczną, o płynnych granicach i tendencji do transgresji. Rozważania tego typu prowadzą do zwrócenia się w kierunku lingwistyki pragmatycznej, w szczególności teorii aktów mowy i teorii komunikacji.

2. WZORZEC GATUNKOWY

M. Wojtak rozpatruje gatunek w trzech płaszczyznach: dynamicznej (jako zjawisko komunikacyjne i kulturowe), statycznej (jako typ tekstu, model, który pozwala łączyć teksty o podobnych właściwościach) i konkretyzującej (jako zbiór

wypowiedzi czy wypowiedź, która jest najlepszym egzemplarzem, reprezentantem zbioru). Lubelska badaczka widzi gatunek jako „twór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także jako zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004, s. 16). Zbiór reguł dookreślających główne poziomy organizacji schematu gatunkowego, relacje pomiędzy poszczególnymi poziomami i sposoby funkcjonowania tych poziomów tworzą wzorzec gatunkowy. W perspektywie statycznej komponenty wzorca gatunkowego obejmują:

- aspekt strukturalny, opisujący model kompozycyjny tekstu, który obejmuje ramę tekstową⁴, podział na poszczególne segmenty i wzajemne relacje pomiędzy tymi segmentami – zjawiska dotyczące układów poziomych i architektoniki tekstu;
- aspekt pragmatyczny, który pokazuje uwikłania komunikacyjne, obejmujące uczestników aktu komunikacji: nadawcę i odbiorcę oraz zachodzące między nimi relacje, intencje (potencjał illokucyjny) i podstawowe zastosowania komunikacyjne (kontekst życiowy gatunku);
- aspekt kognitywny (tematyka, obraz świata, system wartości, punkt widzenia);
- aspekt stylistyczny (użyte środki językowe, uwarunkowane strukturalnie i pragmatycznie).

Wzorzec gatunkowy traktowany jest całościowo, gdyż w taki sposób funkcjonuje w świadomości określonej społeczności. Struktura wypowiedzi i jej potencjał illokucyjny wzajemnie się warunkują. Całościowa intencja nadawcy rozkłada się na poszczególne segmenty w formie pojedynczych kroków illokucyjnych, scalając intencję komunikacyjną dla uzyskania zamierzonego efektu perlokucyjnego. Na strukturę tekstu wpływają także obligatoryjne cechy gatunkowe odnoszące się do relacji nadawczo-odbiorczych. Mają one zarówno znaczenie pragmatyczne, jak i poznawcze, wpisując się w określoną konwencję gatunkową. W efekcie stylistyczny kształt wypowiedzi warunkowany jest przez wszystkie aspekty wzorca gatunkowego. Aspekty te funkcjonują jako sygnały (indeksy) gatunkowe, wspierając identyfikację wzorca. Wzorzec gatunkowy nie jest zjawiskiem stałym; pod wpływem dynamizmu procesów komunikacyjnych występuje w formie zbioru wariantów tworzących: wzorzec kanoniczny (zawierający trwałe wyznaczniki strukturalne, pragmatyczne i stylistyczne, decydujące o tożsamości gatunku); wzorce alternacyjne (modyfikacje wzorca kanonicznego, polegające na redukcji składnika, jego wymianie, kontaminacji struktur i ewentualnie zmianie potencjału illokucyjnego, obrazu świata lub kształtu stylistycznego); oraz wzorce adaptacyjne (czerpiące z innych gatunków lub krzyżujące się z nimi). Centralną pozycję

⁴ Na temat ramy tekstu, sygnałów początku i końca, por. Lotman (2010), Mayenowa (1974).

w polu gatunkowym zajmuje wzorzec kanoniczny, wzorce alternacyjne znajdują się blisko strefy centrum, zaś wzorce adaptacyjne sytuują się na peryferiach pola. Zbiór wariantów wzorca tworzy tzw. skalę paradoksów, charakterystycznych dla danego gatunku, np. w płaszczyźnie strukturalnej będą to szablonowość – oryginalność, w płaszczyźnie pragmatycznej: monointencyjność – poliintencyjność, obiektywizm – subiektywizm, monologowość – dialogowość, a w płaszczyźnie stylistycznej: szablonowość – oryginalność, informacyjność – perswazyjność, pisany charakter – kolokwialność, oficjalność – potoczność, rzeczowość – ekspresywność / obrazowość (Wojtak 1999, 2004).

3. ASPEKT DYDAKTYCZNY

Interesującym aspektem opisu genologicznego są implikacje dydaktyczne. Ucząc języka obcego, uczymy wypowiedzi będących realizacją różnych gatunków mowy, wymaganych na poszczególnych poziomach kompetencji językowej. Opis wszystkich aspektów opisu wzorca gatunkowego (strukturalnego, pragmatycznego, semantycznego oraz stylistycznego) może stanowić podstawę do efektywnego nauczania zarówno czynnej, jak i biernej znajomości poszczególnych odmian gatunkowych rodzimych użytkowników języka. Praktyczne zastosowanie takiego opisu w dydaktyce jest jednocześnie logiczną konsekwencją kontrastywnych badań językowych i genologicznych, dostarczających narzędzi do nauczania języka obcego na różnych poziomach kompetencji językowej, w zależności od stopnia trudności gatunku i frekwencji jego stosowania. Na podstawie realizacji wzorca gatunkowego można także zdiagnozować kompetencję komunikacyjną uczących się (ocena znajomości wzorca i sposobu realizacji jego poszczególnych aspektów). Nauczanie wzorca gatunkowego pomaga opanować strukturę wypowiedzi, specjalistyczną leksykę, typową dla stylu danego gatunku, charakterystyczną składnię oraz inne cechy stylu gatunku. Ważne jest pokazanie pragmatyki gatunku, zależnej od potrzeb kulturowych danego społeczeństwa oraz jego językowego obrazu świata i systemu aksjologicznego. Wyniki studiów i analiz komparatystycznych powinny być wykorzystane w celu zidentyfikowania różnic między analogicznymi gatunkami w omawianych kulturach (na wszystkich poziomach opisu wzorca) dla wskazania cudzoziemcom miejsc groźących wystąpieniem transferu negatywnego. W glottodydaktyce należałoby skoncentrować się na nauczaniu praktycznych wzorców gatunkowych stosowanych w komunikacji nieprofesjonalnej, z włączeniem wzorców gatunkowych komunikacji profesjonalnej w kształceniu różnych grup zawodowych (np. prawników, ekonomistów, itd.) i tłumaczy.

3.1. FORMY WYPOWIEDZI A GATUNEK W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

W dydaktyce i glottodydaktyce polonistycznej funkcjonuje termin *formy wypowiedzi*, będący odpowiednikiem gatunków, czyli wypowiedzi realizujących odpowiedni schemat gatunkowy. W słownikach na próżno by szukać definicji ‘formy wypowiedzi’, mimo iż termin ten jest powszechnie używany w znaczeniu wypowiedzi reprezentującej określony gatunek. Zamiennie termin ‘forma wypowiedzi’ występuje z określeniem ‘rodzaj wypowiedzi’, co nasuwa mylne skojarzenia z rodzajami literackimi. Rozważając słownikowe znaczenia leksemu ‘forma’, należy wnioskować, iż forma wypowiedzi wiąże się ze znaczeniem 1. – wygląd, zewnętrzny kształt czegoś (co wyłącza ukryte intencje, implicytne systemy wartości itd. wypowiedzi); znaczeniem 2. – układ jakichś elementów, struktura – co nawiązuje wyraźnie jedynie do aspektu strukturalnego wzorca gatunkowego, pomijając całkowicie aspekt pragmatyczny, ontologiczny i stylistyczny oraz znaczeniem 3. – model, szablon, wzór⁵ – co jest bliższe koncepcji wzorca gatunkowego, ale nie precyzuje aspektów tegoż. Termin ten jest jednak używany w większości publikacji dydaktycznych w znaczeniu wypowiedzi gatunkowych.

Programy nauczania jpjo. Poziomy A1–C2 (2016) przedstawiają katalog form / rodzajów wypowiedzi (tj. w kategoriach genologicznych – wypowiedzi gatunkowych) na poszczególne poziomy znajomości języka polskiego. Obejmuje on w sumie ponad 64 gatunki wypowiedzi, z których większość stanowią gatunki złożone. Analiza kilku popularnych podręczników do nauczania jpjo, opartych na powyższych *Programach nauczania ...* pokazuje, jakie gatunki typowe dla kultury polskiej wprowadzane są do procesu nauczania cudzoziemców w pierwszej kolejności i jakie aspekty wzorca są eksponowane.

Pojęcie ‘gatunek’ pojawia się jedynie w podręczniku Andrzeja Ruszera (2011) *Oswoić tekst*. (B2/C1). We *Wprowadzeniu* Autor posługuje się terminem ‘gatunek tekstu’, nawiązując do retoryki wypowiedzi pisemnych w nurcie nowej retoryki. W praktyce oznacza to sukcesywne przedstawianie zasady formułowania wypowiedzi argumentacyjnej (przesłanek i konkluzji), dzięki którym tekst nabiera mocy perswazyjnej. Nauczanie gatunków ma wymiar kulturowy. Zgodne jest to z przyjętymi definicjami ‘gatunku’, które traktują go jako wytwór kultury społeczności, która na bazie swych doświadczeń w ten sposób realizuje określone cele.

⁵ Por. internetowy *Słownik języka polskiego* <https://sjp.pl/forma> [15.03.2018].

3.2. ANALIZA PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JPJO W KONTEKŚCIE GENOLOGICZNYM

Dla celów niniejszego artykułu przeanalizowano kilka popularnych podręczników do nauki jpjo. E. Lipińska, E. G. Dąbska, autorki podręcznika *Pisać jak z nut* (B1+/B2) prezentują 18 form pisemnych, mając na celu przygotowanie uczących się do poprawnej produkcji wypowiedzi zgodnie z proponowanym „schematem procesu pisania”⁶, obejmującym zagadnienia związane z poszerzeniem leksyki, powtórzeniem gramatyki i aspektem stylistycznym. Niektóre formy wypowiedzi scharakteryzowane zostały pod kątem struktury lub stylistyki (zwroty, leksyka). Autorki nie podają gotowego opisu kompozycji wypowiedzi – uczący się musi sam odtworzyć wzorzec strukturalny (nauczanie indukcyjne). W niektórych omówieniach pojawia się aspekt pragmatyczny wypowiedzi, tj. informacja o celu pisania określonej formy (np. podanie). Nauka pisania przebiega od etapu pisania sterowanego do pisania samodzielnego. W konsekwencji cudzoziemiec poznaje wzorzec gatunkowy wypowiedzi w sposób praktyczny.

Nieco inaczej przedstawił swoją koncepcję nauczania gatunków Andrzej Ruszer w pracy *Oswoić tekst*. W opisie gatunku (np. charakterystyki) autor proponuje obok ćwiczeń stylistycznych, leksykalnych i gramatycznych (aspekt stylistyczny wzorca), także ćwiczenia dotyczące elementów aspektu poznawczego, przy sugerowanej kolejności ich opisu, a więc jednoczesnym nauczaniu struktury wypowiedzi. Podejście to bliższe jest koncepcji opisu genologicznego przy użyciu wzorca gatunkowego, chociaż nie pojawia się w nim to pojęcie.

Kolejna analizowana pozycja to *Polski bez tajemnic* autorstwa E. Skorupy, E. Lipińskiej. Podręcznik ten obejmuje nauczanie wszystkich sprawności językowych, toteż pisanie poprzedzone jest serią ćwiczeń językowych, które przygotowują uczącego się do samodzielnego tworzenia tekstu. W niektórych przypadkach pojawiają się informacje teoretyczne, np. list nieformalny jest omówiony z prezentacją wzoru, zwróceniem uwagi na układ graficzny, podaniem ramy tekstowej i zasad grzeczności językowej. Te cenne informacje dotyczą głównie aspektu strukturalnego i stylistycznego wzorca gatunkowego. Niektóre gatunki wprowadzane są w oparciu o podany wzór (np. tekst argumentacyjny), do innych podana jest lista przydatnych zwrotów i wyrażeń (np. esej), a jeszcze inne odwołują się do podanego schematu strukturalnego (np. opis przedmiotu czy postaci). Widać wyraźnie, że autorki poszukują jednolitego sposobu porządkowania informacji genologicznych.

⁶ Por. Termin ‘schemat tekstu’ został użyty przez de Beaugrande’a i Dresslera (1990) w znaczeniu jednego ze składników globalnej struktury tekstu (schematy to wzorce wydarzeń i stanów w uporządkowanej kolejności i połączonych bliskością czasową i przyczynowością). B. Boniecka traktuje schemat tekstu szerzej, jako globalną strukturę wypowiedzi (1999). Obie koncepcje skupiają się głównie na aspekcie strukturalnym wypowiedzi (Witosz 2005, s. 113).

Kolejny podręcznik analizowany pod kątem zawartych w nim gatunków to *Polski mniej obcy* A. Madei, B. Morcinek. Znajduje się w nim propozycja ok. 30 form wypowiedzi. Niektóre z nich poprzedzone są tekstem przykładowym (np. legenda) przed poleceniem samodzielnego napisania tekstu. W odniesieniu do gatunków urzędowych (np. skargi) pojawiają się informacje teoretyczne na temat wymagań gatunkowych. Dotyczą one głównie aspektu pragmatycznego (nadawca, odbiorca, cel), strukturalnego (struktura) i stylistycznego (zwroty). Mimo iż nie pojawia się pojęcie gatunku, procedura ta zbliża podejście glottodydaktyczne do genologii.

Ostatnim omawianym podręcznikiem będzie *Z polskim w świat*, napisany przez lubelskie trio: R. Ciesielska-Musameh, B. Guziuk-Świca i G. Przechodka. Pomimo braku stosowania terminologii genologicznej, proponowany opis takich wzorców gatunkowych, jak zaproszenie czy pozdrowienia odwołuje się do 4 aspektów: strukturalnego, pragmatycznego (intencja), poznawczego (tematyka) i stylistycznego. Informacje te przedstawione zostały w bardzo syntetycznej formie, jednakże podejście takie oznacza kolejny krok w kierunku wykorzystania osiągnięć genologii w glottodydaktyce polonistycznej.

4. IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Studia genologiczne są interdyscyplinarną dziedziną badań, która cieszy się coraz większym zainteresowaniem nie tylko językoznawców, ale także m.in. ekspertów od komunikacji, badaczy retoryki, socjologów, tłumaczy, specjalistów od reklamy i nauczycieli języków. Warto wykorzystać jej terminologię i metodologię również w glottodydaktyce polonistycznej. Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej nie może ignorować zdobyczy genologii, która dostrzega decydującą rolę kultury w kształtowaniu gatunków. Ucząc wypowiedzi gatunkowych, zarówno ustnych, jak i pisemnych, tak czynnie, jak i biernie, powinniśmy czerpać z instrumentarium genologów, wykorzystując pojęcie wzorca gatunkowego i stosując zasady metodyki nauczania jppo. Znajomość wzorca może być przekazana zarówno metodami dedukcyjnymi, jak i indukcyjnymi. Możemy wyzyskać wyniki studiów komparatystycznych w ujęciu interkulturowym, możemy wykorzystać podejście zadaniowe i metodę projektów. I wreszcie możemy pogodzić nauczanie integracyjne wszystkich sprawności, z uwzględnieniem tłumaczenia jako mediacji kulturowej również w nauczaniu wzorców gatunkowych. Wymaga to zarówno od nauczycieli, jak i autorów podręczników nie tylko świadomości metodycznej, ale także korzystania ze zdobyczy innych nauk, również genologii. Analiza podręczników pokazuje, że po pierwsze potrzebujemy ich, a po drugie już zrobiliśmy pierwsze kroki w kierunku systematyzacji genologicznego materiału glottodydaktycznego. Omawiane pozycje są dobrym początkiem do dalszego rozwijania tej tendencji.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, 1988, *Retoryka. Poetyka*, Warszawa.
- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa.
- Bartmiński J., 2010, *Tekst – dyskurs – komunikacja*, w: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska (red.), *Tekstologia 2*, Lublin, s. 22–75.
- Bartmiński J., 2012, *Jak opisywać gatunki mowy?*, w: A. Kamieniecka-Burzyńska (red.), „Język a Kultura”, t. 23, Wrocław, s. 13–32.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodźka G., 2016, *Z polskim w świat*, Lublin.
- de Beaugrande R., Dressler W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst – próba syntezy*, Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Furdal A., 1982, *Genologia lingwistyczna*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” t. 39, s. 61–70.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 245–258.
- Lipińska E., Dąbska E., 2016, *Pisać jak z nut*, Kraków.
- Lotman J., 2010, [oryginał z 1970], *Rama jako element kompozycyjny tekstu*, w: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska (red.), *Tekstologia 2*, Lublin, s. 7–16.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Mayenowa M.R., 1974, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław.
- Mazur J., 1990, *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym*, „Socjolingwistyka”, IX, s. 71–86.
- Mazur J., 2000, *Textlinguistik im slawischen Sprachraum*, w: *Text – und Gesprächslinguistik*, K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S.F. Sager (red.), t. 1, Berlin–New York, s. 153–163.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2016, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków.
- Ruszer A., 2011, *Oswoić tekst*, Kraków.
- Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic*, Kraków.
- Skwarczyńska S., 1965, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. III, Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, < <https://sjp.pl/forma> > [15.03.2018].
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, w: T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław, s. 125–138.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, wybór i red. J. Bartmiński, Warszawa.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu*, Kraków.
- Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.
- Wittgenstein L., 1952/1972, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa.
- Wojtak M., 1998, *Stylistyka a pragmatyka – stan i perspektywy w stylistyce polskiej*, „Stylistyka” nr VII, s. 369–377.
- Wojtak M., 1999, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” nr VIII, s. 105–117.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2013, *Tekst i jego gatunki w ostatnim siedemdziesięcioleciu*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje*, Lublin, s. 85–107.
- Woźniak J., 1990, *Logiczna analiza pojęć typologicznych*, Warszawa.
- Zadeh L. A., 1982, *A note on prototype theory and fuzzy sets*, „Cognition” 12, s. 291–297.

Anna Dunin-Dudkowska

GENRES OF SPEECH IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: genre of speech, genre pattern, teaching Polish as a foreign language

Summary. The objective of the article is to present the achievements of genre studies that might be used in teaching Polish as a foreign language. Assuming that genres of speech are products of particular cultures, while teaching Polish to foreigners we should familiarize them with genre patterns typical of native users of Polish. A description of a genre pattern, based on a concept developed by Maria Wojtak, includes four aspects: structural, pragmatic, cognitive and stylistic. Realization of genre utterances may take the form of a canon variant, and alternative or adaptive variants. A few popular handbooks of Polish to foreigners have been analyzed in terms of presentation of genre patterns. In most works, teaching structural and stylistic aspects prevail, whereas less attention is paid to pragmatic or ontological description.

*Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz**

JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNE CECHY POLECEŃ W WYBRANYCH MATERIAŁACH DYDAKTYCZNYCH DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: polecenie, polecenie służbowe, polecenie dydaktyczne, glottodydaktyka polonistyczna, pragmatyka

Streszczenie. Za punkt wyjścia przyjmuje się w artykule postulaty badawcze zaprezentowane ponad 20 lat temu przez Annę Burzyńską (1998) w publikacji poświęconej poleceniom dydaktycznym. Rozwój językoznawstwa oraz zmiany w glottodydaktyce, jakie dokonały się w tym czasie, są ważnymi przesłankami, które uzasadniają podjęcie tej tematyki na nowo. W części pierwszej niniejszego artykułu, teoretyczno-deskrypcyjnej, polecenie zostało poddane eksplikacji pragmatycznej (jako akt mowy) i charakterystyce komunikacyjnej (w sytuacji urzędowej i w sytuacji dydaktycznej). W części drugiej przedstawiono wyniki analizy wybranych podręczników i zeszytów ćwiczeń do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym i średnio zaawansowanym pod kątem zawartych w nich poleceń. Obie części służą jako podstawa do sformułowania wniosków końcowych. Zasadnicza konkluzja, jaką formułuje się w artykule, brzmi: tzw. polecenia dydaktyczne w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń są aktami mowy potencjalnymi, aktualizowanymi każdorazowo w konkretnej sytuacji dydaktycznej, a szablonowość i schematyzm nie są ich wadami, lecz cechami pożądanymi; dotyczą bowiem strony formalnej poleceń oraz nazw powtarzalnych czynności, które pomagają kształcić podstawowe umiejętności, oryginalne natomiast są (powinny być) obiekty owych czynności (zawartość ćwiczeń i zadań, teksty itp.).

1. WPROWADZENIE

Ponad 20 lat temu w czasopiśmie *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* ukazał się artykuł Anny B. Burzyńskiej (1998) poświęcony poleceniom dydaktycznym w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Od tego czasu temat poleceń w opracowaniach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej nie był właściwie w ogóle podejmowany. Po-

* ewa_smiech@wp.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0002-3385-6898.

nieważ jednak, po pierwsze, polecenia są niezwykle ważnym elementem w dydaktyce, po drugie, w ciągu 20 lat znacznie zmieniło się podejście do nauczania języków obcych: nauczanie gramatyczno-leksykalne zastąpiło nauczania nastawione na komunikację i pragmatykę (Seretny, Lipińska 2005, s. 15), po trzecie wreszcie, wzrosła znacząco liczba podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, konieczne wydaje się zbadanie, czy ustalenia i postulaty A. Burzyńskiej sprzed lat są nadal aktualne, czy można je odnieść do dzisiejszej praktyki glottodydaktycznej i czy zmiany w samym językoznawstwie, tj. nowe językoznawcze paradygmaty badawcze mogą przynieść inne niż prezentowe w pracy wrocławskiej badaczki spojrzenie na tak ważną w dydaktyce jednostkę, jaką jest polecenie.

Materiał do rozważań analitycznych pochodzi z następujących podręczników na poziomie średnio zaawansowanym i podstawowym:

- a) Piotra Lewińskiego (2001) pt. *Oto polska mowa* [dalej skrót: L];
- b) Agnieszki Madei i Barbary Morcinek (2007) pt. *Polski mniej obcy, Poziom średnio ogólny (B2), cz. 1* [dalej: M/M];
- c) Aleksandry Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej (2009) pt. *Dzień dobry!, Poziom podstawowy A1* [J/P];
- d) Iwony Stempek, Pauliny Kuc, Małgorzaty Grudzień (2016) pt. *Polski 1. Krok po kroku. Junior. Zeszyt ćwiczeń. Poziom 1 (A1)* [S/K/G].

Dwa pierwsze podręczniki stanowią główną część materiałową, są to bowiem – podobnie jak poddane analizie przez A. Burzyńską – podręczniki na poziomie średnio zaawansowanym. Książka P. Lewińskiego jest jednym z pierwszych podręczników nastawionych na rozwijanie sprawności komunikacyjnych, z kolei podręcznik A. Madei i B. Morcinek reprezentuje publikacje opracowane pod kątem egzaminu certyfikatowego. Jako tło porównawcze zostały wybrane książki dla początkujących: podręcznik i zeszyt ćwiczeń. Publikacje te różni nie tylko czas powstania, miejsce wydania, ale i przeznaczenie, a mimo to mają bardzo wiele cech wspólnych i – jak się wydaje – interesujących z punktu widzenia podjętych tu rozważań.

2. POLECENIE DYDAKTYCZNE W UJĘCIU ANNY BURZYŃSKIEJ

Opis poleceń dydaktycznych, jaki przedstawiła A. Burzyńska w swoim artykule, skupia się na kilku zagadnieniach: strukturze zdań dydaktycznych, strukturze i semantyce poleceń, ich schematyzmie i sposobach radzenia sobie lektorów z niespełniającymi ich oczekiwań poleceniami podręcznikowymi¹. Najważniej-

¹ Zwrócić należy uwagę, że dopiero w 1991 roku pojawiła się książka Waldemara Martyniuka *Mów do mnie jeszcze*, uznawana za pierwszy na polskim rynku podręcznik komunikacyjny do nauki języka polskiego jako obcego.

sze z punktu widzenia uwag zawartych w dalszych partiach niniejszego tekstu są formułowane przez A. Burzyńską postulaty badawcze, powstałe na podstawie przeprowadzonych przez autorkę obserwacji:

Podsumowując (...) rozważania nad efektywnością glottodydaktyczną poleceń w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym, chciałabym wskazać na znaczną dysproporcję, która wynika z porównania zamierzonych przez autorów funkcji (efektywność zamierzona) z ich rzeczywistą skutecznością w procesie nauczania języka polskiego (efektywność rzeczywista).

Aby uniknąć wspomnianej dysproporcji i osiągnąć pełną efektywność glottodydaktyczną, autorzy podręczników przy tworzeniu poleceń dydaktycznych powinni zwrócić uwagę na:

- 1) odpowiedni styl wypowiedzi dyrektywnych,
- 2) nieskomplikowaną strukturę syntaktyczną,
- 3) właściwe proporcje w stosowaniu terminologii gramatycznej,
- 4) precyzyjne formułowanie problemów,
- 5) oryginalność i atrakcyjność (nieschematyczność) (Burzyńska 1998, s. 11).

3. POLECENIE JAKO AKT MOWY

Polecenie jest aktem mowy dyrektywnym. Oznacza to, że nadawca aktu polecenia nakłania odbiorcę do podjęcia lub zaprzestania określonych działań. Samo nakłanianie łączy się już z kategorią władzy – faktyczną (np. jaką ma przełożony w pracy lub nauczyciel w szkole) lub symboliczną (jaką mają np. media czy reklama), a zatem implikuje nierównorzędny układ nadawczo-odbiorczy. W obrębie przekazów nakłaniających akty dyrektywne odróżnia od aktów perswazyjnych cel działań werbalnych podejmowanych przez nadawcę. O ile w przypadku aktów perswazyjnych nadawca nakłania odbiorcę do zmian o charakterze mentalnym (por. Grzegorzczkowska 1991), zatem też częściej u ich podstaw leży symboliczna relacja władzy, o tyle akty dyrektywne, które – jak już zostało powiedziane – dotyczą podjęcia (zaprzestania) określonych działań, wynikają z relacji władzy instytucjonalnej, społecznie i najczęściej także prawnie usankcjonowanej. Oznacza to jednocześnie, że akt polecenia powstaje w sytuacji oficjalnej zależności, w układach zawodowych, w relacjach służbowej nadrzędności i – co bardzo ważne – jako taki ma zawsze określonego nadawcę (tj. wydającego polecenie) i określonego odbiorcę (tj. tego, kto polecenie ma wykonać). Nie chodzi jednak tylko o odbiorcę (nadawcę) indywidualnego, pojedynczego w sensie fizycznym. Odbiorca (nadawca) aktu polecenia może mieć charakter zbiorowy (grupowy), ale także wtedy jest to zbiorowość określona (np. zarząd lub dyrekcja danej instytucji jako nadawca czy pracownicy danego działu firmy lub uczniowie danej klasy jako odbiorca zbiorowy).

Wśród aktów dyrektywnych polecenie w największym stopniu związane jest z takimi formami wypowiedzi jak prośba, zakaz i nakaz. Słowniki języka polskiego definiują te wymienionej wyżej leksemy w sposób następujący:

polecenie: SJP Dor «zlecenie, rozporządzenie, rozkaz»; SJP PWN «wypowiedź nakazująca komuś wykonanie jakiejś czynności»;

nakaz: SJP Dor «ustne lub pisemne wyrażenie czyjeś woli, której należy się podporządkować; rozporządzenie, rozkaz, polecenie» Nakaz kwaterunkowy. Nakaz pracy; SJP PWN «ustne lub pisemne polecenie, któremu należy się podporządkować²» nakaz karny, nakaz kwaterunkowy;

zakaz: SJP Dor: «zarządzenie, rozkaz, polecenie zabraniające czego» Surowy zakaz. Przestrzegać zakazów. Łamać, przekraczać zakazy. Wydać, uchylić zakaz; SJP PWN «zarządzenie lub polecenie zabraniające czegoś»;

prośba: SJP Dor: 1.«skierowanie do kogoś jakiegoś życzenia i naleganie na jego spełnienie; prośzenie» Gorąca, uniżona, natarczywa prośba. Milcząca, niema prośba. Mieć do kogoś prośbę, zwrócić się do kogoś z prośbą. Wysłuchać czyjejs prośby. Przychylić się do czyjejs prośby. Zrobić co na czyjąś prośbę. Uwzględnić czyjąś prośbę. 2.«życzenie wyrażone na piśmie; podanie, petycja» Wnieść prośbę. Przyjąć prośbę; SJP PWN 1. «uprzejme zwrócenie się do kogoś w celu uzyskania, wyjednania czegoś»; 2.«życzenie wyrażone na piśmie, skierowane do jakiejś instytucji lub osoby urzędowej».

Definicje słownikowe oraz ustabilizowane połączenia wyrazowe (nakaz: karny, kwaterunkowy; polecenie / nakaz zapłaty; polecenie: służbowe) wskazują na to, że: po pierwsze – wymiennie używa się określeń: polecenie i nakaz, po drugie – między nakazem a zakazem różnica zasadza się na negacji: nakaz = działanie (rób / zrób to), zakaz = niedziałanie (nie rób tego), po trzecie – różnica między polecenie, nakazem, zakazem a prośbą jest związana z różną siłą funkcji dyrektywnej aktów mowy nazwanych wymienionych wyrazami: prośba (życzenie) ma zdecydowanie słabszą w stosunku do polecenia, nakazu, zakazu (zarządzenia, zalecenia, rozporządzenia) moc dyrektywną, dopuszcza bowiem odmowę.

Anna Wierzbicka, stosując tzw. elementarne jednostki semantyczne, parafrazuje akt prośby w sposób następujący (Wierzbicka 1999, s. 236³): (a) *mówię: chcę, żebyś zrobił dla mnie coś dobrego (X)*, (b) *mówię to, bo chcę, żebyś to zrobił*, (c) *myślę: nie musisz tego robić*, (d) *nie wiem, czy to zrobisz*. Wzmocnienie funkcji dyrektywnej zmieni prośbę w nakaz⁴: (a) *mówię: chcę, żebyś zrobił X*,

² Definicja zawarta w słowniku *online* jest definicją tautologiczną (por. znaczenie leksemu *polecenie* podane w SJP PWN: ‘wypowiedź nakazująca komuś wykonanie jakiejś czynności’ i frazę z definicji leksemu *nakaz*: ‘(...) polecenie, któremu należy się podporządkować’). Tej usterki nie zawiera definicja w słowniku pod redakcją Doroszewskiego.

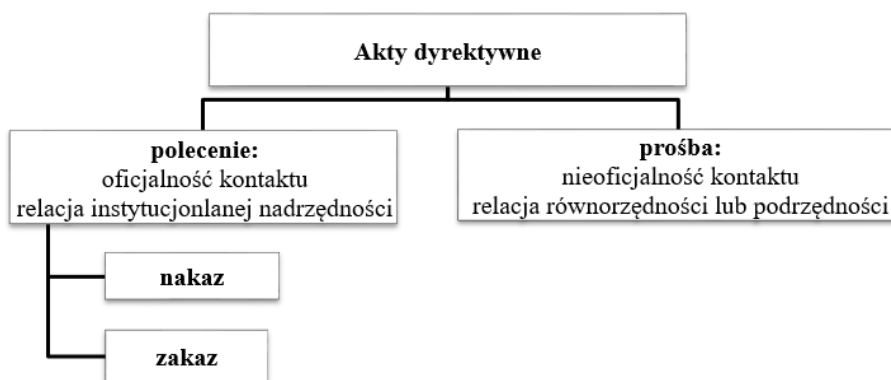
³ A. Wierzbicka definiuje akt prośby w języku angielskim. Eksplikacja, jaką podaje autorka, ma jednak również zastosowanie do prośby w polszczyźnie.

⁴ A. Wierzbicka (1999, s. 236) te cechy przypisuje rozkazowi. Uważam, że rozkaz i polecenie są tymi samymi aktami mowy, implikującymi stosunek hierarchiczny między nadawcą i odbiorcą. Różna może być tylko ich pragmatyczna dystrybucja: polecenie (nakaz, zakaz) łączy się z sytuacją

(b) mówię to, bo chcę, żebyś to zrobił, (c) myślę: musisz to zrobić z tego powodu (tzn. bo chcę, żebyś to zrobił), (d) myślę, że zrobisz to z tego powodu.

Zanegowanie działania przekształca akt nakazu w zakaz; por. (a) mówię: chcę, żebyś nie (z)robił X; (b) mówię to, bo chcę, żebyś tego nie (z)robił itd. Na podstawie eksplikacji wszystkich trzech pokrewnych aktów mowy można opisać polecenie jako taki gatunek (genr), który łączy cechy nakazu i zakazu oraz przeciwstawia się prośbie⁵. Zatem polecenie jest aktem dyrektywnym obejmującym zarówno nakazy, jak i zakazy – na co oprócz znaczeń słownikowych wskazuje także polska praktyka nominacyjna, czyli typy poleceń wyodrębniane ze względu na ich pozytywną (tj. dotyczącą działania) lub negatywną (tj. dotyczącą niedziałania lub zaprzestania działania) treść (por. wykres 1).

Wykres 1. Polecenie jako akt dyrektywny



Źródło: opracowanie własne

4. POLECENIE SŁUŻBOWE A POLECENIE W DYDAKTYCE

We współczesnej praktyce komunikacyjnej istnieją dwa zasadnicze typy poleceń: polecenie służbowe i polecenie dydaktyczne⁶.

urzędową, służbową, instytucjonalną w ogóle, rozkaz zaś jako szczególny typ polecenia (nakazu, zakazu) – głównie z sytuacją służbową w wojsku, policji, służbach specjalnych, w których sankcje za niewykonanie są znacznie surowsze niż gdzie indziej.

⁵ To przeciwstawienie ma charakter pragmatyczny, nie formalny (o czym w dalszej części artykułu). I prośba, i polecenie mogą być wyrażane za pomocą tych samych środków językowych, por. Marcjanik 2017, s. 269: „Po możliwości odmówienia spełnienia prośby rozpoznaje się bliskie prośbom polecenia (nieraz podobne lub identyczne ze względu na formę językową). Jeżeli odmowa pociąga za sobą konsekwencje typu służbowego, świadczy to o tym, że nie jest ona odmową spełnienia prośby, lecz odmową wykonania polecenia”.

⁶ W stosunku do pisemnych urzędowych poleceń używa się innych nominacji, np. nakaz urzędowy, administracyjny; nakaz / polecenie zapłaty czy decyzja administracyjna (por. Malinowska 2001).

Polecenie służbowe jest jednym z najważniejszych aktów mowy funkcyjnych w każdej instytucji, precyzyjnie więc definiuje się je w wielu tekstach administracyjno-urzędowych i określa jego najważniejsze, konstytutywne cechy (m.in. *Polecenie służbowe w orzecznictwie SN 2010*; *Polecenie służbowe w administracji*; *Ustawa z 22 marca 1990*; *Ustawa z 16 września 1982*; *Kodeks pracy*). Na ich podstawie można uznać, że:

- wykonywanie poleceń służbowych należy do podstawowych obowiązków każdego zatrudnionego,
- polecenie służbowe jako najważniejsza wewnętrzna forma działania instytucji jest wydawane na podstawie ogólnego upoważnienia zawartego w odpowiednich aktach prawnych w warunkach nadrzędności i podporządkowania służbowego,
- kształtuje sytuację prawną konkretnego podmiotu, ponieważ zobowiązuje go do czynienia (nakaz) bądź nieczynienia czegoś (zakaz), a sankcją za niewykonanie są środki dyscyplinarne,
- musi mieścić się w granicach prawa, tzn. może je wydawać tylko osoba prawnie upoważniona i tylko w granicach swoich kompetencji i w ramach obowiązków służbowych adresata,
- nie może być sprzeczne z prawem,
- zawiera dyrektywę skierowaną przez zwierzchnika służbowego do podległego mu pracownika, w której określa się sposób wykonania obowiązku ciążącego na adresacie tego polecenia.

Sądzę, że powyższe pragmatyczno-funkcjonalnej cechy polecenia służbowego da się przenieść – po dokonaniu pewnych modyfikacji – na grunt dydaktyki i tym samym wskazać podobieństwa między obu typami aktów, a cechy powtarzalne uznać za właściwości konstytutywne wszelkich typów poleceń. Analogicznie do cech polecenia służbowego można określić cechy polecenia dydaktycznego (w dydaktyce):

- wykonywanie poleceń dydaktycznych należy do podstawowych obowiązków ucznia,
- polecenie dydaktyczne jest jedną z najważniejszych form działania w sytuacji dydaktycznej, wydawaną na podstawie konwencjonalnego lub instytucjonalnego upoważnienia danego nauczycielowi w warunkach nadrzędności i podporządkowania, a sam akt dyrektywny i zawarta w nim nierównorzędność komunikacyjna jest legitymizowana społeczną lub instytucjonalną rolą nauczyciela,
- kształtuje sytuację dydaktyczną adresata polecenia (ucznia), ponieważ zobowiązuje go do wykonania zadania; sankcje są określone w procesie dydaktycznym (oceny, system nagród i kar),

- musi być wydawane przez nauczyciela w granicach jego kompetencji zawodowych i możliwości ucznia określonych w odrębnych aktach (podstawa programowa, statut, regulamin) i nie może być sprzeczne z prawem,
- zawiera dyrektywę skierowaną przez nauczyciela do ucznia, w której określa się sposób wykonania zadania dydaktycznego.

Do cech konstytutywnych polecenia jako aktu mowy należy: instytucjonalna zależność nadawcy i odbiorcy aktu, obligacja spoczywająca na adresacie i sankcje za brak podporządkowania się, zgodność treści zadania z prawem i kompetencjami nadawcy, eksplicytność sposobu wykonania.

Z teoretycznych rozważań dotyczących pragmatycznych cech i komunikacyjnych zależności, w jakie uwikłane jest polecenie, wynika kilka bardzo ważnych wniosków dotyczących „poleceń” zawartych w podręcznikach:

- a) tzw. polecenia dydaktyczne w podręcznikach są potencjalnymi aktami mowy, są potencjalnymi poleceniami dydaktycznymi;
- b) potencjalności aktów poleceń w podręcznikach oznacza jednocześnie ich umowność jako aktów mowy;
- c) aktualizacja następuje dopiero w praktyce dydaktycznej opartej na relacji: nauczyciel – uczeń, a więc polecenia podręcznikowe aktualizują się w sytuacji dydaktycznej⁷.

5. POLECENIA DYDAKTYCZNE W PODRĘCZNIKACH

W materiałach dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego występują dwa podstawowe typy poleceń: wyrażane w sposób bezpośredni (a więc jako bezpośrednie akty mowy) i wyrażane w sposób pośredni (a więc jako pośrednie akty mowy). Funkcja dyrektywna aktu mowy jest wyrażona eksplicytnie za pośrednictwem imperatywnych form czasownika, np. *proszę przeczytać, przeczytaj*⁸. Autorzy podręczników wybierają jedną z dwu możliwych form i stosują w książce niemal bez wyjątku tylko jedną, por. np. [L] – forma 2. os. l. poj. (rzadko l. mn.) trybu rozkazującego czasownika (*przeczytaj, napisz*); [S/K/G], [J/P],

⁷ Por. brak aktualizacji poleceń w procesie samodzielnej nauki.

⁸ Inne możliwe formy gramatyczne w podobnej (impresywnej) funkcji to np.: *Przeczytaj, proszę...; Czy mógłbyś / mogłabyś / mógłby Pan / mogłaby Pani / mogliby Państwo przeczytać...; Czy byłbyś / byłby Pan łaskaw przeczytać... Ich wystąpienie jest zależne od typu interakcji, wieku uczestników itp. Mimo że formy te mogą funkcjonować także w akcie prośby, w sytuacji dydaktycznej są poleceniem, por. *Monika i Marek postanowili podczas wakacji zwiedzić kilka pięknych miejsc. Ponieważ mieli mało pieniędzy, podróżowali różnymi środkami lokomocji. Czy możesz na podstawie obrazków uzupełnić ich relację z podróży?* [L]; *Jeśli możesz, przynieś na lekcję zdjęcia i opowiedz wszystkim o swoich podróżach* [L]. Oba przykłady, jeśli zostaną zaktualizowane w sytuacji dydaktycznej, spełniają funkcję poleceń.*

[M/M] – forma bezokolicznika z czasownikiem grzecznościowym *proszę* (*proszę przeczytać, proszę napisać*)⁹.

Pośrednie akty polecenia, w których funkcja dyrektywna jest implicytna, przybierają postać pytania dydaktycznego, np. *Jaka jest kuchnia twojego kraju?* [L] (= *Odpowiedz na pytanie: Jaka jest (...)?*); *Co trzeba zrobić, żeby przygotować wymienione potrawy?* [L] (= *Odpowiedz na pytanie: Co trzeba zrobić (...)?*). Drugim typem pośrednich poleceń dydaktycznych jest określenie sposobu wykonania zadania, tj. podanie samej instrukcji wykonania zadania za pomocą exemplum, np. *Wojtek: „Jutro idę do kina z przyjacielem” / Wojtek mówi, że jutro idzie do kina z przyjacielem* [J/P] (= *Proszę przekształcić podane zdania w taki sposób [lub: z mowy niezależnej na mowę zależną], jak w przykładzie pierwszym: Wojtek: „Jutro (...) / Wojtek mówi, że (...)*).

Polecenie dydaktyczne zbudowane jest z dwu jednostek semantycznych (por. Burzyńska 1998, s. 6–7). Jedną, obligatoryjną, stanowi czasownik wyrażający czynność (A), jaką należy wykonać, drugą – fakultatywną – obiekt czynności (B), na którym dana czynność ma zostać wykonana, np.:

- (A:) *Proszę wpisać* (B:) *odpowiednie wyrazy* [J/P, 5]; (A:) *Proszę połączyć* [J/P, 21];
- (A:) *Proszę uzupełnić* (B:) *słowami z tabelki* [S/K/G, 31]; (A:) *Proszę uzupełnić* [S/K/G, 30]; (A:) *Proszę posłuchać i uzupełnić* (S/K/G, 29);
- (A1:) *Opisz* (B1:) *swoje własne mieszkanie* i (A2:) *opowiedz* [*koleżankom i kolegom*], (B2:) *jakie wnętrza lubisz najbardziej* [L, 68];
- (A1:) *Proszę przyrzeć się* (B1:) *formom skargi i reklamacji, a następnie* (A2:) *wskazać* (B2:) *podobieństwa i różnice w ich budowie* [M/M, 56].

Współczesne podręczniki do nauczania języków obcych mają na celu kształcenie umiejętności komunikacyjnych, które sprowadzają się do czterech podstawowych działań językowych:

- a) związanych z tworzeniem tekstów, tj.
 - pisanania (tworzenia tekstu pisanego),
 - i mówienia (tworzenia tekstu mówionego) oraz

⁹ A. Wierzbicka (1999, s. 204) wskazuje na bardzo ważną pragmatyczną cechę poleceń bezokolicznikowych: „Gdy mówiący chce wyrażać się uprzejmie, a zarazem pragnie niezależnie od tego sygnalizować chłód i brak poufałości, bezokolicznik może być użyty w połączeniu z czasownikiem performatywnym: (...) *Proszę powiedzieć, proszę się nie krępować* (...). W pewnym sensie polecenie w formie bezokolicznikowej funkcjonuje w polszczyźnie jako środek ustanawiania dystansu, podobnie jak to dzieje w języku angielskim z poleceniem w formie pytajnej. Ale w kulturze anglosaskiej dystans jest wartością kulturowo pozytywną, ponieważ łączy się z respektowaniem autonomii jednostki. Przeciwnie jest w kulturze polskiej, gdzie łączy się on z wrogością i wyobcowaniem”. Z kolei A. Burzyńska (1998) uznaje polecenia dydaktyczne bezokolicznikowe za formę grzeczniejszą niż rozkaznik 2. osoby: „(...) w analizowanych poleceniach (...) dominuje forma trybu rozkazującego 2 os. 1. poj., np. *wymień, zobacz, zwróć uwagę, uzupełnij* lub częściej – forma opisowa, bardziej grzeczna, np. *Proszę odpowiedzieć, proszę przeczytać*”. Wbrew pozorom obie opinie nie są sprzeczne. W sytuacji dydaktycznej dystans jest cechą pożądaną, a instytucjonalny charakter interakcji znosi ewentualne wrażenie wrogości czy obcości.

- b) związanych z odbiorem tekstów, tj.
- czytania (rozumienia tekstu pisanego),
 - i słuchania (rozumienia tekstu mówionego).

Te cele są bardzo wyraźnie odzwierciedlone w semantyce poleceń, w ich części nazywającej czynność, jaką uczeń ma wykonać. W dwu analizowanych podręcznikach na poziomie średnio zaawansowanym łącznie wystąpiło:

- [L] ok. 240 poleceń eksplicytnych, w tym ok. 50 różnych nazw czynności (czasowników),
- [M/M] ok. 340 poleceń eksplicytnych, w tym ok. 80 różnych czasowników.

Dane te pokazują ogromne bogactwo leksykalne stosowane przez autorów do nazwania podstawowych czynności, jakie stanowią zadanie dydaktyczne. Poniższa tabela (1) zawiera te czasowniki, które pojawiły się w poleceniach co najmniej 5 razy. Bardzo wyraźnie widać zgodność zadań określonych za pomocą czasowników z podstawowymi celami podręczników. Książka A. Madei i B. Morcinek *Polski mniej obcy...* jest podręcznikiem dostosowanym do wymagań certyfikacji na poziomie B2. Najliczniej reprezentowane są w poleceniach czasowniki: *powiedzieć* (35 razy), *przeczytać* (34), *wysłuchać* (28), *napisać* (26), a więc odpowiadające czterem częściom egzaminu: mówienie, czytanie, słuchanie, pisanie. Z kolei podręcznik P. Lewińskiego to jeden z pierwszych podręczników nastawionych na kształcenie komunikacyjne. Wydany został w 2001 roku, więc nie dziwi brak materiałów audialnych czy audiowizualnych, tym samym brak poleceń dotyczących słuchania. Dominują zatem czasowniki dotyczące pisania: *uzupełnij* (28 razy), czytania: *przeczytaj* (17), mówienia: *opowiedz* (12), *powiedz* (12), *porozmawiaj* (11), z wyraźną przewagą poleceń nastawionych na mówienie, por.:

Tabela 1. Lista frekwencyjna czasowników występujących w poleceniach eksplicytnych

[M/M] <i>Polski mniej obcy</i>	[L] <i>Oto polska mowa</i>
– 35: (proszę) odpowiedzieć (na pytanie)	– 28: uzupełnij
– 34: (proszę) przeczytać	– 18: spróbuj: dowiedzieć się, odpowiedzieć, odgadnąć, połączyć, poprawić, ułożyć, uogólnić, ustalić (kolejność, znaczenie), wyjaśnić (znaczenie), zachęcić, znaleźć, zrozumieć, ustalić
– 28: (proszę) wysłuchać (nagrania, tekstu)	– 17: przeczytaj
– 26: (proszę) napisać	– 12: opowiedz / powiedz
– 19: (proszę) uzupełnić	– 11: porozmawiaj (z)
– 9: (proszę) opowiedzieć	– 10: skorzystaj (ze słownika, z wyrazów)
– 8: (proszę) wpisać	– 9: odpowiedz (na pytanie)
– 7: (proszę:) dobrać; wypisać; zastanowić się	– 8: połącz
– 6: (proszę:) opisać; spróbować (opowiedzieć: 2, przygotować, ustalić, wypisać, zaśpiewać); wstawić; wybrać	

– 5: (proszę:) dopisać; powiedzieć; przekształcić; wyjaśnić	– 7: pracuj (z); ułóż; użyj – 6: opisz; znajdź (w słowniku); – 5: zastąp
---	--

Źródło: opracowanie własne¹⁰

Zawarte w poleceniach czasowniki, powtarzane wielokrotnie, są przyswajane mimochodem. Niejako przy okazji nabywania innych sprawności wzbogacają zasób leksykalny uczących się języka o kolejne jednostki bliskoznaczne, konstrukcje analityczne, peryfrazy, a także kształcą bardzo ważną i niezwykle trudną do opanowania umiejętność właściwego posługiwania się czasownikami prefiksальnym, por. np.:

- a) czasowniki bliskoznaczne dotyczące mówienie występujące w poleceniach w dwu podręcznikach (M/M i L): *opowiedzieć; powiedzieć; porozmawiać; przeprowadź rozmowę; wyjaśnić; wypowiedzieć się; wyrazić opinię; zaprezentować; zreferować; zrelacjonować;*
- b) konstrukcje analityczne, peryfrazy: *nadać tytuł (=zatytułować); podać nazwę (=nazwać); podać uzasadnienie (=uzasadnić); postawić diagnozę*

¹⁰ Czasowniki występujące we wszystkich poleceniach w obu podręcznikach mniej niż 5 razy można zebrać w trzy grupy semantyczne. Są to:

- a) czasowniki związane z tworzeniem tekstów (mówionych lub pisanych)
 - M/M: [proszę] *dokończyć (opowiadanie, zdanie), nadać (tytuł), nazwać, określić, opracować, podać nazwy, podsumować, przedstawić, przekształcić, przytoczyć, scharakteryzować, streścić, ująć (treść), ułożyć, użyć, wskazać (podobieństwa, różnice), zastąpić, zastosować, zbudować wypowiedź;*
 - L: *dokończ, doradź, nazwij, objaśnij, określ, podaj (przepis, uzasadnienie, przyczyny), porównaj / porównajcie, postaw diagnozę, przedstaw (wady i zalety), przekształć, przeprowadź (ankietę), przygotuj (ofertę), spróbuj ułożyć, spróbuj uogólnić (wnioski), spróbuj wyjaśnić (znaczenie), spróbuj zachęcić, ułóż (zdania) / ułóżcie, użyj / nie używaj, wyjaśnij;*
- b) czasowniki w zadaniach mentalnych i przygotowawczych (mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie następuje później):
 - M/M: [proszę] *dobrać, dopasować, dowiedzieć się, obejrzeć, pamiętać, pogrupować, połączyć, przygotować (co? z kim?), przygotować się (do przedstawienia), przyjrzeć się, przyporządkować, skorzystać (z), sprawdzić, spróbować przygotować, spróbować ustalić, stworzyć, uporządkować, ustalić, utworzyć, wybrać, wymyślić, wyszukać, zapoznać się (z), zastanowić się, zdecydować, zebrać argumenty, zwrócić uwagę;*
 - L: *dopasuj, dowiedz się, odgadnij, pamiętaj, podziel (przymiotniki, na grupy), połącz, przyjrzyj się / przyjrzyjcie się, przypomnij sobie, spójrz (na rysunek, obrazek, zdjęcie), spróbuj połączyć, spróbuj ustalić (kolejność, znaczenie), spróbuj znaleźć (rozwiązanie, sposób leczenia), spróbuj zrozumieć (sens), spróbuj dowiedzieć się, uporządkuj, wybierz, wyobraź sobie / wyobraźcie sobie, zaplanuj, zastanów się;*
- c) czasowniki dotyczące innych sprawności (rysowanie, granie, śpiewanie, sprawdzanie w słownikach):
 - M/M: [proszę] *narysować, podzielić się (na role), spróbować zaśpiewać, uwzględnić (rekwizyty), wcielić się w rolę;*
 - L: *skorzystaj (ze słownika, z wyrazów), pracuj (z koleżanką / kolegą; w grupie), znajdź (w słowniku).*

(=zdiagnozować); *przeprowadzić dyskusję* (=przedyskutować); *wcielić się w rolę* (=zagrać); *wyrazić opinię, zbudować wypowiedź* (=wypowiedzieć się); *sporządzić charakterystykę* (=scharakteryzować);

- c) prefiksalne derywaty czasownikowe (na przykładzie czasownika *pisać*): *dopisać; napisać; opisać; wpisać; wypisać; zapisać*¹¹.

Złożoność formalna poleceń jest – jak pokazują wybrane do analizy podręczniki – bardzo precyzyjnie dostosowana do możliwości percepcyjnych uczących się. Na poziomie podstawowym są to proste konstrukcje składniowe, na poziomie średnio zaawansowanym – znacznie bardziej złożone (por. przytoczone wcześniej przykłady).

Szczegółowa analiza zeszytu ćwiczeń dla młodzieży rozpoczynającej naukę języka polskiego (*Polski 1. Krok po kroku. Junior*) potwierdza jednak, że i tu mimo prostych konstrukcji składniowych, nierzadko ograniczonych tylko do orzeczenia (lub orzeczeń), np.: *Proszę uzupełnić; Proszę skorygować; Proszę uporządkować; Proszę dopasować; Proszę posłuchać i ponumerować*, lub zdań pojedynczych zawierających jedynie orzeczenie i dopełnienie, por. *Proszę uzupełnić krzyżówkę / dialogi / komiks; Proszę skorygować tekst / litery; Proszę napisać dialog*, polecenia zawierają bogatą leksykę związaną z kształconymi umiejętnościami: w ćwiczeniach wystąpiło ok. 200 poleceń eksplicytnych, w tym ok. 30 różnych nazw czynności (czasowników): *uzupełnić* (96 razy), *posłuchać* (61), *napisać* (40), *skontrolować* (16), *ulożyć*, *uporządkować* (po 9), *skorygować* (7), *odpowiedzieć*, *uporządkować*, *zaznaczyć* (po 6), *połączyć*, *rozwiązać*, *zakreślić* (4), *powtórzyć*, *wybrać*, *zanotować* (3), *dokończyć*, *podpisać*, *pogrupować*, *pokolorować*, *ponumerować* (2), *dodać*, *narysować*, *opisać*, *przeczytać*, *przedyskutować*, *sprawdzić*, *zaprezentować* (1)¹². Czasowniki o największej frekwencji: *uzupełnić*, *posłuchać*, *napisać*, bardzo jasno określają cel publikacji i umiejętności, które będą kształcone.

6. PODSUMOWANIE

Eksplicytna dyrektywność polecenia dydaktycznego przybiera dwie formy: 2. osoby trybu rozkazującego czasownika lub formy bezokolicznika poprzedzonego grzecznościowym *proszę*. To ograniczenie jest już pierwszym powodem schematyczności poleceń dydaktycznych stosowanych w podręcznikach. Ale ten schematyzm formalny służy jednocześnie precyzji i jednoznaczności, które po-

¹¹ Uczeń, wykonując polecenie, wykonuje także tę czynność: dopisuje, opisuje, wypisuje, a więc poznaje różnice semantyczne między czasownikami poprzez działanie.

¹² Dane liczbowe się nie sumują, ponieważ najczęściej polecenia mają charakter złożony, zwykle o postaci: (*proszę*) *uzupełnić, posłuchać, skontrolować / skorygować*.

winy być cechą obligatoryjną poleceń, pełnią bowiem one w pierwszej kolejności funkcję instrukcji wykonania zadania. Powtarzalność czynności, jakie wykonuje uczeń, by nabrać biegłości komunikacyjnej, ma także swoje odzwierciedlenie w powtarzalności czasowników i zasadniczych sensów poleceń dotyczących tego, co zrobić. Zatem nie należy w schematyzmie i powtórzeniach upatrywać wad poleceń stosowanych w materiałach dydaktycznych. Na wczesnym poziomie edukacji są to cechy wręcz pożądane. Każdorazowo jednak polecenia podręcznikowe, owe podstawowe instrukcje wykonania zadania, są aktualizowane w procesie dydaktycznym, w konkretnej sytuacji dydaktycznej i jako akty mowy funkcjonują dopiero wtedy, kiedy mają swojego konkretnego nadawcę (nauczyciela) i konkretnego odbiorcę (ucznia). Oryginalność i atrakcyjność zaś nie dotyczy kształconych umiejętności (mówienia, czytania, pisanie, mówienia), a więc nie tego, co uczeń robi, ale tego, jaki jest „obiekt czynności” mówienia, czytania, pisanie, słuchania.

WYKAZ ANALIZOWANYCH PODRĘCZNIKÓW ORAZ SKRÓTÓW

L: P. Lewiński: *Oto polska mowa*, Wrocław 2001.

M/M: A. Madeja, B. Morcinek, *Polski mniej obcy, Poziom średnio ogólny (B2), cz. 1*, Katowice 2007.

S/K/G: I. Stemppek, P. Kuc, M. Grudzień, *Polski 1. Krok po kroku. Junior. Zeszyt ćwiczeń. Poziom 1 (A1)*, Kraków 2016.

J/P: A. Janowska, M. Pastuchowa, *Dzień dobry!*, *Poziom podstawowy A1*, Tarnów 2009.

BIBLIOGRAFIA

Burzyńska A. B., 1998, *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 5–12.

Grzegorzczkowska R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a kultura”, t. 2., J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska (red.), Wrocław, s. 11–28.

Kodeks pracy, online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19740240141/U/D19740141Lj.pdf> [15.06.2018].

Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole.

Marcjanik M., 2017, *Słownik językowego savoir-vivre'u*, Warszawa.

Martyniuk W., 1991, *Mów do mnie jeszcze*, Kraków.

Polecenie służbowe w administracji, online: <http://samorzad.infor.pl/sektor/organizacja/pracownicy/670873,Polecenie-sluzbowe-w-administracji.html> [15.06.2018].

Polecenie służbowe w orzecznictwie SN, 2010, online: www.prawo.egospodarka.pl/52050,Polecenie-sluzbowe-w-orzecznictwie-SN,1,34,3.html [15.06.2018].

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC nauczania metodyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.

SJP Dor.: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista> [22.10.2018].

SJP PWN, *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [22.10.2018].

Ustawa z 16 września 1982 r. o pracownikach urzędów państwowych, w: Dz.U. z 1982 r., nr 31, poz. 214.

Ustawa z 22 marca 1990 r. o pracownikach samorządowych, w: Dz.U. z 2001 r., nr 142, poz. 1593.

Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.

Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz

**LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE FEATURES OF INSTRUCTIONS
IN SELECTED DIDACTIC MATERIALS FOR LEARNING POLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: instruction, official instruction, didactic instruction, teaching Polish as foreign language, pragmalinguistics

Summary. The starting point for this article are postulates presented more than 20 years ago by Anna Burzyńska (1998) in a publication devoted to didactic instruction. The development of linguistics and changes in glottodidactics that have taken place since that time justify the resumption of such research. In the first part of the article, theoretical and descriptive, the genre of instruction is described from the point of view of pragmalinguistics (as a speech act) and its communicative features (in an official and didactic situation). The second part presents the results of the analysis of instructions found in selected textbooks and exercise books for learning Polish as a foreign language at the elementary and intermediate level. Both parts form the foundation for formulating the final conclusions. The main conclusion formulated in the article is that didactic instructions in textbooks and exercise books are potential speech acts, implemented each time in a particular didactic situation, and their schematism is not a disadvantage, but a desirable feature; this applies to the formal features of instructions and names of activities that help in teaching basic language skills, while the objects of these activities (texts, content of exercise and tasks, etc.) are (should be) novel.

*Paulina Kaźmierczak**

PIOSENKA POMOŻE NA WIELE, CZYLI O ALTERNATYWNYCH SPOSOBACH KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Słowa kluczowe: strategia, ludyczność, glottodydaktyka, piosenki, repatrianci

Streszczenie. Artykuł porusza kwestię wykorzystywania piosenek na lekcjach jpjo jako realizację strategii ludycznej. Przedstawia sposoby wprowadzania pracy z tego rodzaju materiałem dydaktycznym w zakresie zagadnień gramatycznych. Prezentuje przykładowe zadania pozwalające doskonalić umiejętności językowe studentów. Dowodzi, że piosenka popularna jest stałym elementem otoczenia, a tym samym uniwersalnym narzędziem nauczania.

1. ROLA PIOSENEK W NAUCZANIU JPJO

Piosenka stanowi jeden z filarów kultury, nie tylko tej popularnej, masowej, ale również wysokiej. W świadomości Polaków jej rola została ukształtowana dzięki takim utworom jak: *Piosenka jest dobra na wszystko* z Kabaretu Starszych Panów oraz *Śpiewać każdy może* z repertuaru Jerzego Stuhra. Stanowi ona swoiste remedium na wszelkie niepowodzenia, a korzystanie z jej leczniczego działania – zarówno bierne, jak i czynne – dostępne jest dla wszystkich odbiorców kultury.

Celem artykułu jest przedstawienie konkretnych możliwości kształtowania kompetencji gramatycznej¹ wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego na podstawie tekstów popularnych piosenek. Jednocześnie pojawia się pytanie, czy stosowanie takiej strategii w ramach metod ludycznych jest uniwersalne, to znaczy, czy jest to element, który można wykorzystać w każdej grupie.

* paulina.b.kazmierczak@gmail.com; Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0002-6980-5988.

¹ Rozumianej jako umiejętność konstruowania wyrażen oraz zdań zgodnie z zasadami gramatyki oraz zdolność ich odczytywania i rozumienia (Seretny, Lipińska 2005, s. 112–113).

Wykorzystanie piosenek na lekcji języka obcego uważam bowiem za rodzaj strategii. Warto zauważyć, że popularyzacja terminu *strategia* to efekt badań nad problematyką przyswajania wiedzy (bezpośrednie strategie kognitywne), planowania procesu uczenia się (pośrednie strategie metakognitywne) oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej rozwojowi uczniów i umożliwiającej im korzystanie z pomocy (pośrednie strategie socjo-afektywne) (Siek-Piskozub 2007, s. 13). Zgodnie z definicją, *strategia* to „szereg następujących po sobie operacji składających się z różnych technik uczenia” (Pfeiffer 2001, s. 105). Efektem wykonywanych działań powinno być osiągnięcie celu dydaktycznego (Rapacka-Wojtala 2015, s. 80). Jednak nie zawsze uczący się musi dostrzegać założenia nauczyciela, dotyczące na przykład doskonalenia kompetencji gramatycznej. W przypadku strategii ludycznej dążeniem ucznia staje się bowiem samo doświadczenie zabawy (Siek-Piskozub 2007, s. 14). To właśnie ostatni aspekt – odwołujący się do jednej z pierwotnych potrzeb człowieka – sprawia, że omawiane podejście można określić jako uniwersalne narzędzie dydaktyczne. Uczestnik zabawy doświadcza ryzyka związanego ze zwycięstwem lub przegraną oraz z weryfikacją zdolności intelektualnych i zręcznościowych. To moment, w którym gracz może się opowiedzieć za określonymi zasadami moralnymi wynikającymi z reguł gry. Istotnymi cechami zabawy są: swoboda działania, alternatywna – bowiem stworzona na potrzeby rozgrywki, a tym samym odmienna wobec codzienności i często będąca jej symulacją – rzeczywistość, a także ograniczenie czasu i przestrzeni (Huizinga 1998, s. 12–28). Związek nauki i zabawy jest zatem nie tylko formalny – ze względu na określone ramy i zasady postępowania – ale także semantyczny. Definicje tak gry, jak i zabawy uwzględniają potrzebę naśladowania wzorców i przygotowania do funkcjonowania w sytuacjach, jakie mogą mieć miejsce w prawdziwym życiu (por. m. in. Huizinga 1998, s. 12 oraz *Słownik języka polskiego* PWN, wyd. internetowe).

Wielopłaszczyznowe wykorzystanie piosenki sprawia, że omawiana strategia sprawdza się w różnych grupach wielokulturowych i polonijnych, wśród dzieci, dorosłych, niezależnie od poziomu biegłości językowej.

Jednym ze sposobów personalizacji programu nauczania jest stosowanie piosenek dopasowanych do omawianej podczas zajęć tematyki oraz do potrzeb grupy, a także konstruowanie zadań aktywizujących słuchaczy i pozwalających holistycznie pogłębiać ich kompetencje (Siek-Piskozub, Wach 2013, s. 238–239). Warto zaznaczyć, że praca z materiałami angażującymi różne style odbioru – wzrok, słuch, dotyk – oraz skłaniającymi do ruchu, wykonywania gestów, zwiększa szansę na sukces dydaktyczny w uczeniu kinestetyków, których potrzeby są często pomijane w procesie kształcenia (Dawidziak-Kładoczna 2008, s. 37–39).

2. WPLYW PIOSENEK NA PERCEPCJĘ UCZNIĄ

Znalezienie materiałów muzycznych, zwiększających atrakcyjność lekcji, przysparza lektorom wielu kłopotów. Pomoc mogą stanowić źródła internetowe, na przykład forum metodyczne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego, które znajduje się na stronie krakowskiej szkoły językowej Glossa. Jednym z poruszanych tam wątków jest wykorzystanie różnych piosenek na lekcjach jpjo. Użytkownicy proponują konkretne piosenki i wskazują zagadnienia gramatyczne, które można dzięki nim ćwiczyć. Utwory umożliwiają m. in. doskonalenie umiejętności stosowania różnych czasów i trybów, np.: *Będiesz moją panią*² Marka Grechuty (czas przyszły złożony); *Do kołyski* zespołu Dżem (tryb rozkazujący). Nie brakuje także propozycji wspomagających ćwiczenie deklinacji: *Na całych jeziorach – ty* w wykonaniu Teresy Tutinas (miejsownik); *Moje miasto* Marii Peszek (dopełniacz)³.

Oprócz inspiracji internetowych na uwagę zasługują również podręczniki, w których coraz częściej korzysta się z materiałów audio. Przykładami są: *Polski mniej obcy* Agnieszki Madei i Barbary Morcinek-Cudak, *Śpiewaję po polsku* Anny Majkiewicz i Jolanty Tambor, a także *Księżyc w butonierce* oraz *To samo słońce* Ewy Lipińskiej.

2.1. WYKORZYSTANIE PIOSENEK Z BAJEK DLA DZIECI

Wpływ muzyki na zrozumienie innych obyczajów, a tym samym proces akulturacji, jest często niedoceniany i pomijany (Pałasz 2013, s. 354–355). Sposobem na połączenie dwóch odległych systemów jest zastosowanie materiału dydaktycznego, który pełniłby funkcję swoistego mediatora między kulturą rodzimą studenta a nabywaną – polską. Taką rolę mogą odegrać piosenki z bajek zekranizowanych przez Walta Disneya. Produkcje zyskały bowiem światową sławę. Ich konstrukcja powoduje, że bawią nie tylko dzieci, ale także dorosłych. Stosowanie na lekcji pochodzących z kreskówek piosenek w polskiej wersji językowej przywołuje skojarzenia z dzieciństwem i beztrioską, co stwarza atmosferę sprzyjającą doskonaleniu umiejętności lingwistycznych. Podczas zajęć warto skorzystać z dwóch rodzajów nagrań. Pierwsze słuchanie dobrze przeprowadzić w połączeniu z obrazem, który ułatwi

² Teksty wszystkich piosenek wymienionych w artykule można znaleźć na stronie www.tekstowo.pl [26.05.2018].

³ Propozycje zaczerpnięte z forum internetowego dla nauczycieli jpjo, które jest dostępne pod adresem: www.e-polish.eu/forum-metodyczne-dla-nauczycieli-jezyka-polskiego-jako-obcego/piosenki [26.05.2018].

zrozumienie treści, co wiąże się z wyświetleniem fragmentu bajki z polskim dubbingiem. W przypadku drugiego można posłużyć się nagraniami Studia Accantus znalezionymi w serwisie YouTube⁴. Piosenki w polskiej wersji językowej wykonywane są przez aktorów i wokalistów, którzy profesjonalnie zajmują się śpiewem. Dlatego dodatkową zaletą jest fakt, iż uczniowie mogą obserwować ruchy warg osób wykonujących utwory, co z pewnością ułatwi właściwą artykulację oraz wspólne zaśpiewanie piosenki, będące finalnym elementem pracy z tym materiałem.

Poniżej zaprezentowano propozycje zadań z wykorzystaniem piosenek: *Nowe dni* z filmu *Zaplątani* (koniugacje)⁵ oraz *Kolorowy wiatr* z kreskówki *Pocahontas* (biernik). Zostają one wprowadzone po uprzednim wysłuchaniu nagrań. Najczęściej w literaturze przedmiotu i propozycjach metodycznych odnaleźć można zadania, które polegają na uzupełnianiu luk w tekście. Jednak nie jest to jedyny typ ćwiczeń związanych z liryczną warstwą muzyki popularnej. Ich celem może być stworzenie wypowiedzi pisemnej motywowanej treścią utworu. Tak dzieje się w zadaniu pierwszym. Prowadzi to do utrwalenia form gramatycznych, np. odmiany czasowników przez osoby, a także rozwija kreatywność. Najpierw uczniowie analizują czynności wymienione w tekście piosenki i wykorzystują je do stworzenia planu dnia bohaterki. Następnie konstruują własny przebieg zajęć. W grupach, które są szczególnie uzdolnione muzycznie, można zaproponować napisanie planu-piosenki i zaśpiewanie go. Zadanie dostosowane jest do zajęć na poziomie A1/A2.

Zadanie 1. (*Nowe dni*) Praca indywidualna.

Proszę ułożyć plan dnia bohaterki na podstawie tekstu piosenki. Proszę napisać własny plan dnia.

Kiedy o siódmej dzień już na dobre wstanie, Muszę się zbierać, zajęć mnie czeka sto. Sprzątam, woskuje, myję i robię pranie. Zmiatam kurz, a to już robi się kwadrans po.	Coś tam ułożę, rzucę i wyjmę z pieca, papier mache, piruet i mat jak nic. Lepię naczynia, milczę i robię świece, Tutaj skłon, tutaj krąg, pnę się wzwyż, lubię szyć.
--	---

Następna propozycja dotyczy sprawdzenia umiejętności posługiwania się rzeczownikami w bierniku. W tekście są luki, które należy uzupełnić właściwymi formami tak, by stworzyć nową piosenkę. Zadanie nie tylko kształtuje kompetencję gramatyczną, ale także szeroko pojętą świadomość językową, konieczny jest bowiem dobór wyrazów, które mają taką samą liczbę sylab (a tym samym samogłosek) jak te w polskiej wersji językowej utworu. Ćwiczenie można przeprowadzać w grupach na poziomie A1/A2.

⁴ Wskazówki dotyczące korzystania z serwisu oraz ściągania zamieszczonych tam filmów można znaleźć w artykule Rafała Maćkowiaka (2017) *YouTube na lekcji języka polskiego jako obcego*.

⁵ W nawiasie podaję zagadnienie gramatyczne, które może być ćwiczone z wykorzystaniem tekstu danej piosenki.

Zadanie 2. (*Kolorowy wiatr*)

Proszę uzupełnić tekst rzeczownikami w odpowiedniej formie tak, aby powstała nowa opowieść. Proszę pamiętać, że nowe słowa muszą mieć taką samą liczbę samogłosek, jaką mają oryginalne wyrazy.

Ty masz mnie za głupią	Czy powtórzysz te, co z gór płyną?
Lecz choć cały zwiedziłeś, które kolorowy niesie wiatr
Zjeździłeś wzdłuż i wszerz, które kolorowy niesie wiatr...
I mądry jesteś tak	Do chmur każde drzewo się pnie
Że aż słów podziwu brak	Skądwiedzieć masz skoro ścinasz
Dlaczego, powiedz mi, tak mało wiesz??
Mało wiesz...	
Na łądzie, gdy rozglądasz się, lądując	To nie tobie ptak się zwierza
Chcesz mieć na własność, nawet	W księżycową
A ja wiem, że ten głaz ma także	Lecz ludziom wszelkich ras i wszelkich wiar
.....ma i zakłęty w sobie	Chłonącym te, co z gór płyną
	–, które kolorowy niesie wiatr.
Czy wiesz czemu wilk tak wyje w księżycową?	Możesz zdobyć
I czemu ryś tak szczyry rad?	Lecz to będzie tylko świat
	Tylko świat!
	Nie barwy, które niesie wiatr....

2.2. WYKORZYSTANIE PIOSENEK Z REKLAM TELEWIZYJNYCH I RADIOWYCH

Kolejnym etapem przygotowywania grupy do pracy z piosenką popularną jest stosowanie na początku zajęć rozgrzewek, które do niej nawiązują. Taka forma wprowadzająca w tok lekcji jest doskonałym rozwiązaniem zarówno dla uczniów o refleksyjnym stylu poznawczym, którzy potrzebują więcej czasu, aby zaangażować się w zadania związane z tematem, jak i dla tych o stylu impulsywnym, dla których konieczne jest intensywne działanie już od pierwszych minut zajęć (Siek-Piskozub 2007, s. 21). Inspiracją do skonstruowania ćwiczeń wstępnych mogą być reklamy telewizyjne wykorzystujące motywy ze znanych utworów. Najpierw warto przedstawić materiały promocyjne, w których do przeboju – w oryginale śpiewanego po angielsku – dopasowano polski tekst zachęcający do kupna danego produktu. W grupach na poziomie A2/B1 przykładem prowokującym rozmowę o pierwotnym znaczeniu tekstu piosenki oraz o tekście reklamowym stworzonym do znanej melodii może być spot sieci T-Mobile, w którym Kinga Preis

i Tomasz Kot śpiewają adaptację utworu *Simply the Best* Tiny Turner. Po wstępnej analizie zadaniem uczniów jest zredagowanie własnego materiału promocyjnego w języku polskim do znanej, zagranicznej muzyki – wybranej przez siebie lub narzuconej przez lektora.

Następny etap to porównywanie treści piosenek ze spotów reklamowych wykorzystujących nasze rodzime przeboje z ich oryginalną treścią. Przykłady, którymi można się posłużyć podczas zajęć, to reklama jogurtu Bakoma Senior Active – piosenka *Gwiżdżę na wszystko* Mieczysława Fogga (poziom A1/A2) oraz Vita-miner z unikatową wersją *Hej sokoły* (poziom A2/B1). Utwory zostały zaadaptowane na potrzeby spotów reklamowych, a ich rozpoznanie wymaga znajomości nie tylko współczesnych piosenek popularnych, ale także tych z początku XX wieku.

2.3. WYKORZYSTANIE PIOSENEK JAKO ELEMENTU SCALAJĄCEGO ZAGADNIENIA PORUSZANE PODCZAS ZAJĘĆ

Muzyka pełni często funkcję pośrednika w porozumieniu między kulturami i pokoleniami – podobnie jak miejska *lingua franca*, czyli hip-hop, na co w swoim artykule uwrażliwił Piotr Kajak (2008, s. 136). Oczywiście język subkultur nie powinien być stałym czynnikiem budującym zajęcia, jednak ważne jest przekazywanie uczniom świadomości stylistycznej, wynikającej ze zróżnicowania grup społecznych (Kajak 2005, s. 131).

Ta rozmaitość jest obecna również w kontekście gatunków muzycznych. Korzystając na lekcji z piosenek, nie można pominąć kulturowego aspektu związanego z historią muzyki. Można go wprowadzać na przykład przez wspólne oglądanie fragmentów Krajowego Festiwalu Piosenki Polskiej w Opolu. Sposobem na uwzględnienie tego zagadnienia w programie zajęć jest także przeprowadzenie cyklu lekcji utrwalających omawiany problem, a jednocześnie przybliżających przeboje z odmiennych okresów. Takim zestawieniem – w przypadku doskonalenia umiejętności posługiwania się zaimkami – są utwory: *Z kim tak ci będzie źle jak ze mną* Kaliny Jędrusik; *Miasteczko cud* w wykonaniu Agnieszki Osieckiej; *Tylko mnie poproś do tańca* Anny Jantar; *Zawsze tam, gdzie ty* – Lady Pank oraz *Nic tu po mnie*, czyli piosenka, śpiewana przez finalistę programu *The Voice of Poland* – Michała Szczygła. Podstawą lekcji wykorzystującej utwór muzyczny jest dwukrotne wysłuchanie go, uzupełnienie tekstu brakującymi wyrazami – w tym przypadku zaimkami – i wspólne zaśpiewanie całości. Poniżej przedstawiono przykłady zadań – dostosowane do wymienionego repertuaru – które można wykorzystać z uczniami na poziomach B i C. Stanowią one uzupełnienie pracy z utworem muzycznym, której celem jest utrwalenie umiejętności korzystania

z zaimków w codziennych sytuacjach, takich jak opowiedzenie o danym wydarzeniu, reakcja na prośbę, wskazanie drogi lub interpretacja frazy *Nic tu po mnie*.

Zadanie 1. (*Tylko mnie poproś do tańca*)

Proszę napisać odpowiedź na prośbę *Tylko mnie poproś do tańca*. Proszę użyć takiej samej liczby zaimków jak w piosence. Proszę dopasować odpowiedź do melodii wybranego utworu muzycznego.

Zadanie 2. (*Zawsze tam, gdzie ty*) Praca w parach.

Proszę w parach narysować mapę. Proszę opowiedzieć grupie historię pod tytułem *Trudny powrót*. Proszę korzystać z mapy i użyć w swojej historii zaimków z piosenki.

Zadanie 3. (*Nic tu po mnie*) Praca w grupach.

Proszę przedstawić scenkę pod tytułem *Nic tu po mnie*. Proszę użyć w niej jak największej liczby zaimków. (Wygrywa grupa, która wykorzysta ich najwięcej i zrobi to bezbłędnie).

Warto zauważyć, że pracę z piosenką, nawet tą samą, można realizować na kilku poziomach, czego przykładem są poniższe zadania przygotowane w oparciu o utwór Agnieszki Osieckiej *Miasteczko cud*. Pierwsze z nich przeznaczone jest dla uczniów na poziomie B1, którzy znają zaimki, lecz z racji trudności, jakie powoduje ten materiał, muszą regularnie trenować ich stosowanie w praktyce.

Zadanie 1. (B1)

Proszę zamienić zaimki w tekście piosenki na wybrane rzeczowniki tak, aby występowały one we właściwym przypadku gramatycznym. Jeśli to konieczne, proszę dostosować pozostałe wyrazy tak, aby można było zaśpiewać piosenkę w nowej wersji.

Zadanie dla studentów na poziomie B2 polega na połączeniu wiedzy dotyczącej poszczególnych przypadków gramatycznych i ćwiczeniu umiejętności ich stosowania w sytuacji, kiedy wszystkie występują w jednym tekście.

Zadanie 2. (B2)

Wieloetapowe zadanie do wykonania w parach – tworzenie historii.

- 1) Proszę znaleźć w tekście piosenki rzeczowniki w dopełniaczu (10) i ułożyć z nimi początek opowiadania pod tytułem *Cudowna przygoda*.
- 2) Proszę zamienić się kartką z koleżanką / kolegą w ławce, a następnie dopisać rozwinięcie jej / jego przygody. Proszę użyć wyrazów (rzeczowników i zaimków osobowych) w bierniku (9).
- 3) Proszę wspólnie dokończyć historię. Proszę wykorzystać rzeczowniki z piosenki, które występują w miejscowniku (3), celowniku (3) i narzędniku (3).

Korzystanie z piosenek na poziomie C1 i C2 to nie tylko poprawne zrozumienie tekstu oraz analiza obecnych w nim zagadnień gramatycznych, ale także umiejętność twórczego wykorzystania jego elementów oraz interpretacja przedstawionego w nim problemu.

Zadanie 3. (C1)

Proszę napisać odpowiedź na pytanie: Dlaczego miasteczko w piosence Agnieszki Osieckiej określone jest jako cud? Proszę uzasadnić (250 słów).

Zadanie 4. (C2)

Proszę ułożyć tekst piosenki zawierający rzeczownik *cud* oraz czasowniki, które występują w piosence w czasie przeszłym i 10 dowolnych zaimków.

2.4. PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA PIOSENEK W KONKRETNEJ GRUPIE KURSOWEJ⁶

Przejawem strategii ludycznej – oprócz odmiennych celów nauczyciela i uczniów – jest także dobór właściwej formy rozrywki do konkretnej grupy wiekowej. Należy brać pod uwagę jej potrzeby, charakter, oczekiwania. Przykładem może być czworo repatriantów uczestniczących w kursie języka polskiego w Krakowie. Ze względu na znaczne zainteresowanie polską kulturą popularną piosenki stanowiły motyw przewodni zajęć w tej grupie. Prowokowały one do dyskusji o historii i społeczeństwie dwudziestowiecznej Polski. Szczególną estymą cieszyły się utwory Eugeniusza Bodo *Umówiłem się z nią na dziewiątą* (godziny) oraz *Ja mam czas, ja poczekam* (czas przyszły). Na uwagę słuchaczy zasłużyły także piosenki nienawiązujące do tradycji dwudziestolecia jak: *Był sobie król* w wykonaniu Marii Peszek (czas przeszły); *Za tobą pójdę jak na bal* Krzysztofa Krawczyka (czas przyszły); *Chodź, pomaluj mój świat* zespołu 2 plus 1 (tryb rozkazujący) oraz *Jesteś* Starego Dobrego Małżeństwa (tryb warunkowy).

Ich wykorzystanie wymagało zwrócenia szczególnej uwagi na specyficzne potrzeby uczących się. Trudność sprawiało im szybkie wypełnianie luk, a także, w szerszej perspektywie, uzupełnianie ćwiczeń lub sporządzanie notatek oraz przepisywanie z tablicy. Lekcja z piosenką wymagała odpowiedniego sprzętu – nagrania musiały być głośne i wyraźne ze względu na kłopoty ze słuchem jednego z uczestników zajęć, a teledyski wysokiej jakości, aby dodatkowo nie męczyć wzroku silnie eksploatowanego w czasie intensywnego kursu języka. Poziom grupy oscylował między A1 a A2. Celem ćwiczeń było doskonalenie kompetencji komunikacyjnej z naciskiem na słuchanie i mówienie. Poniżej przedstawiono przykłady zadań stosowanych w trakcie zajęć.

Pierwsze ćwiczenie polegało na dopasowaniu właściwej formy godziny do pustych fragmentów tekstu. Uczniowie otrzymali odpowiednio powiększony wydruk tekstu piosenki oraz kartki z różnymi określeniami czasu. Celem zadania było skoordynowanie umiejętności słuchania i czytania. Pisanie stanowiło dla

⁶ Uczestnicy brali udział w intensywnym kursie języka polskiego w miejscu zamieszkania dla repatriantów oraz ich rodzin organizowanym przez ORPEG. Grupa składała się z czterech osób – małżeństwo z Kazachstanu (mężczyzna około 70 lat i kobieta około 50 lat), kobieta z Kazachstanu około 60 lat oraz kobieta z Uzbekistanu około 50 lat. W momencie rozpoczęcia kursu mieszkali oni w Polsce od roku do trzech miesięcy.

By... sobie król,
by... sobie paż,
i by.... też królowna,

Ży.... wśród róż, nie zna.... burz
Rzecz najzupełniej pewna.

Kocha.... ją król,
kocha.... ją paż,
kocha.... ją oboje
i ona też kocha... ich
kocha... się we troje.

Lecz srogi los
okrutna śmierć
w udziale im przypad...
króla zjad... pies
pazia zjad... kot
królownę myszka zjad... .

Lecz żeby ci
nie by... żal
dziecino ukochana
z cukru by... król
z piernika paż
królowna z marcepana.

3. EFEKTY WPROWADZANIA PIOSENEK NA LEKCJACH JPJO

Stosowanie piosenek w glottodydaktyce niewątpliwie ma charakter uniwersalny. Można je dopasować do tematyki poruszanej podczas zajęć zarówno w kwestii leksyki, jak i zagadnień gramatycznych. Ponadto korzystanie z takiego materiału dydaktycznego zwiększa integrację grupy i buduje wzajemne zaufanie między jej członkami oraz lektorem. W przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (na przykład u osób starszych) właściwy dobór piosenek oraz ćwiczeń gramatycznych może znacznie zwiększyć efektywność uczenia się. Dla repatriantów dodatkową zaletą takich zajęć jest budowanie ich tożsamości jako Polaków. Choć związek z ojczyzną pielęgowali poza jej granicami, po przyjeździe czują się obcy. Zaznajomienie ich z muzyczną popkulturą sprawia, że łatwiej im odnaleźć się w społeczeństwie. Ponadto rozumienie tekstów piosenek oraz powtarzanie znajdujących się w nich słów, a następnie wspólne wykonanie utworu, dowartościowuje uczących się w kwestii poprawnego posługiwania się językiem. Nie jest to jedynie sprawność lingwistyczna, ale także dowód na integrację międzykulturową, której przejawem jest rozumienie symboliki oraz wartości właściwych dla danego społeczeństwa, czyli szeroko pojęta kompetencja lingwakulturalna (Zarzycka 2004, s. 436).

Nie bez znaczenia jest także rozwój kompetencji językowych. Tę kwestię porusza m.in. Paweł Pałasz, który zwraca uwagę nie tylko na znajomość leksyki i gramatyki, ale również na rozwój sprawności mówienia i słuchania ze zrozumieniem, co nieodzownie wiąże się z umiejętnością komunikacji (2013, s. 355). Istotne jest także uświadamianie studentom, że piosenka nie stanowi jedynie formy relaksu – ma ona konkretną funkcję w nauczaniu języka. Jest to forma, którą moż-

na zastosować w dowolnym momencie lekcji – pod warunkiem dostosowania jej do wieku, poziomu zaawansowania grupy oraz zagadnień poruszanych na lekcji. Dodatkowym atutem jest możliwość wprowadzenia kontekstu historyczno-społecznego, a tym samym zaznajomienia z realiami polskiej kultury (Łaszkiewicz 2010, s. 335–336).

Na uwagę zasługuje również fakt, iż wprowadzanie materiału audio stanowi pomost między tradycyjnym nauczaniem a dydaktyką korzystającą z nowoczesnych technologii. To wstęp do wdrażania uczniów w pracę z quizami internetowymi, tablicami multimedialnymi itp. (Zarzycka 2014, s. 331).

Potwierdzeniem zalet posługiwania się piosenką jako materiałem ćwiczeniowym są argumenty teoretyczne – lingwistyczny, strukturalny i psychologiczny – przytaczane w książce pt. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Autorki konfrontują wykorzystanie materiałów melicznych ze strategiami nauczania – receptywną, komunikacyjną, rekonstrukcyjną i eklektyczną. Przeprowadzona przez nie analiza dowodzi, że stosowanie piosenek jest możliwe w przypadku każdej z omawianych strategii. Ponadto zmniejsza ono stres związany z nauką języka obcego, a także stymuluje wrodzone mechanizmy odpowiedzialne za przyswajanie informacji i skutecznie motywuje do dalszej nauki (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 40–74). Pozostaje jedynie żywić nadzieję, że koncepcja edukacji językowej z uwzględnieniem muzyki nie zostanie zaprzeczona i nadal będzie się rozwijać.

BIBLIOGRAFIA

- Dawidziak-Kładoczna M., 2008, *Wiersze i piosenki w nauczaniu dzieci języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, (red.), s. 37–48.
- Dobrołowicz J., 2006, *Kultura popularna nowym obszarem działania pedagogicznego: implikacje dla akademickiego kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 16, s. 151–163.
- Huizinga J., 1998, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Kajak P., 2005, *Kilka uwag o polszczyźnie przerwy szkolnej*, w: P. Garncarek (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 127–141.
- Kajak P., 2008, *Hip hop – miejska linguafranca*, „Postscriptum Polonistyczne”, r. 2 (2), s. 129–138.
- Lipińska E., 2004, *Księżyc w butonierce*, Kraków.
- Lipińska E., 2016, *To samo słońce. Podręcznik doskonalący sprawność rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym*, Kraków.
- Łaszkiewicz M., 2010, *Piosenka jest dobra na wszystko?*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 335–341.
- Maćkowiak R., 2017, *YouTube na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: R. Maćkowiak, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 4*, Łódź, s. 92–103.

- Madeja A., Morcinek-Cudak B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Majkiewicz A., Tambor J., 2006, *Śpiewajęco po polsku*, Katowice.
- Pałasz P., 2013, *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 349–356.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Rapacka-Wojtala S., 2015, *Metody, strategie oraz techniki nauczania, uczenia się i zapamiętywania stosowane w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczniów na lekcji języka obcego* [online], <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-4482e1df-d4ef-48a6-b0fc-479756a9fd24/c/art7.pdf> [26.05.2018]
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Siek-Piskozub T., 2007, *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier*, t. 1, Poznań, s. 13–28.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2013, *Wielopłaszczyznowy charakter lekcji języka obcego*, „Studia Rosica Posnaniensia”, r. 38, s. 231–243.
- Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/uczenie%20się.html> [dostęp: 26.05.2018].
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 435–443.
- Zarzycka G., 2014, *Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 321–333.
- Zwierzycka-Raulinajtys A., 2007, *Piosenka w nauczaniu dzieci języka obcego – zabawa czy trudność*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier*, t. 1, Poznań, s. 99–107.

Paulina Kaźmierczak

SONGS IN POLISH LANGUAGE LESSONS FOR FOREIGNERS

Keywords: strategy, ludicity, glottodidactics, songs, repatriates

Summary. The article presents the use of songs in Polish lessons as a part of ludicity strategy. The author shows the methods of introducing students to this way of learning grammar. She presents examples of exercises which can help improve language skills. The article proves that songs are an important part of our environment and there is a need to use them as an element of the didactic process.

*Paula Góralczyk-Mowczan**

PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO JAKO REPREZENTACJA GATUNKU DYDAKTYCZNEGO (KIERUNKI ANALIZY GENOLOGICZNEJ I ZAPOWIEDŹ ROZPRAWY DOKTORSKIEJ)

Słowa kluczowe: analiza, gatunek, genologia, język polski jako obcy, podręcznik

Streszczenie. Artykuł stanowi zapowiedź rozprawy doktorskiej, która dotyczyć będzie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo), przedstawienia zbioru wariantów i paradoksów tegoż wzorca oraz kierunku najnowszych przemian / tendencji wewnątrzgatunkowych z uwzględnieniem ich przyczyn. W artykule odwołano się do koncepcji Marii Wojtak – związanej z analizą gatunkową *sensu stricto* oraz przywołano wybrane poglądy Jolanty Nocoń – dotyczące analizy podręcznika szkolnego jako gatunku dydaktycznego. Praca zawiera przede wszystkim omówienie czterech aspektów analitycznych, którymi kierowano się podczas analizy genologicznej podręczników do nauczania jpjo: stylowejzykowego, strukturalnego, pragmatycznego i poznawczego.

Podręcznik to jeden z podstawowych elementów glottodydaktyki – nauki, której celem jest „badanie procesu nauczania i uczenia się języków obcych, a także praktyczne nauczanie języków obcych” (Polański 1999, s. 202–203). Początek glottodydaktyki polonistycznej wiąże się z powstaniem pierwszych szkół¹ i lektoratów w latach 50. XX w. Największy rozkwit naukowych zainteresowań nauczaniem języka polskiego jako obcego (jpjo) przyniósł koniec lat 70. XX wieku. Prace, pojawiające się w owym czasie, uświadamiały potrzebę rozwoju metodologii nauczania jpjo². Glottodydaktyka polonistyczna to prężna, wciąż młoda, rozwijająca się dyscyplina, w której pozostaje wiele do zbadania.

* paulagoralczyk@gamil.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź; Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Matejki 21/23, 90-231 Łódź, ORCID: 0000-0001-8258-4377.

¹ Łódzkie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców otwarto w 1952 roku, a warszawskie Polonicum – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców cztery lata później.

² Zob. szerz.: Miodunka 2005, s. 11–12.

Materiały dydaktyczne w postaci podręczników do nauczania jpjo stanowiły przedmiot różnorodnych badań oscylujących w ostatnich latach głównie wokół treści kulturowych. Nie poddano ich jednak do tej pory całościowej analizie gatunkowej, a przecież podręcznik to podstawowy dydaktyczny gatunek pisany. Nieliczne artykuły z tego zakresu to m.in. *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* A. Burzyńskiej (1998), *Wstęp do podręcznika jako gatunek tekstu glottodydaktycznego* B. Grochali-Woźniak (2010) czy *Struktura globalna podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (ujęcie diachroniczne)* G. Zarzecznego (2013). Jako językoznawca i nauczyciel języka polskiego pragnę tę lukę wypełnić. Główna hipoteza mojej pracy opiera się na przekonaniu o niepewnym statusie genologicznym podręcznika jako polimorficznej formy wypowiedzi. Celem mojej rozprawy doktorskiej stało się zatem określenie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania jpjo, przedstawienie zbioru wariantów i paradoksów³ tegoż wzorca oraz uchwycenie kierunku najnowszych przemian / tendencji wewnątrzgatunkowych z uwzględnieniem ich przyczyn.

Metodologicznie dysertacja mieści się w obrębie wielu subdyscyplin językoznawczych takich jak np. lingwistyka tekstu, genologia lingwistyczna, stylistyka tekstu. Podręcznik to gatunek niezwykle złożony, swoisty megatekst, treściowo zróżnicowany, formalnie rozbudowany i objętościowo obszerny. Podejmując się analizy podręcznika jako gatunku dydaktycznego, stanęłam przed problemem znalezienia metodologii umożliwiającej zobiektywizowany opis. Podobnego wyzwania podjęła się Jolanta Nocoń w monografii *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany* (2009). Wykorzystując różne metody, koncepcje oraz ujęcia, Nocoń stworzyła swoistą kompilację w połączeniu z własnymi propozycjami (Nocoń 2009)⁴. W moich badaniach kierowałam się narzędziami zaproponowanymi przez badaczkę z pewnymi modyfikacjami, które wymusił szczególnie przedmiot analizy, jakim jest podręcznik do nauczania języka obcego.

Ze względu na cel pracy oraz z uwagi na obszerność materiału badawczego zdecydowałam się na jego zawężenie. Analizowane przeze mnie podręczniki to współczesne, najpopularniejsze reprezentacje wybrane metodą ankiety środowiskowej⁵. Cezurą stała się data opublikowania w 1992 roku programów nauczania

³ Pod tą nazwą rozumiemy szereg biegunowych przeciwieństw charakterystycznych dla danego gatunku. Zob. szerz.: Skwarczyńska 1975, s. 178–182.

⁴ W ramach niniejszego artykułu nie mogę tej złożonej i rozbudowanej problematyki omówić. Zainteresowanych czytelników odsyłam jednak do wskazanych w tekście opracowań syntezujących i zawierających liczne wskazówki bibliograficzne.

⁵ Do państwowych ośrodków zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego rozesłany został e-mail z prośbą o wskazanie podręczników, które w tychże placówkach cieszyły się bądź cieszą się nadal największą popularnością i które z różnych przyczyn uważane są za najważniejsze pozycje podręcznikowe. Przeprowadzone zostały również wywiady środowiskowe podczas ostatnich konferencji Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ, których gośćmi byli glottodydaktycy oraz lektorzy języka polskiego z całej Polski i nie tylko.

jpjo pod redakcją W. Miodunki (Miodunka 1992). W latach dziewięćdziesiątych XX w. i na początku XXI w. w glottodydaktyce polonistycznej wiele zaczęło się zmieniać. Poza wspomnianymi programami wpływ na to miało upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego, powstanie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003) oraz certyfikacji języka polskiego jako obcego (2004). Nie sposób porównywać podręczników z tego okresu z podręcznikami z lat pięćdziesiątych czy sześćdziesiątych XX wieku. Taka praktyka zaburzyłaby cel, jakim ma być uchwycenie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania jpjo.

Rozprawa doktorska podzielona została na dwie części: teoretyczną i analityczną. W części teoretycznej znajdzie się przegląd dotychczasowych badań nad lingwistyczną typologią gatunków, analizą gatunkową podręczników, przywołane zostały najważniejsze dla tej pracy terminy (m.in. definicja podręcznika, gatunku, wzorca gatunkowego, jego komponentów i wariantów)⁶. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że chociaż podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego nie poddano dotąd całościowej analizie genologicznej, to inaczej jest w przypadku podręczników szkolnych. Tematyce tej poświęcono dwie obszerne publikacje: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany* (2009) oraz D. Zujew, *Podręcznik szkolny* (1986), które stały się podstawowymi pozycjami bibliograficznymi w mojej pracy.

W drugiej części rozprawy przedstawiona zostanie analiza zgromadzonego materiału badawczego. Analizy zostały pomyślane jako charakterystyka określonego zbioru gatunków – przedstawiając wyznaczniki gatunkowe podręcznika do nauczania jpjo (za wzorem M. Wojtak⁷ i J. Nocoń), pragnę ukazać zarówno cechy typowe (inwariantne), jak i nietypowe (zaskakujące, odmienne od konwencji). Koncepcje Marii Wojtak i Jolanty Nocoń wydają się być najbardziej adekwatnym i praktycznym narzędziem opisu analizowanego gatunku i. W sposób syntetyczny konsolidują wszystkie aspekty deskrypcji zawarte także w innych propozycjach genologicznych, począwszy od teorii Michała Bachtina i Stefanii Skwarczyńskiej, a skończywszy na współczesnych propozycjach zarówno polskich, np. Jana Mazura, Jerzego Bartmińskiego, jak i angielskich badaniach Johna Swalesa, Vijaya Bhatii czy Suzanne Eggins (por. Dunin-Dudkowska 2014, s. 20). Badania ukierunkowuję zatem na cztery aspekty: stylowojęzykowy, strukturalny, pragmatyczny i poznawczy.

⁶ Podczas przytaczania definicji głównie powołuję się na S. Gajdę (1993) i M. Wojtak (2004, 2010, 2011). Badaczy tych uznaję za największe autorytety w interesującej mnie dziedzinie, a ich ujęcia problematyki genologicznej są najodpowiedniejsze dla mojego tematu.

⁷ O podręczniku jako gatunku w formie kolekcji pisała Maria Wojtak m.in. w pracy pt. *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy* (2011).

1. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT STYLOWOJĘZYKOWY

Zdaniem Wojciecha Kojosa podręcznik nie powinien być pisany stylem encyklopedycznym (naukowym) (Kojos 1975, s. 73). Metajęzyk musi być ciągiem elementów na tyle prostych, aby nie popaść w pułapkę *ignotum per ignotum*. Problem stanowi fakt, iż „tekst dydaktyczny w swym kształcie językowym powinien stymulować rozwój kompetencji językowej, nie może być więc mowy o całkowitym dostosowaniu się do poziomu języka ucznia, ale jedynie o nieprzekraczaniu barier, poza którą traci sens dla odbiorcy” (Nocoń 2009, s. 53). Zjawisko to najlepiej widoczne jest w podręcznikach specjalistycznych (np. dla grup ekonomicznych), gdzie stopień trudności językowej powinien rosnać wraz ze wzrostem poziomu merytorycznego. Niestety, analizy zgromadzonego materiału wskazują, że nie zawsze tak jest. Pilotażowe badania wykazały również, że styl podręczników ogólnych jest mało naukowy, szczególnie na poziomach A1 i A2 – skomplikowana terminologia często zastępowana jest symbolami i skrótowym ujęciem w formie tabel. Choć trudno sobie wyobrazić, aby autor podręcznika całkowicie zrezygnował z terminologii, nawet tej najbardziej elementarnej, w analizowanym materiale znalazł się i taki przykład (podręcznik *Start*, Dembińska, Małyńska 2010). Stanowi on skrajny wariant wzorca gatunkowego. Pewna naukowość dostrzegalna jest w zakresie opisu systemu gramatycznego w podręcznikach dla zaawansowanych (np. podręcznik *Kiedyś wrócisz tu...*, Lipińska, Dąbska 1997).

2. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT STRUKTURALNY

Na strukturę formalną podręcznika składają się tzw. komponenty strukturalne, „czyli realnie istniejące w konkretnym podręczniku jednolite jednostki (sekwencje tekstu)” (Nocoń 2009, s. 51). Z komponentami strukturalnymi utożsamiać możemy pojęcie paratekstu – jest to termin zaproponowany przez Gérarda Genette’a na określenie elementów, które funkcjonują wokół tekstu właściwego. Do paratekstów należą m.in. tytuły, podtytuły, śródtytuły, przedmowy, posłowania, wstępy, uwagi od wydawcy, noty na marginesie, u dołu strony, epigrafy, ilustracje itd⁸. Istotne jest także to, że każdy z elementów strukturalnych zostaje w podręczniku szkolnym wyraźnie wyodrębniony. Służą temu celowi zarówno środki identyfikujące kolejne segmenty (tytuły, ikony i inne oznaczenia graficzne), jak i zabiegi edytorsko-typograficzne (np. kolory, obramowania). „W ten sposób struktura formalna tekstu zostaje uzewnętrzniona i przekłada się na stronę czysto

⁸ <https://poetyka.wordpress.com/paratekst/> [12.03.2016].

wizualną podręcznika” (Nocoń 2009, s. 51–52) – to jeszcze jedna cecha charakterystyczna dla tego gatunku. Trzeba jednak pamiętać o tym, że te elementy wizualne nie należą do komponentów strukturalnych, nie pełnią funkcji dydaktycznej, a estetyczną i marketingową, którą również zamierzam omówić.

3. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT PRAGMATYCZNY

W rozdziale tym będę chciała przyjrzeć się sytuacji nadawczej i odbiorczej. Sytuacja nadawcza jest niezwykle skomplikowana, co wynika z kilku zasadniczych problemów. Podręcznik tak naprawdę ma wielu autorów – są to m.in. autorzy programów, wydawcy i redaktorzy książek, a także nauczyciel korzystający z podręcznika. Chociaż autor, firmujący podręcznik swoim nazwiskiem, nie jest jedynym autorem, to on „ponosi odpowiedzialność za dokonane wybory” (Grzmil-Tylutki 2007, s. 155). Te z kolei dokonywane są w sytuacji konfliktu „między tym, co narzucone odgórnie, a własną wizją podręcznika. (...) Sensowne wydaje się zatem pytanie, na ile podręcznik jest dziełem oryginalnym, niepowtarzalnym i twórczym, a w jakim stopniu jedynie odtwórczym ukonkretnieniem decyzji podjętych przez pozostałych autorów” (Nocoń 2009, s. 47). Odpowiedzieć na nie można, porównując podręczniki zgodne pod względem przedmiotu, przyjętej metody, z tego samego okresu oraz poziomu. Kolejny problem stanowi *alter ego* autora. Z jednej strony jest on nadawcą w interakcji o charakterze jednokierunkowym, z drugiej zaś wirtualnym nauczycielem. Obie role wiążą się z pełnionymi przez podręcznik funkcjami dydaktycznymi (Nocoń 2009, s. 47)⁹. „Równie specyficzna jest sytuacja odbiorcza. Wewnątrztekstowy adresat tekstu to wyobrażony, abstrakcyjny uczeń, posiadający kompetencję językową i wiedzę na założonym przez autora poziomie. (...) Wyobrażenie wirtualnego odbiorcy przekłada się na sposób konstruowania tekstu, i to we wszystkich jego wymiarach (np. doboru stylu czy tematyki)” (Nocoń 2009, s. 48). Zbudowanie trafnego wyobrażenia potencjalnego odbiorcy jest kluczowe dla dydaktycznej efektywności¹⁰.

⁹ O funkcjach dydaktycznych pisał m.in. D. Zujew. Przegląd stanowisk, ich zestawienie i kompilację można znaleźć w pracy J. Nocoń *Polecenia i pytania w podręcznikach o języku* (1997).

¹⁰ Takie założenie zgodne jest podejściem nauczania podmiotowego (*ad hominem*), gdzie „tekst nastawia się prymarnie na odbiorcę, jego sposób postrzegania świata i percepcję wiedzy, poziom kompetencji językowej, dotychczasowe doświadczenia, a więc wszystko to, co stanowi bazę nauczania i określa możliwości uczenia się” (Nocoń 2009, s. 251). Przeciwnieństwem będzie nauczanie przedmiotowe (*ad rem*), w którym „tekst skupiony jest na precyzyjnym, rzeczowym i zobiektywizowanym przekazie informacji poznawczych” (Nocoń 2009, s. 251). Takie podejście nie byłoby zgodne z wymogiem kształtowania nie tylko kompetencji językowej, ale także (a może i przede wszystkim) kulturowej. Zresztą, jak zauważa Nocoń, opozycja nauczania przedmiotowego i podmiotowego to podstawowa opozycja charakteryzująca przemiany w całym dyskursie dydaktycznym.

Zadanie to jest tym bardziej trudne w sytuacji, kiedy odbiorcami tego samego podręcznika jest grupa ludzi mocno zróżnicowana – wiekowo, kulturowo, językowo. Autorzy podręczników do jppo muszą zatem konstruować bardzo ogólne wyobrażenie odbiorcy albo odwrotnie – skupić się na konkretnej grupie, np. narodowościowej. Polonistyczna praktyka glottodydaktyczna posiada reprezentacje obu podejść. Autorom najnowszych podręczników z pomocą przychodzi również opisy ESOKJ (2003).

4. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT POZNAWCZY

„Do najważniejszych kwestii związanych ze sposobem strukturyzowania warstwy poznawczej należą dobór treści i porządek tematyczny tekstu. Na to, jakie informacje pojawią się w tekście i w jakiej kolejności, wpływ ma kilka czynników a podstawowym z nich są dokumenty programowe” (Nocoń 2009, s. 50). W praktyce zatem moje badania dotyczą przeanalizowania przystawalności podręczników do programów nauczania tudzież do ESOKJ. W tym miejscu zbadać należy, które zagadnienia gramatyczne i leksykalne pojawiają się, a które są pomijane w różnych podręcznikach i jaka jest ich kolejność. Planuję także poddać analizie łączliwość tematów gramatycznych z leksykalnymi¹¹. Ponadto, „cechą wyróżniającą podręczniki jest bogata ikonosfera, przejmująca funkcję słowa lub słowo wspomagająca” (Nocoń 2009, s. 51) – wszystko po to, by sterować procesem percepcji i w ten sposób ułatwiać uczenie się¹². „Podręcznik wyróżnia także rozbudowana sieć odniesień intra- i intertekstowych, która wiąże wiedzę nową z już nabytą, w tym też pozaszkolną” (Nocoń 2009, s. 51). Niestety strategia ta często zawodzi, gdy grupa odbiorców podręcznika jest wielonarodowościowa i wielokulturowa.

Powyższe działania pozwolą, jak sądzę, przedstawić wzorzec gatunkowy współczesnego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego oraz wskazać skalę paradoksów wyznaczoną przez zbiór wariantów wzorca gatunkowego. Wnioski umożliwią wyznaczenie kierunku ewolucji podręczników oraz jej przyczyny, związane z całym procesem glottodydaktycznym. Mam nadzieję, że moja rozprawa otworzy do tej pory pomijane obszary badań lingwistycznych nad podręcznikiem do nauki jppo oraz stanie się impulsem do kolejnych badań

¹¹ Podobieństwa widać w podręcznikach *HURRA!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006) i *Polski, krok po kroku 1* (Stempek i in. 2010), natomiast różnice można dostrzec w podręczniku *Zaczynam mówić po polsku* (Kucharczyk 1994).

¹² Dla przykładu: wprowadzenie symbolu serca oraz serca przekreślonego na oznaczenie kategorii rodzaju męskożywnego i niemęskożywnego w podręcznikach z serii *Polski, krok po kroku* wspomaga zapamiętywanie mechanizmu omawianego problemu, zamiast poświęcać czas i uwagę ucznia na terminologię, która szczególnie na początku nauki języka jest trudna i zbędna.

(np. ocenienia trafności wykazanych przeze mnie cech i ewolucji gatunkowych). Ufam, że przeprowadzone przeze mnie badania zaowocują również istotnymi wskazówkami dla autorów nowych podręczników.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska A., 1998, *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 5–12.
- Dembińska K., Małyńska A., 2010, *Start. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2014, *Testament jako zwierciadło kultur*, Lublin.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 245–258.
- Grochala-Woźniak B., 2010, *Wstęp do podręcznika jako gatunek tekstu glottodydaktycznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 317–326.
- Grzmił-Tylutki H., 2007, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.
<http://certyfikatpolski.pl/> [4.06.2018].
<https://poetyka.wordpress.com/paratekst/> [12.03.2018].
- Janowska I. i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kojs W., 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Kucharczyk J., 1994, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
- Lipińska E., Dąbska E., 1997, *Kiedyś wrócisz tu...*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra !!! Po Polsku 1*, Kraków.
- Miodunka W., 2005, *Wstęp*, w: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Miodunka W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach o języku*, Opole.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany*, Opole.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Skwarczyńska S., 1975, *Wokół teorii listu (Paradoksy)*, w: S. Skwarczyńska, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa, s. 178–182.
- Stempek I. i in., 2010, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2010, *Analiza gatunków prasowych*, Lublin.
- Wojtak M., 2011, *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy. Studium genologiczne*, Tamów.
- Zarzczyński G., 2013, *Struktura globalna podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (ujęcie diachroniczne)*, w: J. Nesswetha, Z. Czerwonka, K. Rysová (red.), *Grenzüberschreitungen - Polnische, tschechische und deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Beiträge zur VIII. Internationalen Westslawistischen interFaces-Konferenz in Leipzig*, „Westostpassagen – Slawistische Forschungen und Texte 16”, s. 353–362.
- Zujew D., 1986, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

Paula Góralczyk-Mowczan

**TEXTBOOK FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AS
A REPRESENTATION OF THE DIDACTIC GENRE (DIRECTIONS OF ANALYSIS
AND AN ANNOUNCEMENT OF A PH.D. DISSERTATION)**

Keywords: analysis, genology, genre, Polish as a foreign language, textbook

Summary. The article is an announcement of a PhD dissertation which will discuss the current genre pattern of a handbook for teaching Polish as a foreign language, a set of variants and paradoxes of this pattern and the direction of the latest changes / intraspecific tendencies including their causes. The article refers to Maria Wojtak's concepts related to genre analysis and selected Joanna Nocoń's views on the analysis of the school textbook as a didactic genre. The article primarily discusses four analytical aspects that were used during the analysis of textbooks for teaching Polish as a foreign language: stylo-linguistic, structural, pragmatic and cognitive.

WOKÓŁ DWUJĘZYCZNOŚCI

Rafał Zarebski*

PAMIĘTNIKI JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY O KSZTAŁTOWANIU SIĘ KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ (NA PRZYKŁADZIE XVII-WIECZNYCH *LES ANECDOTES DE POLOGNE... F. P. DALAIRACA*)

Słowa kluczowe: bilingwizm francusko-polski, kompetencja, leksyka, pamiętnik, polszczyzna XVII wieku

Streszczenie. W artykule podjęto próbę opisu kompetencji leksykalnej w XVII-wiecznym, francuskojęzycznym pamiętniku F. P. Dalairaca *Les anecdotes de Pologne*.... Autor, który był poddanym Ludwika XIV, przebywał na dworze króla Jana III Sobieskiego. W diariuszu dokumentującym wydarzenia związane z wyprawą wojenną w 1683 roku zamieścił bogaty polski materiał leksykalny. Na podstawie obserwacji słownictwa specjalistycznego i ogólnego, które zostało wplecione w tekst francuski, można sądzić, że autor posiadał zaawansowaną kompetencję językową w zakresie języka polskiego, był więc osobą dwujęzyczną. Poddany ekscerpcji pamiętnik stanowi ciekawe źródło do badań charakterystycznych dla mowy biblingwalnej zachowań językowych, które były konsekwencją dawnych kontaktów językowych.

Do opisu kształtowania się bilingwizmu indywidualnego najlepiej służą analizy konkretnych przypadków, które można prowadzić na dwu płaszczyznach: synchronicznej (współcześnie występujące przypadki dwu- czy wielojęzyczności) i diachronicznej (ślady dawnej dwujęzyczności). Ponadto każda z tych płaszczyzn – oczywiście w zależności od dostępności źródeł, materiałów i okoliczności zewnętrznych – może być ujmowana statycznie (w odniesieniu do konkretnego stadium dwujęzyczności) bądź dynamicznie (w odniesieniu do przebiegu kształtowania się zjawiska). Pierwsza miałaby zatem charakter punktowy, druga – pro-

* rafal.zarebski@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Historii Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0003-1918-2169.

cesualny. Śledzenie przebiegu stawania się danej jednostki dwujęzyczną w perspektywie synchronicznej stanowi wdzięczne zadanie badawcze. Procedura ta umożliwia ogląd doskonalenia się poszczególnych kompetencji komunikacyjnych (lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych) w zakresie opanowywanego języka (ESOKJ 2003, s. 20–23) niejako na bieżąco, często *in statu nascendi*. Możemy wówczas nie tylko dokonywać ewaluacji postępów w nauce osoby uczącej się, ale przede wszystkim wskazywać i diagnozować czynniki determinujące proces uczenia (sytuacja rodzinna i zawodowa uczącego się, sposób, w jaki opanowuje on język, cel nauki itd.), a także te zjawiska, struktury gramatyczne czy zachowania językowe (chodziłoby tu zwłaszcza o problemy związane z transferem negatywnym z języka ojczystego, pierwszego¹), które sprawiają mu szczególne problemy i próbować im zaradzić (zob. Miodunka 2003, s. 90–95).

Zgola inaczej przedstawiają się badania bilingwizmu indywidualnego w perspektywie historycznej, kiedy badacz współczesny właściwie może tylko rekonstruować stan bycia dwujęzycznym (diachroniczne ujęcie statyczne) czy proces stawania się dwujęzycznym (diachroniczne ujęcie dynamiczne) na podstawie dostępnych zabytków. Dobrym źródłem do tego typu badań są różnego rodzaju teksty użytkowe, czyli takie, które, najogólniej rzecz biorąc, przeciwstawiają się tekstom literackim. Teksty nieliterackie, użytkowe to byty niejako „przenieszone z uniwersum mowy w obręb literatury” (Dobrzyńska 2001, s. 309–310), np. opowiadanie, list, wyznanie, modlitwa, pamiętnik, wspomnienia, a także dwuczy wielojęzyczne rozmówki, słowniczkę, a nawet partie dialogowe w tekstach artystycznych itd., które Maria Wojtak określa jako „wypowiedzi, które funkcjonują prymarnie poza literaturą, służąc określonym celom praktycznym” (Wojtak 2004–2005, s. 157). Spośród zarysowanego tu uniwersum piśmiennictwa użytkowego do badań bilingwizmu najlepiej nadaje się literatura dokumentu osobistego (Czermińska za: Ligara 2014b, s. 163) z właściwymi sobie gatunkami. W ich obrębie bowiem w przypadku autorów dwujęzycznych szczególnie łatwo dochodzi do kontaktów międzyjęzycznych. Jak pisze Bronisława Ligara, „(...) gatunki te nie tylko przystają na mowę dwujęzyczną, ale nawet sankcjonują ją tak, że staje się ona czymś w rodzaju ich cechy genologicznej” (Ligara 2014b, s. 164).

Opis bilingwizmu diachronicznego obarczony jest zwykle pewną dozą niepewności, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy nie dysponujemy świadectwami bezpośrednimi, czyli wyrażonymi *explicite* wypowiedziami na temat prób opanowywania drugiego języka, czy pewnymi informacjami obecnymi w biografii danej osoby itd., dokumentującymi zjawisko. Dużo łatwiej – oczywiście tylko w przypadku, kiedy mamy dostęp do odpowiednich tekstów – opisywać interesujące nas zagadnienie w odniesieniu do osób, najczęściej znanych z pewnych istotnych do-

¹ Na temat terminologii zob. Lipińska 2003, s. 41–78 oraz polemiczne artykuły W. Cockiewicz (2013) i W. Miodunki (2013).

konań, które spowodowały, że zapisały się one w historii, zasłużonych z jakichś względów, o których wiadomo, że były dwujęzyczne. Liczne, choć często rozproszone źródła, przynoszą na ogół sporo informacji, na podstawie których możemy wnioskować, w jaki sposób przebiegał sposób akwizycji danego języka oraz jak i w jakich sytuacjach ten język był używany. W odniesieniu do mniej znanych osób bilingwalnych, na których temat nie dochowały się dokumenty, jakie mogłyby posłużyć do opisu stopnia ich dwujęzyczności, zdani jesteśmy wyłącznie na pozostawione przez te jednostki konkretne przykłady poświadczające użycie języków w kontakcie. Te zaś najłatwiej znaleźć we wspomnianej już literaturze dokumentu osobistego, która wykazuje szczególną predyspozycję do odzwierciedlania mowy osób dwujęzycznych, innymi słowy – mowy dwujęzycznej (Ligara 2014a, s. 151).

Trzeba też podkreślić, iż – inaczej niż ma to miejsce w odniesieniu do przypadków dwujęzyczności współczesnej, synchronicznej – ślady używania różnych języków w tym samym dawnym tekście nie umożliwiają opisu wszystkich kompetencji językowych, a tylko niektóre z nich (w najmniejszym stopniu fonetyczno-fonologiczną). Z faktem tym wiąże się zagadnienie dotyczące stopnia zaawansowania kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie obu kodów. Według jednych bilingwizm oznacza biegłą znajomością języka, właściwie na tym samym poziomie jak w przypadku języka ojczystego (pierwszego) (Lipińska 2003, s. 115), według zaś innych już ograniczona sprawność w obrębie jednego z języków może być przejawem dwujęzyczności (Cockiewicz 2013, s. 211; Walczak 2014, s. 182–183). Jej pierwszy typ, kształtowany od najmłodszych lat danego indywiduum, jest określany mianem dwujęzyczności zrównoważonej, natomiast drugi związany z późniejszym, dokonującym się po 16., 17. roku życia, a więc w życiu dorosłym, nabywaniem języka drugiego – dominującej (Hamers, Blanc 1983, s. 24–25, 27; za: Ligara 2010, s. 145–146; Ligara 1987, 24). Warto zaznaczyć, że, jak pisze B. Ligara, „przedstawione dwa rodzaje bilingwizmu są oczywiście stanem idealnym, gdyż w rzeczywistości występują najczęściej formy pośrednie z nachyleniem do jednego lub drugiego typu” (1987, s. 25).

Diachroniczne podejście do interesującej mnie kwestii, związane z niekompletnością danych, wymusza i uzasadnia przyjęcie szerokiej perspektywy, zgodnie z którą przejawem bilingwizmu może być już częściowe opanowanie języka drugiego, zgodnie z rozumieniem zjawiska zaproponowanym przez I. Kurcz, która przez dwujęzyczność (wielojęzyczność) rozumie „fakt posługiwania się przez daną osobę dwoma (lub więcej niż dwoma) językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków” (Kurcz 1992, s. 180). Na potrzeby naszych rozważań warto tę definicję rozszerzyć o aspekt funkcjonalny, obecny w pracach B. Ligary, a przyjęty za specjalistami szwajcarskimi². Funkcjonalne

² Należą do nich m.in. François Grosjean, Georges Lüdi i Bernard Py (zob. Ligara 2010; 2014a; 2014b).

ujęcie dwujęzyczności zakłada, że osoba dwujęzyczna, praktykująca regularnie oba języki, potrafi – gdy to możliwe lub konieczne – przechodzić z jednego na drugi w wielu rozmaitych sytuacjach, nawet z kompetencją znacznie asymetryczną (Ligara 2014a, s. 162; por. hasło *bilinguisme* w: GD).

Badania dwujęzyczności polsko-francuskiej w aspekcie diachronicznym, a zatem takiej, której śladów poszukujemy w dawnych tekstach, nie mają w Polsce długiej tradycji³. Właściwie można by tu wyznaczyć dwa etapy: wcześniejszy, kiedy badaczy interesowała kwestia wpływów francuskich w tekstach polskich, przy czym nie posługiwali się oni terminem *bilingwizmu*, a relacje pomiędzy oboma językami rozpatrywali w kontekście kontaktów językowych i normy językowej (Doroszewski 1966; Urbańczyk 1967), oraz późniejszy, zapoczątkowany badaniami B. Ligary (1987; 2010; 2014a; 2014b) nad galicyzmami w listach Zygmunta Krasińskiego, przez tę badaczkę rozwijany i stosowany do chwili obecnej, związany z wykorzystaniem metodologii i aparatu badawczego z zakresu glotto-dydaktyki i bilingwizmu.

Postawa metodologiczna B. Ligary charakteryzuje się tym, że autorka, odrzucawszy perspektywę normatywną, zastosowaną do opisu wpływów francuskich w języku Adama Mickiewicza przez Witolda Doroszewskiego, na bilingwizm diachroniczny patrzy z perspektywy antropologii lingwistycznej. Zgodnie z założeniami lingwistyki kulturowej (zwłaszcza w ujęciu André Jacoba) akcentuje się fakt, że uobecniający się w tekstach język osoby dwujęzycznej stanowi reakcję na życie w świecie dwóch kodów i odzwierciedla to doświadczenie. Badaczka podkreśla, że dla przyjętego przez nią paradygmatu priorytet stanowi poszukiwanie genety mechanizmów powodujących dane zachowanie językowe. Tak wyznaczony kierunek badań podporządkowuje analizę strukturalną „operacji językowych”, wynikających z pozostawiania obu kodów w kontakcie właśnie wyjaśnieniu ich przyczyn (Ligara 2010, s. 142–144)⁴. Do zachowań tych należą trzy typy wykładników transkodowych, spotykanych w tekstach odzwierciedlających mowę dwujęzyczną: 1) *code switching* // przełączanie kodów // przemienność kodów, 2) *code mixing* // (z)mieszanie kodów, 3) interferencje i zapożyczenia (Ligara 2010, s. 149–166; 2014a, s. 150; 2014b).

Badania Ligary opierają się na analizie mowy dwujęzycznej wybitnych jednostek (Mickiewicza, Krasińskiego), dla których polszczyzna była językiem pierwszym. Trzeba natomiast zauważyć, że zupełnie sporadycznie obserwacji

³ Dość istotnym kontekstem dla badań dawnych tekstów dwujęzycznych może być zjawisko makaronizowania, odnoszone przede wszystkim do średniopolskich tekstów polsko-lacińskich. Powołując się na ustalenia S. Skwarczyńskiej i Z. Klemensiewicza, pisze o tym B. Ligara (2014a, s. 152–153).

⁴ Tak zaprojektowana optyka badań prowadzi do neutralizacji opozycji diachronia – synchronia: „Strukturalistyczna opozycja diachronii (ewolucji języka) i synchronii (stanu języka) traci tutaj rację bytu na rzecz syntezy genety i struktury (...)” (Ligara 2010, s. 143–144).

podlegały przypadki odwrotne, w których polski był językiem drugim. Próbę takiego opisu – choć bez kontekstu glottodydaktycznego – przynosi artykuł Stanisława Urbańczyka na temat polszczyzny we francuskich listach królowej Marysieńki (zob. Urbańczyk 1967).

Moim zamiarem jest przyjrzenie się tylko jednemu z aspektów dwujęzyczności, a mianowicie kompetencji leksykalnej ujmowanej statycznie (rozmiar źródeł, aczkolwiek duży, to jednak niewystarczający, by można było mówić o zjawisku w sposób procesualny, dynamiczny) właśnie w tekście, którego autor poznawał język polski jako obcy. Wykorzystam w tym celu napisany po francusku przez François-Paulina Dalairaca⁵ pamiętnik pt. *Les anecdotes de Pologne ou memoires secrets du regne de Jean Sobieski III. du Nom (Les anecdotes...)*, który po raz pierwszy został wydany w dwóch tomach w Amsterdamie w roku 1699⁶. W opisywaniu języka obcego – jak podkreślają badacze – leksyka zajmuje miejsce nadrzędne, ponieważ jej nieznanomość bywa główną przyczyną blokady komunikacji (Ostromięcka-Frączak 2013, s. 24)⁷. Przypomniany zabytek stwarza również okazję do badań dwujęzyczności autora w kontekście istotnych z perspektywy lingwistyki antropologicznej i tekstologii zachowań językowych, nazywanych przez B. Ligarę wykładnikami transkodowymi. Sądzę jednak, że takie ujęcie powinno być poprzedzone opisem niższych piętrowości analizy glottodydaktycznej, a mianowicie poszczególnych kompetencji językowych autora. Wykorzystane źródło takie obserwacje umożliwia.

Badania zapisanej mowy dwujęzycznej powinny odnosić się do językowej biografii autora – nadawcy (Ligara 2014a, s. 162). W przypadku jednostek mało znanych, które w historii nie zapisały się jakimiś szczególnymi czynami i o których życiu ze względu na brak dokumentów wiemy niewiele, jest to zadanie trudne, czasem nawet karkołomne. O autorze *Les anecdotes...* wiadomo tyle, że urodził się we Francji, gdzie żył jako poddany Ludwika XIV, był powiernikiem króla Jana III Sobieskiego i jego żony Marysieńki, doręczycielem listów królewskich spod Wiednia i Parkanów, jeńcem w niewoli tureckiej i członkiem licznych misji dyplomatycznych (Folkierski 1925). Warstwa fabularna pamiętnika obejmuje okres związany z wojną polsko-turecką u schyłku XVII w., w szczególności zaś z wydarzeniami rozgrywającymi się wokół bitew pod Wiedniem i Parkanami, które miały miejsce w roku 1683. Dzieło jest wartościowe nie tylko pod względem historycznym, ale także obyczajowym. Na jego kartach znajdujemy liczne, niekiedy dość obszerne opisy życia oraz obyczajów panujących w dawnej Polsce i krajach sąsiednich, w tym także w Turcji. Jeśli zaś chodzi o znajomość języka polskiego przez Dalairaca, to nie mamy dokładnych informacji, w jakim zakresie

⁵ Inne warianty nazwiska: *Dalerac, Dallerac, d'Allayrac*, czy spolszczone: *Franciszek Paulin Dalerak* (zob. Folkierski 1925, s. 5).

⁶ Pamiętnik doczekał się kilku wydań (w Paryżu w r. 1700, a w rok później w przekładzie na język holenderski i angielski), co świadczy o jego znacznej popularności (zob. Folkierski 1925, s. 5).

⁷ Tam też literatura na ten temat.

ją posiadał. Z parą królewską i na dworze porozumiewał się zapewne po francusku, jednak musiał mieć znaczne rozeznanie w polszczyźnie, skoro zamieścił w tekście bogaty materiał polski. W słowie wstępnym do pamiętnika autor informuje, że jego znajomość niemieckiego, tureckiego i węgierskiego nie jest na tyle wystarczająca, by materiał leksykalny z tych języków obecny w tekście można było uznać za zapisany całkowicie poprawnie. Natomiast co do znajomości polskiego wypowiada się w sposób następujący: „(...) Quant au Polonois, il (l’auteur – R.Z.) a pris les avis des gens de la Nation, qui l’ont aidé à mettre les noms propres un peu plus correctement que ceux des autres langues, dont il n’a pas tant de connoissance”⁸. Można zatem sądzić, że Francuz dysponował – prawdopodobnie niepełną – kompetencją w zakresie języka polskiego, czemu zresztą trudno się dziwić, skoro przez kilka lat przebywał wśród Polaków.

Charakter wydarzeń wspomnianych w pamiętniku w znacznej mierze determinuje zasób odnotowanego słownictwa w aspekcie jakościowym. Mieści się ono w ściśle wyznaczonych rodzajem opisu kręgach tematycznych, spośród których w sposób najbogatszy zostało zilustrowane pole wojskowości. Należą tu przede wszystkim nazwy osób pełniących w wojsku rozmaite funkcje, w tym również wyrazy o zasięgu ogólnym, ale w znaczeniu specjalistycznym, np.

chłopiec ‘mężczyzna, żołnierz, towarzysz; giermek, pacholek, paż, posłaniec, sługa’ (SXVII/XVIII): „Voilà ce qu’on appelle les combats des **klopechés**, dont il faut expliquer le mot, pour ne rien laisser à désirer au lecteur curieux. On nome ici un petit garçon ***klopietz** (...); (*Ce mot s’écrit **chłopiec**, qu’il faut prononcer comme je le marque dans le corps de l’ouvrage)”⁹ (I, 51),

chorąży ‘żołnierz noszący chorągiew; urzędnik, któremu powierzona była chorągiew ziemską’ (SXVII/XVIII): „Quant au **korongy**, ou porte-Etendard de la Couronne, sa charge n’a aucune fonction dans l’armée, mais seulement dans l’arriere-ban, qu’on appelle ici **pospolite russienne**, ce qui veut dire la noblesse marchante”¹⁰ (I, 19),

hajduk ‘służący w wojsku węgierskim’ (SXVII/XVIII): „**Hajduques**, sont des fantasins, & le mot est hongrois orginairement”¹¹ (I, 6),

hetman ‘naczelný wódz wojsk zaciężnych lub jego zastępca’, też ‘dowódca wojsk niepolskich, zwłaszcza Kozaków zaporoskich; ataman’ (SXVII/XVIII): „Le grand general

⁸ Strona nienumerowana, wstęp do tomu I. Cytaty francuskie podaję w oryginalnej pisowni XVII-wiecznej, przy czym każdorazowo zamieniam długie *s* (*ſ*) na *s* oraz modernizuję pisownię wielkich i małych liter. W przypadku dłuższych fragmentów zamieszczam własne tłumaczenia: „Co do polszczyzny autor uwzględniał uwagi Polaków, którzy pomagali mu zapisywać nazwy własne nieco poprawniej niż pochodzące z innych języków, których nie miał wystarczającej znajomości”.

⁹ Znaczenie wyrazów za SXVII/XVIII i/lub SJPD. „Nazywamy to walką chłopców, przy czym należy wyjaśnić znaczenie słowa, by nie pozostawiać ciekawego czytelnika bez należytego objaśnienia. Małego *chłopca* określamy też *chlopцем*. Słowo to zapisujemy *chłopiec*; trzeba je wymawiać tak, jak zaznaczam w tekście głównym dzieła”.

¹⁰ „Co do *chorążego* to nie ma on żadnej funkcji w wojsku, poza tą w *pospolitym ruszeniu*, które oznacza marsz szlachecki”.

¹¹ „*Hajducy* to żołnierze piechoty, słowo pochodzenia węgierskiego”.

s'appelle en latin *supremus dux*; en polonois **hetman *koronny**. Le petit general est nommé en latin *dux compestris*; en polonois **hetman polny**"¹² (I, 12),

husarz 'żołnierz służący w husarii' (SJPD): „La gendarmerie est encore de deux fortes, ***houssars**, & **pancernes**; (*s'écrit **uszarz** panczernik)"¹³ (I, 21),

janczar 'żołnierz piechoty tureckiej utworzonej z wziętych do niewoli chrześcijan, wychowanych przez Turków' (SXVII/XVIII): „Ils ont aussi une espece de dragons armez de mousquets semblables à ceux de l'infanterie appelez de même ***yancharz**, du nom des yancharz ou janissaires (...)"¹⁴ (I, 297),

oboźny 'urzędnik wojskowy zakładający obóz w miejscu wyznaczonym przez wodza' (SXVII/XVIII): „L'**obogenik** est ce que nous apellons maréchal des logis des armées" (... (I, 19; II, 233)¹⁵,

osiadacz 'ten co osiada, np. osiadacz konny' (SW): „On appelle aussi ces valets d'armes **oschadacz**, qu'il faut écrire **osiadacz**, & le prononcer comme ci-dessus"¹⁶ (I, 27),

pacholik 'człowiek niższego stanu a. uboższy szlachcic używany do posług, towarzyszący panu również w czasie wojny, sługa; szeregowy żołnierz' (SXVII/XVIII): „*On appelle ces volets d'armes les **pacolets**, & en polonois **pacholik**, qu'il faut prononcer comme en français)"¹⁷ (I, 27),

pancernik 'rycerz ubrany w pancierz, osłonięty zbroją' (SXVII/XVIII): „Le second espece de gandarmerie est celle des **pancernes**, un peu moins considerables que les **houssars**, mais beaucoup au dessus de toute autre cavalerie. Leur nom vient de leur armûre, qui est une chemise de maille, appellé en polonois ***pancernik**"¹⁸ (I, 30), por. *husarz* (I, 21),

strażnik 'dowódca straży w wojsku', 'wysoki urzędnik państwowy mający obowiązek pilnowania i obrony granic przed napadami nieprzyjacielskimi, szczególnie tatarskimi; później urząd honorowy', 'człowiek należący do straży, trzymający straż; wartownik' (SXVII/XVIII): „Cet officier s'appelle le ***stragenik**"¹⁹ (I, 18),

petyhorzec, *petyhorski* hist. 'w dawnej Litwie: żołnierz jazdy lżejszej lub husarii (odpowiednik towarzysza pancernego w Koronie)' (SJPD) zob. *kopia*,

towarzysz 'w dawnym wojsku polskim: szlachcic zaciągający się do chorągwi husarskiej lub panczernej z własnym pocztem' (SJPD): „(...) les generaux du nom de ***touariche**, c'est-à-dire camarade ou compagnon" (I, 21; II, 228)²⁰.

¹² „Najważniejszy dowódca to po łacinie *supremus dux*, po polsku *hetman koronny*. Podległy mu generał jest nazywany po łacinie *dux compestris*, po polsku – *hetman polny*”.

¹³ „Żandarmeria ma jeszcze dwie grupy: husarzy i pancerników (pisze się *uszarz*, *panczernik*)”.

¹⁴ „Mają też rodzaj żołnierzy uzbrojonych w muszkiety podobne do tych piechoty, nazywanych *janczarami*, od imienia *janczar* (...)”.

¹⁵ „*Oboźny* to ten, którego nazywamy *wachmistrzem*”.

¹⁶ „Nazywa się tych wojskowych pomocników *osiadaczami*, co trzeba pisać *osiadacz* i wymawiać jak wyżej”.

¹⁷ „Tych pomocników nazywa się *pacholikami*; po polsku *pacholik*, co trzeba wymawiać jak po francusku”.

¹⁸ „Drugi rodzaj żandarmerii to pancernicy, nieco mniej ważni niż husarze, ale znacznie przewyższający resztę wojsk konnych. Ich nazwa pochodzi od nazwy zbroi – panczernej koszuli. Nazywani są po polsku *pancernikami*”.

¹⁹ „Ten oficer nazywa się *strażnikiem*”.

²⁰ „(...) generałowie zwani *towarzyszami*, to znaczy *towarzyszem* lub *kolegą*”.

Obok wplecionych w tekst francuski osobowych rzeczowników i urzeczownikowionych przymiotników w analizowanym pamiętniku występują również nazwy broni, np.

bulawa ‘krótka laska zakończona ozdobną gałką; w Polsce symbol władzy, zwłaszcza wojskowej’; ‘broń obuchowa, maczuga, pałka’ (SXVII/XVIII): „Les généraux ont encore un baton de commandement, donné par le roy avec la charge, de même qu’aux maréchaux de France. C’est une masse d’armes fort court, finissant par un bout en grosse pomme, ou d’argent, ou de vermeil doré, qu’on enrichit quelquefois de pierreries. Ce bâton s’appelle le ***boulaf**; (*s’écrit **bulawa**)”²¹ (I, 12–13),

dzida ‘dawna broń składająca się ze strzałkowatego ostrza osadzonego na długim drzewcu, rodzaj lekkiej włóczni; kopia, lanca, pika, spisa’ (SJPD) zob. *kopia*,

kopia ‘lanca’ (SJPD): „(...) les lances (...) celles des houssars s’appellent ***kopies**, les autres ***gides**; le premier mot vient sans doute du latin copia, qui signifie troupe; le second est un mot du pays, qui est en usage aussi parmi les Turcs, de même que cette espèce de lances; (*s’écrit **kopia**, s’écrit **dzida**, qu’il faut prononcer **gida**)” (I, 31–32)²²,

obuch ‘rodzaj broni, siekiera na długim toporzysku’ (SXVII/XVIII): „de certaines haches; les polonois ils appellent ***obuk** (*s’écrit **obuk**)”²³ (I, 49),

symboli i znaków wojskowych, np.

buńczuk ‘drzewce z kulą i poprzeczką, z zawieszonymi na niej ogonami końskimi, jako oznaka władzy wojskowej używana przez Turków, Tatarów, Kozaków oraz hetmanów polskich’ (SJPD): „(...) une grosse pomme ou boule de quelque étoffe riche; ce qui s’appelle le **bontchouk** en polonois” (I, 12, 125)²⁴,

oraz związane z organizacją i sposobem działania polskiego wojska, a także wojsk państw sąsiadujących z I Rzeczpospolitą, np.

horda ‘u ludów tureckich: wojsko, obóz wojskowy, kwatery chana; federacja szczepów tureckich pod dowództwem chana’ (SJPD): „(...) il vint en effet quelque ***horde** de Tartares à Camienieck; (***Horda** est le nom que les Tartares donnent à leurs brides, compagnies, ou regiments)”²⁵ (II, 250),

komput ‘zbiór, liczba’, ‘poczet wojska’ (SXVII/XVIII): „(...) mais comme ce nombre n’est jamais complet, l’armée est tantôt plus, tantôt moins forte. Selon les efforts que fait

²¹ „Generałowie mają jeszcze laskę władzy, wręczoną wraz ze stanowiskiem przez króla, tak jak marszałkowie we Francji. To ciężka, krótka laska zakończona wielkim jabłkiem, srebrnym lub pozłacanym srebrem, którą czasem zdobią szlachetne kamienie. Ta laska zwie się *bulawą* (pisze się *bulawa*)”.

²² „(...) włócznie (...) te husarzy nazywają się *kopiami*, pozostałe – *dzidami*. Pierwsze słowo pochodzi bez wątplenia z łaciny – *copia*, co oznacza grupę, wojsko; drugie jest słowem rodzimym, używanym również przez Turków, także na ten rodzaj włóczni (pisze się *kopia*, pisze się *dzida*, co trzeba wymawiać *gida*)”.

²³ „rodzaj siekiery, po polsku nazywanej *obuchem* (pisze się *obuk*)”.

²⁴ „(...) duże jabłko lub kula z bogatej tkaniny, co nazywa się *buńczukiem* po polsku”.

²⁵ „W końcu do Kamieńca przybyło kilka hord Tatarów (*horda* to nazwa, którą Tatarzy nadają swoim grupom, kompaniom lub regimentom)”.

la République au besoin; sans jamais pourtant parvenir à ce nombre de quarante-huit mille hommes, fixé par l'état de la guerre appelé en polonois ***kompout**; (s'écrit **komport**)²⁶ (I, 11),

pospolite ruszenie 'powszechna wyprawa na wojnę szlachty posiadającej ziemię' (SXVII/XVIII) zob. *chorąży*,

pulk 'samodzielna jednostka organizacyjna w różnych rodzajach wojsk (np. w piechocie, artylerii, lotnictwie), składa się ze sztabu, 3–5 batalionów (eskadr, dyonów) i pododdziałów zaopatrzenia' (SJPD): „La cour fut rencontrée en arrivant à Yasloviets; par une brigade ou **poulc** de cavalerie commandée par le castelan de Kelms” (I, 267; II, 277)²⁷.

Oprócz specjalistycznej leksyki wojskowej Dalairac używa słownictwa z innych kręgów tematycznych, a także o zasięgu bardziej ogólnym. Do pola nazw urzędowo-administracyjnych można zaliczyć rzeczowniki, np.

hospodar 'tytuł panującego; osoba będąca nosicielem tego tytułu' (SVXVII/XVIII): „Dans cette vûë le roy de Pologne pratiqua le **hospodar** ou prince des Valaques, pour l'engager à lui païer le tribut établi par les sultans”²⁸ (II, 153),

kuchmistrz 'mistrz sztuki kucharskiej, kierownik kuchni'; 'przełożony nad kuchnią, dawny urzędnik nadworny' (SJPD): „C'est le **Coq-mistre**, ou le Maître d'Hôtel de la Couronne” (I, 150 ; I, 264)²⁹,

pisarz 'w urzędach miejskich, gminach miejskich, przedsiębiorstwach handlowych, kancelariach królewskich i wojskowych itp.: urzędnik pełniący funkcję sekretarza, zajmujący się sprawami administracyjnymi, finansowymi itp.' (SJPD); „Le ***pissar** revient à la charge de commissaire general”³⁰ (I, 19),

podstarosta 'pomocnik, zastępca starosty'; 'w majątkach ziemskich w dawnej Polsce: pomocnik ekonoma, karbowy' (SJPD): „Je gagnay ensuite Reetchouf château du prince Lubomirski, dont le **podstarosta** ou capitain me donna caleche qui me conduisit à Yaroslave”³¹ (I, 364).

Odrębną grupę stanowią wyrazy związane z życiem i codziennym funkcjonowaniem człowieka, np.

dom 'budynek mieszkalny' (SXVII/XVIII) zob. *kamienica*,

gospoda 'mieszkanie przeznaczone na krótki pobyt; kwatera; stancja'; 'dom zajezdny, zajazd; karczma' (SXVII/XVIII) zob. *kamienica*,

²⁶ „(...) lecz że ta liczba nigdy nie jest kompletna, wojsko raz jest silniejsze, raz słabsze. Mimo wysiłków państwa nigdy jednak liczba ta nie osiąga pułapu 48 tysięcy ludzi, wyznaczonego na wypadek wojny; liczba ta nazywa się po polsku *komput* (pisze się *komport*)”.

²⁷ „Sąd odbył się po przybyciu do Jazłowca ze względu na oddział lub pułk kawalerii skazany przez kasztelana chełmskiego”.

²⁸ „W tym ujęciu król polski zabiegał, aby gospodar lub ksiączę wołoski płacił mu trybut ustanowiony przez sułtanów”.

²⁹ „To jest kuchmistrz lub szef koronnej służby restauracyjnej”.

³⁰ „Pisarz od stanowiska komisarza generalnego”.

³¹ „Zdobyłem później zamek Rzeszów księcia Lubomirskiego, którego starosta lub kapitan dał mi powóz, którym zajechałem do Jarosławia”.

kamienica ‘dom zbudowany z kamieni lub cegieł, dom murowany’ (SXVII/XVIII): „(...) en sorte qu’une maison de maçonnerie, pierre ou brique, a un nom particulier pour la distinguer du mot general de maison, lequel convient à toutes, soit de bois, soit d’autre matiere; ce nom particulier est **kaminitsa**, qu’ils expliquent en latin par celui de lapidea, au lieu que le terme generique, est **domo**, ou **gospodi**”³² (II, 261),

kamień ‘odłamek, kawałek bryły skalnej’ (SXVII/XVIII): „**Kamin** en polonois signifiant pierre ou roche”³³ (II, 261),

karczma ‘szynk na wsi, gospoda; dawniej również dom zajezdny, austeria, oberża’ (SJPD): „(...) où sont les moulins, avec un méchant **cartchema** dans le chemin”³⁴ (II, 235),

kasza ‘potrawa z ziaren zbóż’ (SXVII/XVIII): „(...) les Polonois (...) soûpiroient après leur bière, leurs choux, leur ***cacha**, sans quoy ils se croyent pas pouvoir vivre”³⁵ (I, 207),

kotara ‘zasłona zwykle z grubej tkaniny; portiera’ (SJPD): „Il y a des **cotars**; en polonois **kotara**” (I, 39 ; I, 54)³⁶,

kożuch ‘futro, skóra zwierzęcia o długim puszystym owłosieniu, najczęściej barania lub owcza; odzienie wierzchnie z takiej skóry’ (SJPD): „(...) ce qu’on apelloit publiquement en Pologne, (...) les ***cojouques**, c’est-à-dire les fourrures”³⁷ (II, 241),

pieniądze ‘środek płatniczy’ (SJPD): „Enfin le roy (...) répondait à tous les points de l’accusation de **pignonze** avec une force admirable (...)”³⁸ (II, 337),

spośród których pewna tylko część należy do słownictwa podstawowego, np. *dom*, *pieniądze*, podczas gdy reszta – jeśli na zjawisko patrzeć z perspektywy glottodydaktycznej – mieściłaby się w obrębie zasobu znamiennego dla zaawansowanego poziomu przyswajania języka. W tym zbiorze trzeba by też umieścić leksykę z pola świata przyrody charakterystycznego dla polskiej szerokości geograficznej, np.

rys ‘zwierzę drapieżne z rodziny kotów’ (SXVII/XVIII): „Il y a une espece de loups cerviers, appelez **rich** en Pologne, dont la fourrure est fort riche aussi, tres-fine, & fort belle (...)”³⁹ (II, 357–358).

³² „(...) więc dom murowany, z kamienia lub cegły, posiada odrębną nazwę, żeby go odróżnić od słowa *dom* w znaczeniu ogólnym, oznaczającym każdy rodzaj domu, czy to z drewna, czy z innego materiału; ta odrębna nazwa to *kamienica*, którą na łacinę tłumaczy się *lapidea*, zamiast ogólnego terminu *dom* lub *gospoda*”.

³³ „*Kamień* oznacza po polsku kamień lub gład”.

³⁴ „(...) gdzie są młyny i nieprzyjemna karczma po drodze”.

³⁵ „(...) Polacy (...) wzdychają za swoim piwem, swoją kaszą; kasza, bez której nie potrafiłby żyć”.

³⁶ „Są dwa rodzaje kotar; po polsku *kotara*”.

³⁷ „co w Polsce nazywano (...) *kożuchem*, czyli *futrem*”.

³⁸ „W końcu król odpowiedział z siłą godną podziwu na wszystkie punkty oskarżenia o *pieniądze*”.

³⁹ „Istnieje gatunek *lupus cervarius* (łac.), nazywany w Polsce *rysiem*; jego futro jest bardzo grube, wytworne i piękne”.

Zasób leksykalny XVII-wiecznego autora można scharakteryzować nie tylko na płaszczyźnie słownictwa minimum – jako słownictwo zaawansowane, ale także, co nie pozostaje bez znaczenia dla diachronicznego ujęcia mowy bilingwalnej, z perspektywy lingwistyki antropologicznej. Szczególnie ważne wydają się tu odautorskie sygnały wskazujące na przynależność Dalairaca do konkretnej wspólnoty językowo-narodowej. Pisarz na ogół podkreśla, że na opisywaną rzeczywistość patrzy z perspektywy obcego, czemu służą stwierdzenia typu *to, co my (Francuzi) nazywamy...*, *Polacy nazywają...*, *ich piwo, ich kapusta, ich kasza (Polaków)*, np. *ce que nous apellons maréchal des logis des armées* (zob. *oboźny*), *les polonois ils apellent...* (zob. *obuch*), *leur bière, leurs choux, leur cacha* (zob. *kasza*). Oznaką przełamywania dystansu natomiast mogą być formy użycia francuskiego zaimka osobowego *on* w znaczeniu ‘my’, w których pamiętnikarz próbuje identyfikować się z Polakami, np. *on nomme ici...*, *on apelle ici...* Są one o tyle ważne, że sytuują autora po stronie obserwowanej nacji, a zatem już w strefie obcych. *My* inkluzywne, choć w tym kontekście może być też interpretowane jako figura retoryczna, ma też spore znaczenie dla oceny stopnia zaawansowania w procesie przyswajania polszczyzny i jej roli jako składnika zapisanej mowy dwujęzycznej.

Na podstawie analizy polszczyzny w interesującym nas tekście wiele można by też powiedzieć, gdyby na nią spojrzeć w kontekście wykładników transkodowych, tak ważnych – jak tego w swoich badaniach dowodzi B. Ligara (2010; 2014a; 2014b) – dla opisu zjawiska bilingwizmu. Zagadnienia te pozostają – jak zasygnalizowano we wstępnych partiach naszego studium – poza sferą opisu, choć tylko pobieżny ogląd materiału pokazuje, że w analizowanym teście mamy do czynienia ze wszystkimi typami zachowań językowych, o jakich mówi badaczka, które były realizowane w różnorodny sposób. Polszczyzna Dalairaca została, co prawda, wpleciona w tekst francuski, ale uobecnia się za pośrednictwem różnych dróg. Raz są to zwyczajne objaśnienia słownikowe funkcjonujące na prawach niemalże definicji leksykograficznych, raz – objaśnienia o charakterze encyklopedycznym, raz – uwagi marginalne, w których zawarto informacje z zakresu pisowni, wymowy czy właściwości gramatycznych danego wyrazu (zob. Zarębski 2018a; 2018b), wreszcie – jednostki polskie dopasowane (bądź nie) do tekstu francuskiego, np. *après quoi il retourna à la porte de la kotar qu’il entre’ouvert en passant la tête, pour remercier le roy* (I, 154) na zasadzie przemienności i zmieszania kodów. Autorowi nieobce są także różnorodne interferencje językowe, np. kalki. Pełny opis tych zależności nie jest tu możliwy z tego względu, że poza przedmiotem zainteresowania pozostawiam przejawy kompetencji graficzno-fonetycznej i gramatycznej autora. Dopiero całościowe spojrzenie na materiał polski uobecniająco się w pamiętniku mogłoby posłużyć do pełnej analizy mowy dwujęzycznej, zapisanej w zabytku w kontekście transkodowości. Jednak już na tym etapie badań dobrze widać, jak dwujęzyczny tekst, stanowiący zamkniętą komunikacyjną

całość językową, może odzwierciedlać obecną w umyśle osoby dwujęzycznej nie sumę dwóch kompetencji jednojęzycznych, ale zorganizowaną, spójną strukturę, „w której dwa systemy językowe współzamieszkują” (zob. Ligara 2014a, s. 156).

Warto tu zwrócić uwagę na jeszcze jedną cechę charakterystyczną polskiej leksyki obecnej w dawnym pamiętniku. Otóż znaczna jej część wiąże się z różnicami kulturowymi pomiędzy niegdysiejszą rzeczywistością języka polskiego i francuskiego. Wiele z użytych przez autora polskich leksemów i związków wyrazowych nie posiada tożsamy ekwiwalentów tłumaczeniowych we francuszczyźnie. Chodzi tu o takie jednostki, które wiążą się z „wyrażaniem pojęć właściwych danej kulturze i zbiorowemu doświadczeniu ludzi mówiących danym językiem” (Ostromięcka-Fraćzak 2013) i powinny być rozpatrywane jako etnolozgizmy, historyzmy i/lub kulturyzmy. Stanowią one ważny element kompetencji leksykalnej i kulturowej. W świetle tak obfitego materiału z tego zakresu dwujęzyczność Dalairaca wydaje się mocno zaawansowana.

Z oglądu materiału leksykalnego obecnego w tekście płynie jeszcze jeden, najważniejszy chyba wniosek. Skoro autor, po pierwsze, zamieścił w pamiętniku tak liczną grupę wyrazów specjalistycznych (choć – jak mieliśmy okazję zobaczyć – nie pominął także leksyki ogólnej), co prawda, niejako predystynowanych do pojawienia się w zabytku o takiej tematyce, a po drugie, spróbował się utożsamiać z użytkownikami polszczyzny, to musiał posiadać zaawansowaną kompetencję językową. Na korzyść tej hipotezy przemawiają też inne fakty. Jeśli przypomniemy liczne komentarze językowe Dalairaca na temat właściwości pisownianych, fonetycznych i gramatycznych polszczyzny, np. *il fait au vocatif chlopeché car la langue Polonois se décline comme Latin* (I, 51), jeśli zwrócimy uwagę na językoznawcze zacięcie autora, które widać choćby w następującym fragmencie: **Ils s'apellent Pototski du nom de Potok à la manière polonoise, dont la langue fait un participie comme la latin, à la place de notre de par exemple nous disons l'évêque cracovien; le ski étant la finale du participe*⁴⁰ (II, 255), jeśli przywołamy dowody dużej świadomości Francuza w zakresie kompetencji pragmalingwistycznej, np. (...) *en Pologne, où l'on s'anime par un *cry, semblable presque au nôtre, en disant, frape, tué*⁴¹ (I, 22), to ujrzymy autora jako osobę dwujęzyczną, która wcale nieźle musiała opanować XVII-wieczną polszczyznę nie tylko o zasięgu ogólnym (choć na ten temat wnioskujemy niejako pośrednio), ale również zdolną operować pewnym słownictwem należącym do złóż specjalistycznej leksyki nie tylko rodzimej, ale i wówczas zapożyczzonej, np. *horda, janczar*. Dalsze badania nad wspomnieniami Dalairaca mogą tę hipotezę wzmocnić, a także przyczynić się do odpowiedzi na pytanie, jaki w istocie typ bilingwizmu był mu właściwy.

⁴⁰ „*Nazywają się Potoccy od nazwy *Potok* na sposób polski; w tym języku tworzy się imiesłów tak jak w łacinie, w miejscu naszego *de*, na przykład mówimy biskup krakowski; *ski* jest końcówką imiesłowu”.

⁴¹ „W Polsce, gdzie nawołujemy się *okrzykiem, nieco podobnym do naszego, uderz, zabij”.

BIBLIOGRAFIA

- Cockiewicz W., 2013, *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, „LingVaria”, nr 1 (15), s. 201–213.
- Dobrzyńska T., 2001, *Tekst*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 293–314.
- Doroszewski W., 1966, *O galicyzmach w listach Mickiewicza*, w: W. Doroszewski, *Wśród słów; wrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa, s. 467–474.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Council of Europe: D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, trad. W. Martyniuk, Warszawa.
- Folkierski W., 1925, *Kłopoty francuskiego autora XVII wieku z polszczyzną*, Kraków.
- GD: Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi Ch., Marcellesi J.-B., Mével J.-P., 2007, *Grand dictionnaire. Linguistique & sciences du langage*, Paris.
- Hamers J. F., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia*, Warszawa.
- Les anecdotes...: Les anecdotes de Pologne ou memoires secrets du regne de Jeans Sobieski III. Du nom*, t. 1–2, Amsterdam 1699, wydał Henry Desbordes (autor F. P. Dalairac).
- Ligara B., 1987, *Galicyzmy leksykalne w listach Zygmunta Krasińskiego na tle wpływów francuskich w polszczyźnie XIX wieku (studium bilingwizmu polsko-francuskiego)*, Kraków.
- Ligara B., 2010, *Bilingwizm polsko-francuski Adama Mickiewicza. W stronę antropologii lingwistycznej*, „LingVaria”, nr 2 (10), s. 141–170.
- Ligara B., 2014a, *Bilingwizm w tekście zapisany. Część I. Status lingwistyczny. Paradygmaty badawcze*, „LingVaria”, nr 1 (17), s. 149–167.
- Ligara B., 2014b, *Bilingwizm w tekście zapisany. Część II. Wykładniki transkodowe. Gatunki*, „LingVaria”, nr 2 (18), s. 139–174.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Miodunka W., 2013, *O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria”, nr 2 (16), s. 275–283.
- Ostromięcka-Frączak B., 2013, *Rola leksyki w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców (na materiale języka polskiego i słoweńskiego)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, E. Pałuszyńska, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 23–31.
- SJPD: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista> [05.03.2018].
- SXVII/XVIII: *Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku*, <https://sxvii.pl> [05.03.2018].
- Urbańczyk S., 1967, *Polszczyzna Marysienki Sobieskiej*, „Język Polski”, t. XLVII, s. 168–173.
- Walczak B., 2014, *Trzy refleksje o dwujęzyczności*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 27, s. 181–191.
- Wojtak M., 2004–2005, *Genologia tekstów użytkowych*, „Postscriptum”, nr 2, 1, s. 156–171.
- Zarębski R., 2018a, *Z dziejów językowych kontaktów polsko-francuskich. Polszczyzna w XVII-wiecznym pamiętniku F. P. Dalairaca pt. Les anecdotes de Pologne ou memoires secrets du regne de Jean Sobieski III du nom*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 14–27.
- Zarębski R., 2018b, *Les anciens textes usuels comme la source de connaissance sur la formation des compétences linguistiques en polonais* (w druku).

Rafał Zarębski

**DIARIES AS A SOURCE OF KNOWLEDGE ABOUT THE DEVELOPMENT
OF LEXICAL COMPETENCE AS EXEMPLIFIED BY THE 17TH CENTURY
LES ANECDOTES DE POLOGNE... BY F. P. DALAIRAC**

Keywords: French-Polish bilingualism, competence, lexis, diary, Polish language of 17th century

Summary. The author analyzes the lexical competence of F.P. Dalairac as reflected in the diary *Les anecdotes de Pologne...* written in French in the 17th century. Dalairac, who was the subject of king John III Sobieski, had written a diary that documented the events of the military expedition in 1683. He included in his diary rich Polish lexical material which was interspersed with the French text throughout the book. The study of this general and specialist vocabulary proves that the author of the diary possessed advanced knowledge of the Polish language. Dalairac was bilingual in French and Polish. His diary is the interesting source for the research on bilingual competence resulting from language influences at the time.

*Barbara Kyrca**

W POSZUKIWANIU NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNEGO – OCENA KOMPETENCJI JEZYKOWEJ DZIECI DWUJEZYCZNYCH NA ETAPIE WCZESNOSZKOLNYM

Słowa kluczowe: bilingwizm dziecięcy, logopedia międzykulturowa, glottodydaktyka, językowa kompetencja komunikacyjna, badania podłużne

Streszczenie. Celem artykułu jest pokazanie, jak na przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej rozwinęła się kompetencja językowa dzieci dwujęzycznych. Autorka bada poziom kompetencji językowej dwóch uczniów u końca edukacji wczesnoszkolnej, analizując jednocześnie dane dotyczące ich sytuacji szkolnej. Zgromadzony materiał porównuje z wynikami testów przeprowadzonych kilka lat wcześniej. Uzyskane próbki mowy potwierdzają, że rozwój kompetencji językowej dziecka bilingwalnego jest uzależniony od wielu czynników (psychofizycznych, środowiskowych, emocjonalnych), a jej pomiar, umożliwiając jednocześnie wskazanie obszarów, w których konieczna jest dodatkowa stymulacja, wymaga specjalnie przygotowanego do tego celu narzędzia diagnostycznego.

1. WPROWADZENIE

W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją geopolityczną obecność dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce rośnie, stając się prawdziwym wyzwaniem dla edukacji oraz poradnictwa specjalistycznego. Wielowymiarowość zjawiska dwujęzyczności oraz jego niejednoznaczność (zob. m.in. Weinreich 1974; Grosjean 1994; Lipińska 2003; Miodunka 2003; Wróblewska-Pawlak 2004) sprawia, że ustalenie jednej, spójnej definicji tego fenomenu jest dość kłopotliwe. Jako zwolenniczka lingwistyki humanistycznej oraz podejścia holistycznego, które kładzie nacisk na dynamiczny charakter rozwoju języka oraz przemian dokonujących się w osobie dwujęzycznej, w swoich badaniach przyjmuję definicję Miodunki. Zgodnie z nią:

*barbarakyrca@wp.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków; Zespół Placówek Oświatowych w Sieprawiu, ul. ks. Jana Przytockiego 10, 32-447 Siepraw, ORCID: 0000-0001-8271-2682.

(...) przez pojęcie bilingwizmu rozumie się taką sytuację językową, w której mówiący używa wymiennie – w zależności od środowiska i sytuacji – dwu różnych języków. Jest to najczęstszy przypadek wielojęzyczności. Bilingwizm to również zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego (...).

(Miodunka 2003, s. 69)

Podobnie jak Grosjean oraz Py uważam też, że kompetencje językowe, jakie posiada osoba dwujęzyczna w obu językach, nie muszą być takie same jak u jednojęzycznych użytkowników. Kompetencje te podlegają bowiem zmianom, gdyż oba systemy dopasowują się do siebie podczas okresu przejściowego, a dopiero następnie stabilizują w nową konfigurację językową (cyt. za Wróblewska-Pawlak 2004, s. 29–30).

Holistyczne, spersonalizowane spojrzenie na sytuację językową dziecka dwujęzycznego uczęszczającego do polskiej szkoły jest w moim odczuciu szczególnie istotne dla praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. Pozwala bowiem stymulować rozwój kompetencji językowej poprzez programowanie jej kolejnych komponentów za pomocą odpowiednio dopasowanej terapii, uwzględniającej, co ważne, kontekst społeczno-emocjonalny ucznia. Zbierając materiał badawczy, wykorzystałam studium przypadku. Jego celem jest dokładny opis badanego / badanych z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych aspektów (Pilch, Bauman 2001, s. 298), który to opis może się przyczynić do poszerzenia dotychczasowej wiedzy na dany temat. Mam świadomość, iż prezentacja dwóch jedynie studiów przypadku jest próbą niezwykle skromną, choć ze względu na jej longitudinalny charakter¹ – ciekawą. Udało mi się bowiem zarejestrować dynamikę zmian zachodzących w kompetencji językowej obu badanych chłopców, doszłam także do przekonania, iż dostępne w chwili obecnej narzędzia nie odpowiadają potrzebom diagnozy umiejętności językowych dzieci bilingwalnych.

¹Badania podłużne pozwalają na całościowe i wieloaspektowe ujmowanie specyfiki danego zjawiska lub funkcjonowania jednostki. Są one cennym źródłem wiedzy na temat rozwoju człowieka (lub grupy społecznej) oraz roli czynników na niego wpływających. Pomagają także w zrozumieniu istoty tego procesu oraz opisują zależności między warunkującymi je determinantami (Pilch, Bauman 2001, s. 39–40). Wiedza pozyskana w ich wyniku często staje się skutecznym narzędziem weryfikacji dotychczas obowiązujących teorii. Trudnością jednakże, z którą najczęściej spotyka się badacz wybierający ten rodzaj metodologii, jest z jednej strony czas trwania przedsięwzięcia, z drugiej zaś stała / ponowna dostępność osób, których zachowania są źródłem materiału badawczego (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, s. 147–167).

2. NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNE (TSD, TRJ)

Badania dwóch dwujęzycznych chłopców: 6-letniego Radka oraz 7-letniego Irka² prowadziłam w latach 2014–2016. W maju 2014 diagnoza miała na celu ocenę kompetencji językowej chłopców w polszczyźnie pod kątem ich dojrzałości szkolnej (zob. Kyrc 2014). Ze względu na brak znormalizowanych testów, za pomocą których można określić potencjał językowy dzieci dwujęzycznych (zob. Łuniewska i in. 2015), postanowiłam sprawdzić przydatność m.in. *Testu Słownika Dziecka* (TSD) Z. Tarkowskiego – narzędzia diagnostycznego stosowanego w diagnozie dzieci jednojęzycznych³. Po upływie dwóch lat edukacji na etapie wczesnoszkolnym (na początku trzeciej klasy) powtórzyłam badanie. Do pogłębienia oceny kompetencji językowej w polszczyźnie, poza wspomnianym TSD, tym razem wykorzystałam także nowo powstałe znormalizowane narzędzie, tj. *Test Rozwoju Językowego* (TRJ) M. Smoczyńskiej⁴. Moim celem było sprawdzenie, czy to narzędzie może być pomocne w diagnozowaniu umiejętności językowych dzieci dwujęzycznych. Uzyskane wyniki odniosłam do norm jednojęzycznych polskich chłopców w podobnym wieku. Badania poszerzyłam o ukierunkowany wywiad z rodzicami dzieci, który dostarczył niezbędnych informacji na temat biografii językowej oraz środowiska, w którym wzrastają (zob. Miodunka 2016). Cennym źródłem informacji na temat funkcjonowania chłopców przez ten czas (od maja 2014 do października 2016) była też analiza dokumentów (opinii psychologicznych oraz pedagogicznych) oraz bezpośrednia obserwacja dzieci podczas zajęć, na które z różną częstotliwością uczęszczali do poradni.

²Imiona badanych dzieci zostały zmienione.

³*Test Słownika Dziecka* jest przeznaczony do badania słownika czynnego dzieci w wieku od 4. do 8. roku życia. Składa się z trzech podtestów. Wyniki uzyskane w *podteście I (tworzenie słów podrzędnych)*, świadczą o umiejętności podawania przykładów nazwy nadrzędnej oraz o stopniu płynności słownej (czyli szybkości wymieniania słów należących do tej samej kategorii). Z kolei *podtest II (definiowanie pojęć)* ocenia systemową sprawność językową (dobór, łączliwość słów), po części również rozumienia wypowiedzi oraz inteligencji werbalnej. Natomiast *podtest III (tworzenie słów nadrzędnych)* bada umiejętność uogólniania (od szczegółu do ogółu), nazywania oraz myślenia ukierunkowanego. Wyniki TSD dostarczają więc informacji na temat ważnych aspektów rozwoju umysłowego i językowego dziecka, umożliwiając jednocześnie porównanie jego umiejętności z rówieśnikami (zob. Tarkowski 2010).

⁴Jest to pierwsze kompleksowe narzędzie badawcze, znormalizowane oraz wystandaryzowane na próbie ogólnopolskiej (Smoczyńska 2015, s. 109), które służy do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci jednojęzycznych w wieku 4;0–8;11 r. ż. Normy obowiązujące przy ocenie zostały opracowane na podstawie wyników dzieci o typowym rozwoju. Test bada słownik, gramatykę oraz dyskurs zarówno w mowie biernej, jak i czynnej. Ta wieloaspektowość pozwala na wskazanie obszarów deficytowych oraz „mocnych stron” w obrębie poszczególnych podsystemów. Uzyskane wyniki mogą być zinterpretowane przez diagnostę w odniesieniu do norm ogólnych (w centylach lub staninach), co pozwala ocenić ogólne funkcjonowanie dziecka na tle grupy rówieśniczej, a także na wskazanie mocnych oraz słabych stron w zakresie umiejętności językowych.

3. PRZYPADEK RADKA

3.1. BIOGRAFIA JĘZYKOWA

Radek w chwili ponownego badania miał 9 lat, był uczniem III klasy szkoły podstawowej. Od urodzenia mieszka w Polsce. Chłopiec pochodzi z rodziny ormiańskich emigrantów. Ma starszą siostrę. Rodzice są w Polsce od 15 lat i planują zostać tu na stałe.

Od grudnia 2013 roku chłopiec jest pod opieką poradni specjalistycznej, do której trafił w związku z potrzebą oceny dojrzałości szkolnej. Diagnoza psychologiczno-logopedyczna przemawiała za możliwością rozpoczęcia edukacji pod warunkiem stymulacji zaobserwowanych deficytów w obszarze grafomotoryki, percepcji słuchowej, kompetencji lingwistycznej (głównie w obrębie słownika i gramatyki) oraz sprawności mówienia⁵.

Radek od momentu narodzin był zanurzony w języku ormiańskim. Do 4. roku życia przebywał w domu, w którym dominował ormiański (do 2. roku życia mama mówiła do niego wyłącznie w tym języku). Zasadnicza zamiana nastąpiła wraz z pójściem chłopca do przedszkola, kiedy to nasiliły się jego kontakty z polszczyzną. Obecnie w domu po ormiańsku Radek rozmawia z tatą, dziadkami i kuzynami, z mamą natomiast i po ormiańsku, i po polsku, przy czym rozmowy w polszczyźnie dotyczą przede wszystkim szkoły. Ze starszą siostrą Radek porozumiewa się również po polsku. Głównym miejscem kontaktu z polszczyzną jest więc teraz nie tylko szkoła, lecz częściowo również dom rodzinny dziecka.

Na przestrzeni lat widać, iż status języków w biografii chłopca zmienia się. *Język ojczysty (pierwszy)*, którym dla Radka był ormiański, stopniowo zmienia rangę, stając się *językiem odziedziczonym*. Natomiast język polski – początkowo *drugi*, obecnie zaczyna być *funkcjonalnie pierwszym* (zob. Lipińska 2015; Lipińska, Seretny 2016). W jego przypadku można mówić o *dwujęzyczności wczesnej, sukcesywnej*, typu ‘dom / szkoła’, która jest wynikiem wychowania przez małżeństwo homogeniczne pod względem językowo-kulturowym (imigrantów z Armenii) w kraju drugim (w Polsce).

⁵Dlatego w drugim półroczu kl. 0 chłopiec uczęszczał na zajęcia logopedyczne prowadzone przeze mnie na terenie przedszkola, w I klasie chodził na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez pedagoga w poradni, zaś w II klasie powrócił na zajęcia logopedyczne i nadal pozostaje pod opieką logopedyczną poradni.

3.2. WYNIKI TESTU SŁOWNIKA DZIECKA

Do końca edukacji przedszkolnej rozwój czynnego słownika Radka przebiegał **równomiernie**. Chłopiec wykonał wszystkie próby badawcze na identycznym poziomie, osiągając wynik przeciętny (maj 2014). Miał jednak trudności z tworzeniem słów nadrzędnych (podtest III), a także z kategoryzowaniem wyrazów oraz podawaniem nazwy odpowiedniego desygnatu (w czasie wyznaczonym przez badanie)⁶. Formułowane przez niego definicje były raczej ubogie – najczęściej funkcjonalne. Wyniki uzyskane wówczas przez chłopca pokazują, że charakteryzował go przeciętny poziom myślenia słownego.

W I półroczu III klasy ponowiono badanie słownika czynnego tym samym narzędziem (TSD). Na podstawie zgromadzonych próbek można stwierdzić, iż obecnie rozwój słownika przebiega **nieharmonijnie** (zob. tabela 1, por. tabela 2). Radek uzyskał zróżnicowane wyniki w wybranych podtestach, choć ogólny rezultat nadal utrzymuje się na poziomie przeciętnym. Dużo lepiej radził sobie tym razem z tworzeniem definicji: wskazywał na funkcję danego słowa, potrafił również osadzić je w odpowiednim kontekście sytuacyjnym; przytaczał też wiele zdarzeń z życia codziennego, które kojarzyły mu się z wybranym pojęciem. Mimo bogactwa treściowego tworzonych definicji widać, iż ma trudności z budowaniem zdań poprawnych pod względem gramatycznym i składniowym. W zebranej próbce mowy zaobserwowano sporo agramatyzmów, wypowiedzi chłopca były też niekiedy mało spójne pod względem formalnym. Radek miał również trudności z podawaniem precyzyjnych nazw klas nadrzędnych (podtest III).

Tabela 1. Wyniki Testu Słownika Dziecka (maj 2014 r., wiek Radka: 6 lat 6 msc.; kl. 0)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	45	5	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	7	5	Przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	3	5	Przeciętny
Ogółem	55	5	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

⁶Niekiedy wymieniał słowa, które zupełnie nie pasowały do zadanego pytania.

Tabela 2. Wyniki Testu Słownika Dziecka (październik 2016 r.; wiek Radka: 8 lat 11 msc., I półrocze kl. 3)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	59	6	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	10	7	Wysoki
III Tworzenie słów nadrzędnych	3	3	Niski
Ogółem	72	6	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

3.3. WYNIKI TESTU ROZWOJU JĘZYKOWEGO

Wynik ogólny z TRJ uzyskany przez Radka jest między staninem 1 i 2, co oznacza, że jest on na granicy najniższego z możliwych i bardzo niskiego. Wynik podtestu badającego słownik (rozumienie i produkcję) jest także na poziomie niskim i bardzo niskim. W zakresie kompetencji gramatycznej chłopiec najlepiej poradził sobie z powtarzaniem zdań (wynik średni niższy), natomiast rozumienie zdań i odmiana wyrazów wypadły bardzo słabo. Rozumienie i produkcja mieszczą się więc ogólnie w przedziale bardzo niskim.

Uzyskane wyniki wskazywałyby na to, że chłopiec na tle jednojęzycznych rówieśników ma duże trudności zarówno z percepcją, jak i z produkcją mowy (zwłaszcza w obrębie słownika i gramatyki), natomiast analiza jakościowa wypowiedzi Radka (próbki mowy zebrane podczas prowadzonych zajęć) oraz obserwacja chłopca w środowisku szkolnym oraz na tle jego jednojęzycznych rówieśników pozwalają twierdzić, iż wynik uzyskany w **TRJ w sposób istotny zaniża umiejętności językowe Radka w polszczyźnie.**

3.4. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ RADKA – UJĘCIE DYNAMICZNE

Na podstawie badania logopedycznego przeprowadzonego pod kątem dojrzałości szkolnej w 2014 roku, czyli pod koniec kl. 0 u ucznia stwierdzono trudności w obrębie kompetencji fonologicznej⁷. Miał również trudności z rozumieniem

⁷Miał problem z różnicowaniem opozycji fonologicznych, kłopot sprawiało mu również wysłuchiwanie głosek w wygłosie absolutnym wyrazu.

ze słuchu – rozumiał jedynie proste polecenia, natomiast złożone nie zawsze. Te ograniczenia mogły stać się przyczyną problemów z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Tak się jednak nie stało. Po trzech latach nauki w szkole podstawowej Radek całkiem dobrze radzi sobie z polską ortografią, nie ma większych trudności z rozumieniem tekstów czytanych w klasie, sprawnie i chętnie czyta różne teksty.

Ograniczenia w zakresie kompetencji leksykalnej oraz gramatycznej zaobserwowane na etapie przedszkolnym są widoczne nadal, mimo że chłopiec już od pięciu lat ma intensywny kontakt z językiem polskim (w przedszkolu oraz szkole podstawowej). Uczeń ma m.in. trudności z odmianą wybranych rzeczowników (głównie dotyczy to liczby mnogiej, np. *dwa pole, dużo poli, dużo łódzi*), nie zawsze poprawnie stosuje przyimki (np. *Lis mieszka w pustyni*). Ma to wpływ na niższą sprawność narracyjną w polszczyźnie, jak i na umiejętność tworzenia wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym i składniowym. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być: zdiagnozowane u chłopca trudności emocjonalne, które pojawiły się po pierwszym półroczu nauki w I klasie, długi okres hospitalizacji oraz niechęć do nauki i chodzenia do szkoły w ogóle, a także wysoka absencja na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych oraz logopedycznych⁸.

4. BADANIA PODŁUŻNE – PRZYPADEK IRKA

4.1. BIOGRAFIA JĘZYKOWA

Irek urodził się w Tbilisi (Gruzja), w momencie ponownego badania miał 9 lat i był uczniem III klasy szkoły podstawowej. Podczas edukacji na etapie wczesnoszkolnym chłopiec powtarzał I klasę. Chłopiec pochodzi z rodziny dwujęzycznej (mama jest Rosjanką, a tata Gruzinem). Irek ma starszą siostrę, która uczęszcza do gimnazjum.

Od momentu narodzin chłopiec był zanurzony w dwóch systemach: rosyjskim i gruzińskim. Pierwsze słowa: *mama, tata* wypowiedział w ojczystym języku matki, czyli po rosyjsku. Około 2. roku życia zaczął mówić zdaniem, w których część słów była niezrozumiała. Gdy miał dwa i pół roku, rodzina wyemigrowała do Polski. Przyjazd do obcego kraju znacząco zmienił sytuację językową chłopca, jego rodzice są bowiem imigrantami o odmiennej przynależności językowo-kulturowej (mama Rosjanka, tata Gruzin), wychowującym dziecko w kraju trzecim (w Polsce).

⁸Zgodnie z zaleceniem psychologa prowadzącego położono nacisk na rozwijanie zainteresowań oraz mocnych stron ucznia, dlatego zaczął on chodzić na treningi piłki nożnej.

W 3. roku życia Irek poszedł do przedszkola, gdzie początkowo miał duże problemy adaptacyjne wynikające z nieznamości polskiego. Irek w tamtym czasie rozumiał większość komunikatów. Posługiwał się prostymi zdaniami, miał ubogi zasób słownika biernego. Wyrazy, które artykułował, były często zniekształcone – w ich obrębie występowały substytucje głoskowe. Od samego początku miał trudności z prawidłową percepcją i wymową polskich głosek. Już jako pięcioletek przejawiał deficyty poznawcze, trudności emocjonalno-społeczne, jak również ograniczoną kompetencję komunikacyjną. Żaden z podsystemów języka polskiego nie był opanowany w zadowalającym stopniu. Pomimo tych trudności z powodów organizacyjnych (znajomość dzieci z przedszkola), mama zdecydowała, że syn wraz z innymi sześciolatkami rozpocznie naukę w I klasie. Z czasem czynił jednak postępy, przewyżczając trudności. Obecnie obserwuje się u niego dominację polskiego, który stopniowo wypiera rosyjski oraz gruziński⁹.

Deficyty w funkcjonowaniu poznawczo-językowym oraz brak dojrzałości emocjonalno-społecznej w momencie podjęcia nauki w I klasie (w roku szkolnym 2012/2013) spotęgowały trudności, chłopiec został więc skierowany przez szkołę na badania do poradni, pod której opieką jest od czerwca 2013. W tym czasie korzystał z różnych form wsparcia: zajęć korekcyjno-kompensacyjnych na terenie szkoły (z pedagogiem oraz wolontariuszem z Akademii Przyszłości), zajęć logopedycznych (prowadzonych przez mnie, wówczas wolontariuszkę i pośrednika między poradnią a szkołą) oraz w klasie II i III z zajęć logopedycznych na terenie poradni (prowadzonych przez psychologa oraz logopedę)¹⁰. Pomimo działań terapeutycznych chłopiec nadal przejawia poważne trudności językowe.

4.2. WYNIKI TESTU SŁOWNIKA DZIECKA

Pod koniec I klasy, którą Irek powtarzał, rozwój jego słownika czynnego przebiegał **nierównomiernie**. W zakresie tworzenia słów podrzędnych (podtest I) uzyskał wtedy wynik przeciętny, w podteście II niski, natomiast w podteście III – wysoki. Ogólny wynik uzyskany przez Irka był więc przeciętny.

Chłopiec nie miał trudności z tworzeniem nazw podrzędnych i nadrzędnych (płynnie wymieniał znane słowa pasujące do wybranej kategorii podrzędnej, wskazywał nazwy kategorii nadrzędnych). Procesy myślowe, zarówno indukcyjne, jak i dedukcyjne, przebiegały więc prawidłowo, choć nie były na tyle sprawne,

⁹Obserwuje się atrycję języków ojczystych, którymi jeszcze dwa lata temu chłopiec porozumiewał się również w domu (zachowane są jedynie na poziomie recepcji, gdyż Irek mówi głównie po polsku).

¹⁰ Na zajęcia chłopiec uczęszczał z różną częstotliwością.

by potrafił stworzyć precyzyjną definicję danego słowa – jego definicje były najczęściej niespójne, a niekiedy tautologiczne.

W pierwszym półroczu III klasy ponowiono badanie słownika czynnego Irka tym samym narzędziem diagnostycznym. Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że słownik chłopca w dalszym ciągu rozwija się **nierównomiernie**. Otrzymany wynik był niski. Rezultaty uzyskane w podtestach wskazują, że uczeń nadal ma trudności z podawaniem wyrazów podrzędnych¹¹, co ogranicza jego płynność słowną. Gdy nie potrafił podać nazwy danego przedmiotu, używał neologizmów (np. *wagnik / waga*, *piesokot / zwierzęta*, *grzybodrzewokwiat / rośliny*). Nadal widoczne były problemy z definiowaniem. Formułował głównie definicje funkcjonalne, ubogie pod względem znaczeniowo-strukturalnym, często niespójne i mało precyzyjne. Na wysokim poziomie utrzymała się natomiast umiejętność podawania nazw kategorii nadrzędnej (podtest III).

Tabela 3. Wyniki Testu Słownika Dziecka (maj 2014 r., wiek Irka: 7 lat 9 msc., kl. 1)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	54	6	Przeciętny
II Definiowanie pojęć	6	3	Niski
III Tworzenie słów nadrzędnych	8	10	Wysoki
Ogółem	68	6	Przeciętny

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Wyniki Testu Słownika Dziecka (październik 2016 r., wiek Irka: 9 lat 2 msc., kl. 3)

PODTESTY	WYNIK SUROWY	STEN	OCENA SŁOWNA
I Tworzenie słów podrzędnych	43	4	Niski
II Definiowanie pojęć	8	5	Przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	8	9	Wysoki
Ogółem	59	4	Niski

Źródło: opracowanie własne

¹¹ Jest to spowodowane obniżonym poziomem bezpośredniej pamięci słuchowej (w tym pamięci fonologicznej). Deficyty w tym obszarze utrudniają m.in. nabywanie nowych słów.

4.3. WYNIKI TESTU ROZWOJU JĘZYKOWEGO

Rezultat ogólny uzyskany przez Irka w TRJ odpowiada staninowi 3. Jest on zatem niski. Wynik szacujący wielkość słownika: rozumienie słów jest na poziomie średnim niższym (co jest wynikiem typowym), z kolei w zakresie produkcji słów na poziomie bardzo niskim. W próbach badających kompetencję gramatyczną najlepszy (średni wyższy wynik), otrzymał w podteście sprawdzającym rozumienie zdań, z kolei niskie lub bardzo niskie rezultaty miał w podteście powtarzania zdań oraz odmiany wyrazów.

Irek zdecydowanie lepiej wypadł więc w próbach sprawdzających rozumienie (otrzymany wynik jest na poziomie średnim niższym), najslabiej na poziomie produkcji¹².

4.4. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ IRKA – UJĘCIE DYNAMICZNE

Badanie logopedyczne z 2014 roku wykazało, że trudności chłopca miały charakter złożony. Mimo osiągniętego wówczas wieku metrykalnego (wiek wyższy niż 6 lat) w dalszym ciągu nie wykazywał pełnej dojrzałości szkolnej. Aktualne, kontrolne badania specjalistyczne pokazały, że Irek nie jest też w pełni gotowy do podjęcia obowiązku szkolnego na kolejnym etapie edukacyjnym (kl. IV–VIII).

Z opinii psychologiczno-pedagogiczno-logopedycznej wynika, że z rokiem 2013 nastąpiło obniżenie ogólnego poziomu inteligencji chłopca. Analiza profilu rozwoju pokazuje, że bardzo duży potencjał rozwojowy chłopca (inteligencja bezsłowna na wysokim poziomie) uległ obniżeniu, choć nadal kształtuje się na poziomie wyższym od przeciętnego dla jego wieku. Nieznacznie lepsze wyniki (w porównaniu z poprzednimi) Irek uzyskał w części słownej testu inteligencji. Wyniki badań wskazują też na utrzymujące się niedobory rozwojowe w obrębie funkcji słuchowo-językowych, które są zasadniczą przyczyną niepowodzeń szkolnych chłopca. Irek nadal ma niski poziom świadomości fonologicznej, trudności z analizą i syntezą głoskowo-fonemową wyrazów. Widoczne są u niego problemy w zakresie pamięci sekwencyjnej, przez co ma kłopoty z nabywaniem i utrwaleniem sekwencji takich jak dni tygodnia, nazwy miesięcy. Trudności te dotyczą także pamięciowego opanowania tekstów (np. wierszy, piosenek).

Ocena aktualnego stanu kompetencji językowej pokazuje, że u chłopca nadal widoczny jest m.in. brak pełnej stabilizacji w poprawnej wymowie głosek szumiących, utrzymują się też trudności z powtarzaniem gramatycznie poprawnych

¹² To koreluje z wynikami aktualnego badania psychologicznego, w którym zauważono dysharmonię rozwojową u chłopca – przewagę inteligencji bezsłownej nad słowną.

zdań. Chłopiec ma też ograniczony zasób słownika czynnego. Rozumie znaczenie niesione jedynie przez konstrukcje składniowe o niskim stopniu złożoności. Ma kłopot z tworzeniem wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym (m.in. trudności z odmianą rzeczowników, liczebników, z tworzeniem zdań z konstrukcjami przyimkowymi), najczęściej też posługuje się zdaniami pojedynczymi. Potrafi natomiast dopasować charakter komunikatu do sytuacji, choć poziom jego mowy dialogowej nie jest zadowalający. Zapytany o konkretną informację udziela chaotycznych odpowiedzi, zmienia temat, popada w dygresje. Ma też trudności z rozumieniem tekstu czytanego. Udziela odpowiedzi niespójnych oraz niepowiązanych z treścią. Podczas głośnego czytania nadal myli litery, pomija nagłos i wygłos wyrazów. Ma kłopoty z odczytaniem dwu- i trójznaków (zwłaszcza takich jak si, zi, ci, dzi, ch).

Analiza wyników badania logopedycznego wskazuje, iż pomimo kilkuletniego kontaktu z językiem polskim w mowie chłopca nadal utrzymują się trudności obserwowane na początku nauki. Ich podłożem jednakże nie jest jego początkowa wielojęzyczność, a poważne deficyty funkcji słuchowo-językowych, które odpowiadają za opanowanie języka w ogóle. Wieloaspektowe, specjalistyczne badania potwierdziły, iż hipoteza diagnostyczna, którą postawiono w jego przypadku pod koniec I klasy, była trafna¹³. Zespół diagnozujący stwierdził u Irka ryzyko dysleksji rozwojowej współwystępującej z niedokształceniem mowy o typie afazji – znanym także jako SLI¹⁴.

4.5. OCENA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ – ANALIZA PORÓWNAWCZA BADAŃ PODŁUŻNYCH

Analiza biografii językowej wykazała, że badani chłopcy reprezentują *naturalną wczesną dwujęzyczność wieku dziecięcego* typu 'dom / szkoła'. Ze względu na czas akwizycji J2, w przypadku Irka jest to dwujęzyczność *symultaniczna*, w przypadku Radka – *sukcesywna* (zob. Wodniecka-Chlipalska 2011). Zarówno Irek, jak i Radek mają pozytywny stosunek do polskiego, który jest dla nich obecnie językiem funkcjonalnie pierwszym. U obu chłopców obserwuje się też wyraźny regres języka ojczystego / języków ojczystych.

W przypadku Radka widać, iż poziom rozwoju słownika czynnego stale utrzymuje się na przeciętnym poziomie. Zmianie uległa jedynie jego dynami-

¹³ W 2014 roku uczeń był diagnozowany pod kątem SLI (specyficznych zaburzeń mowy). Przemawiały za tym utrzymujące się agramatyzmy oraz błędy składniowe, a także przedłużający się czas uzupełniania braków w obrębie składowych kompetencji lingwistycznej (głównie kompetencji fonologicznej oraz gramatycznej). Niepokój budziło również ograniczone rozumienie złożonych poleceń oraz trudności z respektowaniem zasad wynikających z obowiązku edukacji szkolnej.

¹⁴ Czyli specyficzne zaburzenie mowy i języka.

ka, obecnie tempo jest bowiem nierównomierne. W przypadku Irka natomiast widoczny jest regres. W pierwszej klasie, choć rozwój słownika był nierównomierny, chłopiec otrzymał wynik przeciętny. Niski rezultat uzyskany w trzeciej klasie dowodzi, że słownik Irka dalej rozwija się nieharmonijnie. Zasób słownictwa czynnego Irka jest istotnie mniejszy niż typowego dziecka jednojęzycznego w jego wieku¹⁵ (zob. tabela 5).

Tabela 5. Poziom rozwoju słownika czynnego – zestawienie wyników TSD (wyniki z lat 2014–2017)

PODTESTY	BADANE DZIECKO			
	RADEK		IREK	
Wiek:	6;6 kl.0	8;11 kl. 3	7;9 kl. 1	9;2 kl. 3
I Tworzenie słów podrzędnych	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 6 ocena: przeciętny	sten: 6 ocena: przeciętny	sten: 4 ocena: niski
II Definiowanie pojęć	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 7 ocena: wysoki	sten: 3 ocena: niski	sten: 5 ocena: przeciętny
III Tworzenie słów nadrzędnych	sten: 5 ocena: przeciętny	sten: 3 ocena: niski	sten: 10 ocena: wysoki	sten: 9 ocena: wysoki
Wynik ogólny: rozwój słownika	sten: 5 ocena: przeciętny, równomierny	sten: 6 ocena: przeciętny, nierównomierny	sten: 6 ocena: przeciętny, nierównomierny	sten: 4 ocena: niski, nierównomierny

Źródło: opracowanie własne

Obaj chłopcy uzyskali bardzo słabe wyniki podczas badania TRJ – Irek: niski, a Radek: najniższy. Ich rezultaty dodatkowo zaniża fakt, iż w momencie badania mieli skończone 9 lat, a test został znormalizowany do 8;11 r.ż. (zob. tabela 6)¹⁶. Tak słabej kompetencji leksykalnej nie potwierdzają obserwacje spontanicznej aktywności słownej chłopców podczas prowadzonych zajęć terapeutycznych. Na podstawie uzyskanych wyników, jak również analizy narzędzia testowego (TRJ), sądzę, że zaproponowane tam zadania testowe (mimo że znormalizowane),

¹⁵ Test pozwala na porównanie otrzymanych wyników z poziomem rozwoju słownika jednojęzycznych dzieci w wieku od 4;0–8;11 r. ż. (według określonej skali normalizacyjnej). Radek w momencie badania miał 9;2.

¹⁶ Biorąc pod uwagę standardowe błędy pomiaru dla poszczególnych podtestów, podczas badania uwzględniłam także półprzedziały ufności odnoszące się do wieku oraz płci. Kolor szary widoczny w tabeli, wyznacza dolną i górną granicę przedziału, w którym z prawdopodobieństwem 95% mieści się wynik prawdziwy. Kolor zielony lub żółty pokazuje wynik surowy przeliczony na konkretny sten otrzymany przez Radka lub Irka. W miejscach, gdzie brak szarego paska lub występuje tylko górna lub dolna granica, wynik surowy otrzymany przez dziecko pokrywa się ze staninem.

są zbyt trudne i sprawdzają niekiedy znajomość wyszukanego słownictwa o niskiej frekwencji¹⁷.

Analiza porównawcza kompetencji językowej dwóch bilingwalnych chłopców na etapie wczesnoszkolnym pozwala stwierdzić, że wczesny i intensywny kontakt z J2 nie zawsze jest gwarancją osiągnięcia jego dobrej znajomości, poziom biegłości osiągniętej przez dziecko jest bowiem wypadkową wielu czynników (zob. Kurcz 2007; Lipińska 2003; Zurer-Paerson 2013).

Tabela 6. Zestawienie wyników uzyskanych przez Radka oraz Irka: test TRJ

RADEK					
STANIN	uzyskane wyniki oraz przedziały ufności (95%)				
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
SŁOWNIK		GRAMATYKA			
Podtest	rozumienie słów	produkcja słów	rozumienie zdań	powtarzanie zdań	odmiana słów
IREK					
STANIN	uzyskane wyniki oraz przedziały ufności (95%)				
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
SŁOWNIK		GRAMATYKA			
Podtest	rozumienie słów	produkcja słów	rozumienie zdań	powtarzanie zdań	odmiana słów

Źródło: opracowanie własne

¹⁷Rozwiązując próby testowe dziecko musiało wykazać się znajomością słów m.in. takich jak *manekin, ponton, kusza, szalas, termos* (w obrębie rzeczownika) oraz *pruje, dyryguje, doi* (w obrębie czasownika).

Tabela 7. Zestawienie wyników TRJ Radka i Irka: rozumienie, produkcja, wynik ogólny

STANIN	RADEK			IREK		
9						
8						
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1						
podtest	ROZUMIENIE	PRODUKCJA	WYNIK OGÓLNY	ROZUMIENIE	PRODUKCJA	WYNIK OGÓLNY

Źródło: opracowanie własne

Legenda kolorów dla tabeli 6–7:

przedział ufności 95% (górną oraz dolną granicą)	
wynik surowy Radka przeliczony na sten	
wynik surowy Irka przeliczony na sten	

Radek na przykład osiągnął bardzo dobry poziom kompetencji fonetyczno-fonologicznej, Irek natomiast ma do dziś problemy z artykulacją polskich głosek, obaj natomiast nadal mają niedobory w obrębie kompetencji leksykalno-semantycznej oraz gramatycznej¹⁸. Nie ulega wątpliwości, że duży wpływ na poziom kompetencji językowej w J2 ma funkcjonowanie poznawcze jednostki. Potwierdza to w całej rozciągłości przypadek Irka. Wielospecjalistyczna diagnoza ogólnego funkcjonowania (w tym głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych) obserwowane u niego pod koniec edukacji wczesnoszkolnej przemawiają za tym, że trudności językowe chłopca wynikają z zaburzenia mowy (SLI) oraz ryzyka dysleksji rozwojowej. Oznacza to, że wystąpiłyby one również w sytuacji jednojęzyczności. Niemniej istotne są także czynniki emocjonalno-społeczne oraz postawa najbliższego otoczenia. Pozytywny stosunek do kultury polskiej, chęć uczestniczenia w niej oraz porozumiewania się po polsku rodziców przyczyniły się do zwiększenia motywacji Radka do nauki polszczyzny. Ambiwalentny stosu-

¹⁸Błędne konstrukcje pojawiające się w wypowiedziach obu badanych, mogą być skutkiem ich osłuchiwania się z niekoniecznie poprawnymi wypowiedziami rodziców. Sytuacja ta z pewnością nie sprzyja redukcji agramatyzmów.

nek mamy Irka do polskiego systemu edukacji może być natomiast przyczyną, dla której chłopiec niechętnie chodzi do szkoły, nie czuje też potrzeby doskonalenia umiejętności językowych.

5. ZAKOŃCZENIE – W TROSCE O WŁAŚCIWE NARZĘDZIA BADAWCZE

Zastosowanie przeze mnie dwóch znormalizowanych testów badających mowę czynną oraz bierną (TSD i TRJ), a także analiza otrzymanych rezultatów pozwalają na wstępną ocenę przydatności tych narzędzi do diagnostyki kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych. Widać tu wyraźnie, że odnoszenie do standaryzowanych norm wyników uzyskanych przez dzieci dwujęzyczne wypada na ich niekorzyść, dając nieprawdziwy obraz ich umiejętności. Radek – chłopiec w normie rozwojowej w TRJ uzyskał wynik niższy niż Irek, u którego stwierdzono zaburzenie mowy i głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych. Przeczy to moim obserwacjom spontanicznej aktywności słownej obu chłopców w toku prowadzonych zajęć¹⁹. Badanie dzieci dwujęzycznych TRJ może mieć jedynie charakter orientacyjny, a zebrane próbki mowy muszą zostać poddane dogłębnej analizie jakościowej, uwzględniającej kontekst funkcjonowania dziecka. TSD Tarkowskiego, sprawdzający mowę czynną, wydaje się trafniejszym narzędziem pomiaru ze względu na lepszy dobór słów testujących, nie jest jednak w pełni adekwatny. Konieczne jest więc opracowanie **specjalnego narzędzia diagnostycznego** do badania kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych. Wymagać to będzie pogłębionej refleksji teoretycznej, wnikliwej analizy istniejących testów oraz doświadczeń wyniesionych z kolejnych podejmowanych prób badawczych. Jest to zadanie dla przedstawicieli nowej specjalizacji, jaką jest logopedia międzykulturowa – dziedzina, która w Polsce dopiero zaczyna się kształtować (zob. Czaplewska, Milewski, red., 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Czaplewska E., Milewski S. (red.), 2018, *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk.
Grosjean F., 1994, *Individual bilingualism*, w: R.E. Asher, J. M. Y. Simpson (red.), *The Encyclopedia of Language And Linguistics*, Oxford, s. 1656–1660.
Kurcz I. (red.), 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.

¹⁹ Bardzo niskie wyniki chłopców dodatkowo zaniża fakt, iż obaj w momencie badania mieli ukończone 9 lat.

- Kyrc B., 2014, *Kompetencja językowa dziecka dwujęzycznego w kontekście dojrzałości szkolnej – studia przypadku*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków.
- Leonard L. B., 2006, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 37–51.
- Łuniewska M. i in., 2015, *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, „Głos – Język – Komunikacja”, nr 2, A. Myszka (red.), s. 35–56.
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.
- Miodunka W., 2016, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, w: R. Dębski, W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, s. 49–87.
- Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Smoczyńska M. i in., 2015, *Test Rozwoju Językowego. Podręcznik*, Warszawa.
- Tarkowski Z., 2010, *Test Słownika Dziecka*, Lublin.
- Weinreich U., 1974, *Languages in contact: Findings and problems*, Berlin.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wodniecka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa, s. 253–284.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- Zurer-Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań.

Barbara Kyrc

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF BILINGUAL CHILDREN DURING THE EARLY SCHOOL YEARS – A LONGITUDINAL CASE STUDY

Keywords: children’s bilingualism, intercultural speech-language pathology, language learning and language development, communicative competence, longitudinal study

Summary. This article is the longitudinal study report. It discusses the development of language competence of bilingual children in preschool and early school years. The author analyzes the results of language competence tests in two bilingual schoolboys (the first measurement took place in 2014, the second one in 2016) proving the development of language competence in case of bilingual children depends on many factors (psychophysical, environmental, emotional etc.). The author also emphasizes that a proper measurement of this competence requires a specially designed tool as those used for diagnosis of monolingual children are not suitable for this purpose.

*Katarzyna Jachimowska**

TEKSTOWE REALIZACJE WZORCA GATUNKOWEGO ŻYCZEŃ PISANYCH PRZEZ OSOBY Z DYSFUNKCJĄ SŁUCHU – PERSPEKTYWA SURDOGLOTTODYDAKTYCZNA

Słowa kluczowe: wzorzec gatunkowy, życzenia, dysfunkcja słuchu

Streszczenie. W artykule zwrócono uwagę na sposoby realizacji wzorca gatunkowego życzeń przez osoby z dysfunkcją słuchu. Zaobserwowano odstępstwa od wzorca kanonicznego na poziomie struktury oraz deformacje na płaszczyźnie językowej. Sformułowano wniosek, iż niski poziom sprawności językowej oraz niewystarczająca do sprawnego komunikowania się kompetencja genologiczna wynikają z niedostatecznego opanowania przez badanych systemu językowego oraz niskiej świadomości wyznaczników gatunkowych. Ma to związek z metodami nauczania języka narodowego, nieprzystającymi do potrzeb edukacyjnych osób z zaburzeniami słuchu.

1. WPROWADZENIE

Glottodydaktyka jako nauka o procesie uczenia się i nauczania języków obcych jest dyscypliną z bogatym dorobkiem, korzystającą między innymi z osiągnięć psycholingwistyki, socjolingwistyki, pragmatyki językowej i pedagogiki humanistycznej. Coraz częściej pisze się o wykorzystaniu jej osiągnięć w procesie nauczania osób z dysfunkcją słuchu języka polskiego, traktując go w tym kontekście jako obcy dla niesłyszących. To, że język polski jest dla dużej liczby osób głuchych językiem drugim i powinno się go nauczać jak języka obcego z wykorzystaniem narzędzi i metod glottodydaktycznych, jest faktem, o którym pisali m.in. Tomaszewski (2005a, b); Czajkowska-Kisil (2005); Kowal (2007, 2011a, b). Dla około 10% głuchych dynastycznych¹ polski język migowy jest językiem pierwszym, „domowym”, zaś język polski językiem drugim, obcym

* katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0002-6770-3988.

¹ Tym mianem określa się niesłyszące dzieci głuchych rodziców.

w różnym stopniu (Kowal 2011b). Szacuje się, iż w Polsce polskim językiem migowym posługuje się 50–100 tysięcy osób niesłyszących (Januszewicz, Jura, Kowal 2012, s. 288).

Świadomość problemów, jakie stwarza w obecnym systemie edukacji nauczanie języka polskiego dzieci głuchych, jest coraz większa ze względu na coraz częstsze publikacje językoznawców, glottodydaktyków i surdopedagogów na ten temat. O trudnej sytuacji edukacyjnej dzieci z uszkodzonym słuchem oraz o specyficznych problemach w nauczaniu ich sprawności językowej i komunikacyjnej w języku narodowym pisali m.in.: Krakowiak (2012), Korendo (2009), Rakowska (2000), Tomaszewski (2000). W związku z tym coraz częściej podnosi się postulat konieczności nauczania bilingwalnego. Głównym założeniem modelu dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych jest wykorzystywanie naturalnego języka migowego jako języka nauczania. O potrzebie edukacji dwujęzycznej pisali m.in. Tomaszewski (2000, 2005a, b), Czajkowska-Kisil (2005), Czajkowska-Kisil i Klimczewska (2007), Kowal (2007, 2011a, b). Nie ma natomiast zgodności co do tego, który język powinien być uznany za pierwszy. Większość badaczy uważa polski język migowy za ojczysty język głuchych i traktuje go jak L1 (Tomaszewski, Czajkowska-Kisil, – związani z ośrodkiem w Warszawie; Kowal, Januszewicz, Jura – z ośrodka wrocławskiego). Odmienny pogląd reprezentuje część surdopedagogów, jak Marta Korendo z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, która za ojczysty język głuchych uważa ten, którym posługują się ich, w większości słyszący, rodzice (Korendo 2009, s. 20), pomijając kwestię określenia, który język jest funkcjonalnie pierwszy. Badaczka podnosi w swojej publikacji kwestię dwujęzyczności zubażającej (submersji). Postulat bilingwizmu nakazuje więc zwrócenie uwagi na transfer językowy, czyli wpływ języka prymarnego na język sekundarny, a tym samym na problem interferencji międzyjęzykowej, oraz zdefiniowanie języka funkcjonalnie pierwszego.

Wybierając metodę nauki języka polskiego w środowisku osób z zaburzeniami słuchu, warto odwołać się zarówno do doświadczeń surdopedagogów, jak i do ustaleń współczesnej glottodydaktyki. Justyna Kowal zwraca uwagę, iż „połączenie wiedzy i doświadczenia obu tych grup zawodowych wymaga wypracowania metod edukacyjnych, a przede wszystkim przygotowania gruntu pod zmianę spojrzenia na edukację Głuchych (sic!) w środowisku nie tylko surdopedagogów” (Kowal 2007, s. 93). W związku z tym zasadne wydaje się prowadzenie badań w zakresie nowej subdyscypliny glottodydaktyki, jaką jest surdoglottodydaktyka. Nazwę tej subdyscypliny, zajmującej się zjawiskami uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu, zaproponowała E. Domagała-Zyśk (2003) w artykule zatytułowanym *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?* Pomimo pewnych wątpliwości co do przystawalności tego terminu do badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego osób głuchych, ze względu na bardzo

zróżnicowaną populację osób z dysfunkcją słuchu², warto zwrócić uwagę na to, iż bilingwizm w tym środowisku jest bardzo powszechny. Stopień opanowania języka w tym aspekcie nie jest ważny, przy założeniu, że dwujęzyczność nie jest „zmienną kategorialną” (Wodnicka-Chlipalska 2011, s. 255).

2. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY NADAWCÓW TEKSTÓW

Materiał poddany analizie został pozyskany na zajęciach zorganizowanych przez łódzki oddział Polskiego Związku Głuchych (PZGOŁ) dla swoich członków w ramach spotkania poświęconego aktywizacji zawodowej osób z zaburzeniami słuchu. Uczestnikami badania były osoby w wieku 22–46 lat z wykształceniem podstawowym, zawodowym i średnim. Na zajęciach poproszono o napisanie życzeń składanych z okazji imienin starszym członkom rodziny. Prośba została sformułowana zarówno w fonicznym języku polskim, jak i polskim języku migowym. Ponadto na rozdanych kartkach zapisano polecenie. Czas na napisanie tekstu był nieograniczony. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu były członkami PZGOŁ z orzeczonym stopniem niepełnosprawności. W grupie badanych było 78% kobiet i 22% mężczyzn niesłyszących (głuchych) i słabosłyszących (niedosłyszących)³ z różnym rodzajem i stopniem ubytku słuchu. Wśród nich były osoby ze średnim i znacznym ubytkiem słuchu, które posługiwały się mową (88%) oraz osoby z głębokim niedosłuchem przy braku wytworzonej mowy (12%).

3. ŻYCZENIA – CHARAKTERYSTYKA GATUNKU

Małgorzata Marcjanik (2001, s. 282) zalicza życzenia do autonomicznych aktów grzecznościowych, wyrażen o mocy predykatywnej, których przedmiotem orzekania są relacje grzecznościowe między partnerami komunikacji językowej. Ich podstawową funkcją, obok funkcji ekspresywnej, jest funkcja fatyczna, realizowana zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i pośrednich. Życzenia mogą

² Zróżnicowanie to nie wynika tylko z rodzaju i stopnia uszkodzenia słuchu, ale również związane jest ze stopniem opanowania języka narodowego w mowie i piśmie oraz sposobami komunikacji wizualno-przestrzennej (PJM, SJM), a także poczuciem tożsamości językowo-kulturowej głuchych.

³ W terminologii pedagogicznej głuchotę definiuje się jako całkowite zniesienie czynności narządu słuchu lub tak głębokie ich uszkodzenie, że nie pozwala ono na odbieranie mowy oraz utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia porozumiewanie się z osobami słyszącymi. Niedosłuch zaś określa się jako ograniczenie funkcji słuchowej, które powoduje trudności w odbieraniu, rozumieniu i produkcji mowy.

mieć postać schematu upowszechnionego w danej sytuacji komunikacyjnej, np. z wykorzystaniem formuł życzeń świątecznych lub imieninowych, bądź też cechować się oryginalnością w ramach wzorca gatunkowego. Treść życzeń jest w znacznym stopniu uwarunkowana kulturowo, a równocześnie zależy od indywidualnej zdolności do empatii oraz rozpoznawania pozycji i roli społecznej odbiorcy (Sikora 2013, s. 180).

Wydaje się, iż formalno-językowa schematyzacja i lapidarność życzeń okolicznościowych może stać się dobrym punktem wyjścia do ćwiczeń gramatycznych podejmowanych w zakresie nauczania niesłyszących języka polskiego jako obcego, np. stopniowania przymiotników. Zaś opanowanie strukturalnych i stylistycznych cech gatunkowych życzeń oraz zapoznanie się z aspektem pragmatycznym i poznawczym gatunku⁴ mogą stać się podstawą do pracy nad poszerzaniem słownictwa (np. poprzez wzmacnianie mocy illokucyjnej życzeń), wpajaniem zasad segmentacji tekstu, sposobami wyrażania uczuć i wartościowaniem, wyborem środków językowych genetycznie nacechowanych, tworzeniem własnych wariantów tekstów, które nie tracą gatunkowej tożsamości, a pozwalają osobom z dysfunkcją słuchu na sprawną i poprawną oraz intencjonalną komunikację w fonicznym języku polskim. W artykule gatunek traktuje się jako „zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004, s. 30).

4. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Do konstytutywnych cech życzeń imieninowych zalicza się:

1. konkretyzację okazji, z wykorzystaniem formuł: *Z okazji imienin, W dniu imienin, Kochanemu / Drogiemu Solenizantowi*;
2. standardowo pozytywne wartościowanie tematu za pomocą wyrażen superlatywnych: *najlepsze, najserdeczniejsze, najszczęśliwsze*;
3. wyliczenia wyrażonych eksplicytnie życzeń, wzmacnianych często pozytywnie wartościującymi przymiotnikami⁵, np. *zdrowia, szczęścia, pomyślności, wszystkiego dobrego, sukcesów zawodowych, zadowolenia i radości z..., spełnienia marzeń; samych szczęśliwych / radosnych / pogodnych dni, wspaniałych / cudownych chwil*;
4. konkretyzację nadawcy i adresata życzeń;
5. lapidarność tekstową.

⁴ Przyjmuję za Wojtak (2004), iż wzorzec gatunkowy należy rozpatrywać w czterech aspektach: strukturalnym, stylistycznym, pragmatycznym i poznawczym.

⁵ Listę przykładowych, standardowych życzeń imieninowych podają H. i T. Zgólkowie (1993, s. 99–100).

Jak wcześniej wspomniano, życzenia pełnią przede wszystkim funkcję faktyczną, są równocześnie etykietalem dowodem pamięci, wyrazem szacunku i przejawem grzeczności językowej. Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniach nad grzecznością językową wyrażaną w języku migowym. Przykłady takich zachowań komunikacyjnych można znaleźć w artykule E. Moroń (2008). Zwróciła ona uwagę na różnice w językowych zachowaniach w ramach etykiety, wyrażonych za pomocą polskiego języka migowego (PJM) i systemu językowo-migowego (SJM). Sygnalizowała je w ramach opisu deklaracji pomocy, formuł wystąpień publicznych, powitań i pożegnań, podziękowań, próśb, życzeń⁶ oraz formuł współczucia (Moroń 2008). Co ciekawe, głusi realizują życzenia w PJM, korzystając przy tym z wzorca gatunkowego życzeń w języku polskim i używając kalk strukturalnych (Januszewicz, Jura, Kowal 2012, s. 294).

Pomimo że wzorzec gatunkowy życzeń imieninowych jest efektem standaryzacji (zob. Filip 2004, s. 106), w badanym materiale zaobserwowano niestandardowe, błędne realizacje cech konstytutywnych gatunku. Tylko w nielicznych tekstach odnaleziono konkretyzację okazji w postaci formuły *z okazji imienin*. Najczęściej pomijano ten istotny element wskazujący na okoliczności życzeń. W kilku tekstach pojawiły się zwroty *z okazji urodzin*; *z okazji dnia urodzin*, chociaż pisemna prośba o złożenie życzeń imieninowych widniała na kartce, na której pisano tekst. W dwóch przypadkach odnotowano niewypełnienie materiałem leksykalnym schematu formalnego konkretyzacji okazji – *z okazji życzenia...*; *z okazji spełnia życzenia...*; *z okazji życie 100 lat*. Powyższe przykłady mogą świadczyć o niewykształconej u nadawcy świadomości słowa / wyrazu, która jest elementem świadomości metaskładniowej⁷ odgrywającej dużą rolę w rozwoju umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem (por. Krasowicz-Kupis 1999). Taka świadomość powinna być kształcona w ramach lektoratu języka polskiego jako obcego, prowadzonego dla osób z dysfunkcją słuchu.

Badane teksty w swojej strukturze powierzchniowej rzadko zawierały jawny performatyw *zyczenie* lub *zyczyć*. Jeżeli został użyty, to często pojawiał się w nietypowej pozycji i błędnej kolokacji, np... *z okazji urodzi szczęśliwego zyczenia* oraz *Najlepszego wszystko...*, *dużo zyczenia*. O niezrozumieniu istoty wartości illokucyjnej życzeń może też świadczyć użycie wyrazu *pozdrawienie*, jak w przykładzie: *Pozdrawienie za dużo zdrowie, szczęści, radość ...*

Problemy w ujmowaniu intencji semantycznej w odpowiednie formy językowe świadczą o niewykształconej sprawności językowej, która prowadzi do zaburzeń rozwoju umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem. Osoby niesłyszące mają mniejsze możliwości kontekstowego użycia leksemu w ję-

⁶ Istotną konstatacją wynikającą z badań E. Moroń jest stwierdzenie, że życzenia *Wesołych Świąt!* polski język migowy przejął z polskiego języka fonicznego. Tego typu kalkowanie struktur pojawia się jednak rzadko.

⁷ Na rozwój świadomości metaskładniowej składa się rozwój świadomości morfologicznej, leksykalnej i składniowej (Krasowicz-Kupis 2004).

zyku narodowym, gdyż codzienne kontakty w grupie odbywają się za pomocą języka migowego (PJM), który jest niefleksyjnym⁸ językiem wizualno-prze-strzennym. Język polski nie pełni więc w życiu głuchych narzędzia poznania i interpretacji rzeczywistości, jak to ma miejsce wśród słyszającej większości. Tym narzędziem pozostaje język migowy, a język polski pozostaje najczęściej językiem obcym.

Powyższe przykłady świadczą również o kłopotach z sekwencją wyrazową i tekstową, które przejawiają się w zaburzeniu struktury wypowiedzi na poziomie składni zdania oraz organizacji spójności tekstowej. Dotyczą zarówno linearnego porządku zdaniowego, jak i logicznego uporządkowania w tekście jego tematu i rematu.

Użycie wyrażen superlatywnych pojawiło się w większości badanych tekstów przy wyrażaniu eksplicytnym życzeń, np. *wszystkiego najlepszego; największej radości*. Jednak w wielu przykładach można było zaobserwować omówione wcześniej zaburzenia sekwencyjności wyrazowej, np. *najlepszego wszystkiego; najlepszego wszystko; zdrowia największej, szczęścia najlepszego*. Zarówno szyk przestawny, jak i minimalizacja szablonu językowego wraz z niewypełnieniem istotnych dla wzoru gatunkowego pozycji leksykalnych zakłócają odbiór tekstu, którego intencjonalność jest mocno ograniczona, jak w przykładach: *Najlepszego dużo zdrowia szczęśliwa; Dużo szczęścia najlepszego; Najlepszego wszystko dużo życzenia*.

W treści analizowanych życzeń w stopniu minimalnym i bardzo schematycznie eksploatowane było pole nazw uczuć i abstraktów nacechowanych pozytywnie. Uderza tu również brak ukształtowania składniowego tekstu. Niesłyszący, którzy porozumiewają się w kontaktach interpersonalnych językiem migowym, mają kłopoty z fleksją i składnią języka polskiego. Flexja w polskim języku migowym jest ograniczona w zasadzie do zmiany form czasownikowych, które nie mają nic wspólnego z kategoriami fleksyjnymi fonicznego języka polskiego (Rutkowski, Łozińska 2014). Stąd częste w zakończeniu życzeń unikanie czasowników (jeżeli się pojawiały, to występowały w bezokoliczniku, np. *zyczyć Tomek*), w treści życzeń zaś operowanie rzeczownikami w mianowniku, a w przypadkach zależnych – częste mylenie form przypadkowych, np.:

Przykład 1: *Okazji imienin życzenia szczęścia dużo zdrowia i uśmiech, dobrze mądra oraz radości.*

Przykład 2: *Okazji średniwna szczęśliw uśmiech z radość w dni babci urodzina.*

Przykład 3: *Pozdrowienie za duża zdrowie szczęści radość zadowolnie z okazji życie 100 lat.*

Przykład 4: *Wszystkiego Najlepszego, zdrowia, szczęścia oraz pomyślnego i spełnienia marzeń i cały czas uśmiech.*

⁸ W literaturze przedmiotu badań pisze się niekiedy o kategoriach fleksyjnych PJM, wychodząc z założenia, że każda seryjność, która nie jest czysto semantyczna, jest przejawem fleksji (Mroziak 2003, s. 71).

Przykład 5: *Wszystkie najlepiej z okazji imienin u babci, szczęśliwy za długo lat, zawołanie, radości na zdrowie.*

Przykład 6: *Najlepszego wszystkiego z okazji spełnia życzenia szczęśliwego 100 lat.*

Przykład 7: *Najlepszego wszystko dużo życzenia. Uśmiech się szczęśliwa.*

Przykład 8: *Wszystkiego najlepszego dużo spełnia z okazji urodzi szczęśliwego życzenia.*

Nieuświadamianie sobie różnic między fonicznym językiem polskim a polskim językiem migowym, w którym brak jest oddzielnych znaków migowych w funkcji przyimków, widoczne jest w badanych tekstach w nieadekwatnym użyciu przyimków (por. przykłady 3 i 5) lub ich pomijaniu (por. przykłady 1 i 2). Ponadto użycie przyimków w języku polskim wiąże się zarówno z systemem morfologicznym (fleksją), jak i składniowym, a nie tylko ze znajomością ich semantyki. W tym kontekście szczególnie ciekawy jest tekst przykładu 5, który cechuje się redundancją przyimkową. Można przypuszczać, że przyimki wystąpiły w funkcji sygnalizowania relacji składniowych w wypowiedzeniu zamiast użycia odpowiednich form fleksyjnych wyrazów.

Analizowane teksty wyraźnie wskazują na niewykształconą kompetencję językową nadawców szczególnie w zakresie reguł fleksyjnych i składniowych. Widoczna jest nieznajomość rekcji, brak wiedzy o rodzajach gramatycznych rzeczowników i konieczności dostosowywania do nich form fleksyjnych przymiotników. Teksty tworzone są zazwyczaj z wykorzystaniem składniowych konstrukcji dysmorficznych. Niesłyszący często nie różnicują części mowy, zwracając uwagę jedynie na rdzeń wyrazu i abstrahując od afiksów⁹, np. *uśmiech – uśmiechać się* (por. przykład 7). We wszystkich przykładach widoczna jest agramatyczna kondensacja wyrazów. Wszystko to być może świadczy o przekonaniu głuchych o wystarczającym konotacyjnym i kontekstowym charakterze wypowiedzi pisanych przez nich w języku większości. Ma to zapewne związek ze sposobem odbioru przez niesłyszących tekstów w języku polskim, który pozostaje dla nich językiem obcym. Głusi w większości domyślają się znaczenia komunikatu wyrażonego za pomocą fonicznego języka polskiego na podstawie jego synkretycznego rozumienia. Zrozumienie zdania najczęściej postępuje od spostrzegania układu elementów zdaniowych całościowo, co jest spowodowane brakiem zdolności do analizy i syntezy, po wyodrębnienie wyrazów autosemantycznych, przy pomijaniu wyrazów synsemantycznych, funkcyjnych.

W badanych tekstach ujawniło się też wiele problemów z grafia – pomijanie znaków diakrytycznych, elizje liter, metatezy oraz substytucje liter i sylab. Jakiegokolwiek wartości komunikacyjnej pozbawiony jest wyraz *średniwna* (por. przykład 1). Brak poprawności zapisu leksemów wzmacnia wrażenie słabych umiejętności językowych w badanej grupie (por. też. Rakowska 1992; Korendo 2009).

⁹ Można tu dostrzec interferencyjny wpływ języka migowego na język polski. Niesłyszący często określają takim samym ideogramem przedmiot i wykonywaną nim czynność.

Nieprzekładalność PJM na system języka polskiego, wynikająca z wizualno-przestrzennej budowy języka migowego¹⁰, utrudnia głuchym osiągnięcie sprawności systemowej potrzebnej do budowania spójnych i zrozumiałych tekstów pisanych w języku narodowym. Niedostateczna sprawność językowa zaś rzutuje na ich kompetencję pragmatyczną rozumianą jako zdolność do zrozumiałego wyrażania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz rozumienia tego, co zostało wyrażone w aktach mowy (Skudrzykowa, Urban 2000). Słabe efekty edukacyjne zmuszają do weryfikacji współczesnych metod nauczania językowego i kierują w stronę wychowania bilingwalnego, z wykorzystaniem metod glottodydaktycznych w nauczaniu niesłyszących języka polskiego.

5. PODSUMOWANIE

Słabe opanowanie języka polskiego przez osoby z dysfunkcją słuchu niesie ze sobą problemy w tworzeniu i percepcji tekstów w języku narodowym. Wpływa na to wiele czynników, wśród których można wymienić: zbyt późne rozpoznanie zaburzenia¹¹ i, co za tym idzie, przesunięta w czasie i nienaturalna akwizycja języka polskiego; niski poziom edukacji w szkołach i ośrodkach specjalnych, prowadzonej w systemie językowo-migowym z pominięciem metody bilingwalnej w nauczaniu językowym; ograniczone doświadczenia komunikacyjne w języku narodowym. Problemy z opanowaniem języka polskiego w mowie niosą ze sobą trudności w tworzeniu i odbiorze tekstów pisanych. Niedostateczna sprawność językowa (systemowa) przekłada się więc na niską sprawność komunikacyjną osób z dysfunkcją słuchu. W tym kontekście istotne jest rozwijanie kompetencji genologicznej. Warto w tym miejscu przywołać teorię Bachtina, która podnosi komunikacyjny aspekt myślenia o gatunkach. Według niej porozumiewamy się wyłącznie przy użyciu określonych gatunków – bez nich komunikacja nie jest możliwa. Jakikolwiek wyrażanie intencjonalności podlega ramom względnie trwałych wzorców społecznie uświadamianych zachowań językowych (Bachtin 1986). W związku z tym istotne jest prowadzenie badań nad realizacją wzorców gatunkowych przez osoby z dysfunkcją słuchu (w glottodydaktyce używa się terminu *formy wypowiedzi*). Diagnozy opanowania języka polskiego przez niesłyszących, chociażby w tym zakresie, mogą stać się podstawą badań do formułowania zaleceń metodycznych na lektoratach języka polskiego jako obcego

¹⁰ „W PJM stosunki gramatyczne oznaczane są nie przez formy samych wyrazów, lecz za pomocą wyrazów pomocniczych, szyku i cech prozodycznych” (Szczepankowski 1999, s. 384).

¹¹ Dopiero od 2002 roku w Polsce przeprowadzane są badania przesiewowe noworodków w kierunku zaburzeń słuchu. Program badań wdrożono dzięki działaniom Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.

dla osób głuchych. Warto na takich zajęciach wykorzystać doświadczenia glottodydaktyczne związane z nauczaniem sposobów tworzenia i przygotowaniem do odbioru gatunków mowy. Naukę realizacji różnych wzorców gatunkowych, nie tylko użytkowych, w ramach nauczania języka polskiego jako obcego postuluje w swoim artykule Beata Grochala (2013).

Preferowanym sposobem komunikacji wśród głuchych dynastycznych jest polski język migowy, zaś język polski postrzegany jest jako obcy. Jego akwizycja – jak wcześniej wspomniano – nie jest naturalna, lecz jest wynikiem uświadamianych operacji lingwistycznych. Stąd proces kształtowania sprawności językowych przebiega u niesłyszących inaczej. Przeważa w nim opanowywanie pamięciowe i utrwalanie wzorców nad naturalnym rozwojem świadomości i sprawności językowej. Warto podkreślić, iż dla głuchych ważna jest wartość komunikacyjna języka, a nie jego systemowość. Jednak w procesie nauczania języka polskiego jako obcego osób z dysfunkcją słuchu sprawność komunikacyjna musi wykształcać się na bazie sprawności systemowej. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej musi poprzedzać nauka umiejętności posługiwania się systemem językowym. Ważne jest również, aby za pomocą odpowiednio dobranych metod dydaktycznych kształcić nie tylko sprawność językową, ale również rozwijać świadomość metajęzykową. Jest ona definiowana jako zdolność podmiotu do refleksji nad językiem i jego zastosowaniem (Krasowicz-Kupis 2004, s. 20). To intencjonalne stosowanie wiedzy językowej powinno odnosić się zarówno do aspektu metafonologicznego, jak i metasyntaktycznego i metasemantycznego.

Pomimo różnic między przedmiotem badań językoznawstwa a logopedią i nauczaniem języków obcych, wszystkie odnoszą się do zjawisk mowy, języka i komunikacji, w związku z tym powinny korzystać ze swoich osiągnięć (Milewski 1995). W przypadku nauczania języka polskiego osób niesłyszących trzeba jednak zwrócić uwagę na popularny w glottodydaktyce komunikatywizm, który powinien być zastąpiony w tym przypadku naciskiem na nabywanie kompetencji językowej (systemowej). Wiedza deklaratywna podmiotu nauczania musi przeważać nad wiedzą proceduralną. Świadomość znajomości reguł gramatycznych i gatunkowych musi dominować nad nieświadomą wiedzą będącą podstawą do posługiwania się językiem narodowym w codziennej komunikacji. Ponadto indywidualne uwarunkowania akwizycji pierwszego języka (migowego lub fonicznego) oraz duże zróżnicowanie poziomu sprawności językowej i komunikacyjnej osób niesłyszących nie pozwalają na proste przełożenie skali stosowanej w glottodydaktyce, a kategoryzującej poziom znajomości języka na początkujący (A1, A2), średnio zaawansowany (B1, B2) i zaawansowany (C1, C2). Warto również zwrócić uwagę na kwestię modalności L1 i L2 – w przypadku głuchych dwujęzycznych ich bilingwizm jest bimodalny (audytywno-werbalny foniczny język polski, wizualno-przestrzenny polski język migowy). Ponadto w PJM nie ma odmiany pisanej. Taka sytuacja musi rodzić konsekwencje na gruncie metod stosowanych w surdologlottodydaktyce.

Wyniki zaprezentowanych badań mogą posłużyć jako diagnoza potrzeb edukacyjnych w zakresie nauczania języka polskiego osób niesłyszących. Aby język narodowy stał się narzędziem komunikacji niesłyszących w różnych sytuacjach komunikacyjnych, muszą oni zdobyć wiedzę o regułach jego użycia. Odnotowane zaburzenia językowe, zarówno na płaszczyźnie graficznej, jak i w obrębie podsystemów: fonologicznego, leksykalnego i gramatycznego, a także uchwycona słaba kompetencja genologiczna badanej grupy są wynikiem metod nauczania, wśród których nie ma obecnie miejsca na nauczanie niesłyszących języka polskiego jako obcego¹².

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Problem gatunków mowy*, w: M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa, s. 348–402.
- Czajkowska-Kisil M., 2005, *Dwujęzyczność w nauczaniu głuchych*, „Nauczyciel w Świecie Ciszy”, nr 7, s. 3–9.
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., 2007, *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 72–78.
- Domagała-Zyśk E., 2003, *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 3–6.
- Filip G., 2004, *Zmiany wzorca gatunkowego życzeń*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. Tom II. *Tekst a gatunek*, Katowice, s. 105–125.
- Grochala B., 2013, *Kompetencja komunikacyjna a gatunek – o relacji internetowej na żywo*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 303–311.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., 2012, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, „Język a Kultura”, t. 23, A. Burzyńska-Kamieniecka (red.), s. 287–299.
- Korendo M., 2009, *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*, Kraków.
- Kowal J., 2007, *Nowe spojrzenie – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 92–107.
- Kowal J., 2011a, „Milczący cudzoziemcy” – *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 21–28.
- Kowal J., 2011b, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, w: E. Twardowska (red.), *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, Łódź, s. 93–110.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonymi narządami słuchu*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.

¹² W roku akademickim 2009/2010 prowadzony był lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych (JPJODG) w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Marcjanik M., 2001, *Etykieta językowa*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 281–291.
- Milewski T., 1995, *Językoznawstwo a logopedia i nauczanie języków obcych*, w: T. Milewski, *Teoria, typologia i historia języka*, Kraków, s. 29–5.
- Moroń E., 2008, *Grzeczność językowa w PJM*, w: E. Twardowska (red.) *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*, Łódź, s. 111–117.
- Mrozik M., 2003, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*, w: M. Świdziński i T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Warszawa, s. 59–77.
- Rakowska A., 1992, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Rakowska A., 2000, *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi. Analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*, Kraków.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), 2014, *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa.
- Sikora K., 2013, *Życzenia i wieszanie jako akt mowy*, „LingVaria”, nr 2 (16), s. 179–189.
- Skudrzykowa A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków–Warszawa.
- Szczepankowski B., 1999, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa.
- Tomaszewski P., 2000, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia”, nr 16, s. 51–58.
- Tomaszewski P., 2005a, *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 4, s. 33–58.
- Tomaszewski P., 2005b, *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10, s. 174–190.
- Wodnicka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa, s. 253–284.
- Wojtak M., 2004, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. Tom II. *Tekst a gatunek*, Katowice, s. 29–39.
- Zgółkowie H. i T., 1993, *Językowy savoir-vivre. Praktyczny poradnik posługiwania się polszczyzną w sytuacjach oficjalnych i towarzyskich*, Poznań.

Katarzyna Jachimowska

TEXT REALISATION OF WISHES GENRE WRITTEN BY HEARING-IMPAIRED PERSONS. A SURDOGLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE

Keywords: genre, wishes, hearing impairment

Summary. In the article, the author draws the attention to how hearing-impaired persons use the genre of wishes. She notices departures from the canonical form of this genre, as well as deviations on the language level. She concludes that that low level of language skills and insufficient genre competency for proficient communication result from deficiencies in language system and low level of genre awareness in the researched persons. This is related to the methods of national language teaching, which are not suitable for educational needs of the hearing-impaired.

*Karolina Ruta-Korytowska**

STOPIEŃ OPANOWANIA SPRAWNOŚCI PISANIA U STUDENTA Z DYSFUNKCJĄ SŁUCHU – STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: surdoglottodydaktyka, glottodydaktyka, sprawność pisania, składnia

Streszczenie. Celem artykułu jest opis wybranych trudności, których doświadczał student z wadą słuchu w zakresie tworzenia tekstów w języku polskim. Materiał badawczy pochodzi z prac niedosłyszącego studenta Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który uczęszczał na fakultatywne zajęcia z praktycznej znajomości języka polskiego.

1. SURDOGLOTTODYDAKTYKA

Sytuacja osób z wadą słuchu w Polsce zmieniła się w ostatnim dziesięcioleciu, co wyraża się między innymi poprzez coraz większe zainteresowanie środowiska naukowego badaniami tej grupy z perspektywy lingwistycznej, psychologicznej, socjologiczno-kulturowej. Niewątpliwie jednym z ważniejszych punktów zwrotnych był fakt uchwalenia ustawy o języku migowym i innych formach komunikowania¹. Ten dokument jest pierwszym, który gwarantuje osobom głuchym i głuchoniewidomym prawo do porozumiewania się za pomocą swobodnie wybranych metod (systemów) komunikacji niewerbalnej.

Wzrost zainteresowania językiem migowym sprawił, że na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 1 czerwca 2010 r. powstała Pracownia Lingwistyki Migowej. Głównym celem jej działań jest stworzenie pełnego opisu gramatycznego i słownika polskiego języka migowego. W tym celu prowadzone są badania korpusowe wśród natywnych użytkowników tego języka.

* karuta@amu.edu.pl, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki, ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, ORCID: 0000-0003-1534-532X.

¹ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz.U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243, z późn. zm.).

Coraz częściej przedmiotem badań naukowych jest sposób komunikacji osób z wadą słuchu, znajomość języków obcych i stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych. Jeszcze do niedawna grupę badanych stanowiły dzieci lub młodzież ze szkół podstawowych, rzadziej licealnych. Co ważne z punktu widzenia wyników, badania te prowadzone były najczęściej przez osoby zajmujące się rehabilitacją mowy i reprezentujące medyczne podejście do głuchoty, gdzie brak słuchu oznaczał pewną niepełnosprawność, którą trzeba leczyć. Wraz ze wzrostem świadomości wśród słyszących zmieniała się perspektywa patrzenia na osoby niesłyszące, które dzisiaj uznawane są za członków mniejszości językowo-kulturowej, komunikujące się za pomocą języka opartego na modalności wizualno-przestrzennej. Dzisiaj brak kompetencji w polskim języku fonicznym nie jest traktowany już przez wielu badaczy jako przejaw dysfunkcji.

W dalszej części artykułu stosowane będą wymiennie pojęcia: osoba niedosłysząca i słabosłysząca. Określają one osoby, które posiadają wadę słuchu, ale odbierają mowę dźwiękową (wykorzystując resztki słuchu lub/i odczytują mowę z ust) i nie posługują się językiem migowym.

Opisywane w artykule zagadnienia sytuują się w obszarze badań surdologlotodydaktycznych, które stanowią połączenie surdopedagogiki z glottodydaktyką. Inicjatorką surdologlotodydaktyki jest Ewa Domagała-Zyśk, która użyła tego terminu po raz pierwszy w 2003 roku (Domagała-Zyśk 2003), a w 2013 roku opublikowała pierwsze w Polsce wyniki badań nad procesem nauczania i uczenia się języka obcego u studentów niesłyszących i słabosłyszących (Domagała-Zyśk 2013). Przedmiotem badań tej subdyscypliny „są zjawiska uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu, a więc osób niesłyszących i słabosłyszących, a także zjawiska używania języków obcych przez te osoby (komunikowania się w języku obcym)” (Domagała-Zyśk 2013, s. 324).

W tym nurcie przyswajanie i nauka języka polskiego u osób niesłyszących i niedosłyszących również stanowi przedmiot zainteresowań. Gdy weźmie się pod uwagę sposób akwizycji języka ojczystego przez osoby z wadą słuchu, to można stwierdzić, że nie przebiega ona tak samo jak u słyszących Polaków. Dla niesłyszących i niedosłyszących niemożliwe jest przyswojenie języka polskiego w sposób naturalny, poprzez zanurzenie w nim (Lipińska 2006; Seretny, Lipińska 2012). Brak warunków fizycznych i nierzadko środowiskowych (brak wsparcia w rodzinie, brak kontaktu z językiem migowym) powoduje, że osoby z wadą słuchu nie przyswajają żadnego języka w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację. Nierzadko są one bezjęzyczne, co oznacza, że nie opanowały żadnego języka w drodze naturalnej akwizycji. Fakt ten nie dziwi, gdy weźmie się pod uwagę, że ok. 90% głuchych rodzi się rodzicom słyszącym. Funkcjonowanie głuchego dziecka w rodzinie jest utrudnione ze względu na brak środka komunikacji (rodzice nie znają języka migowego, dziecko nie słyszy języka fonicznego). Kontakt z językiem migowym jest często możliwy dopiero w chwili rozpoczęcia edukacji szkolnej w ośrodku szkolno-wychowawczym dla uczniów niesłyszących.

2. SPRAWNOŚĆ PISANIA

Pisanie to sprawność, którą w języku ojczystym opanowuje się jako ostatnią. W przypadku osób z wadą słuchu kolejność ta jednak się zmienia. Pismo jest dla nich jednym z podstawowych kanałów komunikacji ze słyszającym otoczeniem; jest prymarną umiejętnością komunikacyjną. Istotny jest również fakt, że u niesłyszących nabywanie tej umiejętności odbywa się równoległe z przyswajaniem języka. Rozwój językowy w tym przypadku nie zakłada prymarności języka mówionego. Kazimierz Kowańdy zauważa, że w edukacji dzieci niedosłyszących sprawność pisania realizuje następujące cele:

1. wyrównuje skutki braku słuchu,
2. zwiększa szanse kontaktów z otoczeniem,
3. wzmacnia i przyspiesza rozwój umysłowy (Kowańdy 1998, s. 241).

Wśród uczniów z wadą słuchu istotne znaczenie ma stopień ubytku słuchu, który wpływa na rozwój sprawności językowych, w tym także na syntaktyczny poziom języka.

Badania nad sprawnością pisania wśród osób z wadą słuchu prowadzili między innymi Kazimierz Kowańdy (1998), Marta Korendo (Korendo 2007, 2008, 2012), Justyna Kowal (2005), Danuta Jastrzębska-Golonka i Agnieszka Rypel (2008). Wyniki analiz dowodzą, że niesłyszący uczniowie mają mniej trudności w rozumieniu mowy pisanej niż w posługiwaniu się nią w komunikacji. Sprawność czytania ze zrozumieniem u dzieci niedosłyszących jest 1,8 razy wyższa niż sprawność pisania (Kowańdy 1998, s. 249).

Wypowiedzi pisemne uczniów z deficytem słuchu cechują się konkretnością, stosowaniem kodu ograniczonego, niską spójnością semantyczną, ubogim słownictwem, nagromadzeniem błędów fleksyjnych, składniowych, stylistycznych, zachwianiem porządku przyczynowo-skutkowego, nagromadzeniem zdań pojedynczych, brakiem wykładników kohezyjnych i koherentnych (Jastrzębska-Golonka, Rypel 2008, s. 225; Korendo 2012, s. 195). M. Korendo uważa, że niski poziom sprawności pisania jest konsekwencją stosowania w pracy z uczniem z wadą słuchu złych metod nauczania. Zauważa ona, że nauczyciele popełniają błąd metodyczny, ponieważ dbają bardziej o to, by tekst był odpowiedniej długości niż o to, by uczeń stworzył spójną semantycznie wypowiedź pisemną:

Okazuje się jednak, że dużo lepiej byłoby, gdyby niesłyszący potrafili napisać trzy zdania, ale powiązane w pewną całość, z wykładnikami semantycznymi i gramatycznymi tej całości. Tymczasem uczniowie tworzą na siłę dziesięciozdaniową wypowiedź, ale frazy pozostają bez związku ze sobą, a nadawcy nie dbają o konstruowanie logicznej całości, ale o wyrobienie zadanej normy. Dlatego metody nauczania niesłyszących wymagają szybkiej weryfikacji na podstawie badań ich języka werbalnego i pisanego (Korendo 2012, s. 193).

Warto podkreślić, że przywołane analizy dotyczą tekstów pisanych przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych. W dostępnej literaturze przedmiotu niewiele uwagi do tej pory poświęcono starszym niesłyszącym. Dopiero prace Marcina Jury (2011) czy Ewy Domagały-Zyśk (2013) dotyczą studentów i osób dorosłych z wadą słuchu i ich trudności w nabywaniu języka ojczystego i angielskiego.

3. ANALIZA MATERIAŁU BADAWCZEGO

Materiał badawczy stanowią teksty pisane przez studenta z dysfunkcją słuchu, który uczęszczał na zajęcia fakultatywne z praktycznej znajomości języka polskiego. Był on słuchaczem dziennych studiów licencjackich na Wydziale Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nie zna polskiego języka migowego, jest głuchy od urodzenia, posiada głęboki niedosłuch obustronny. W jego rodzinie nie ma innych osób z wadą słuchu. Od 2. roku życia nosi aparaty słuchowe, a od 12. roku jednostronny implant ślimakowy. Ukończył liceum ogólnokształcące. Wszyscy studenci, którzy brali udział w zajęciach, posiadali różny stopień opanowania poszczególnych sprawności komunikacyjnych i językowych w zakresie języka polskiego, dlatego też w przypadku badań niesłyszących nierzadko trzeba traktować każdy przypadek indywidualnie. Różne doświadczenia językowe związane ze sposobem funkcjonowania w rodzinie, znajomością lub nie języka migowego, jak również inny stopień ubytku słuchu i czas jego powstania sprawia, że trudno jest znaleźć większą reprezentatywną grupę badanych.

Na materiał badawczy składają się dwa rodzaje tekstów. Pierwszym z nich jest praca licencjacka badanego, drugim są referaty zaliczeniowe, które musiał on napisać samodzielnie na zadany temat. Warto dodać, że student ten lubił czytać książki, szczególnie zainteresowany był historią średniowiecza.

Celem badania było skatalogowanie najczęściej występujących trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnych przez studenta z wadą słuchu. Może być to punkt wyjścia do dalszych, bardziej szczegółowych analiz (w tym także porównawczych), by na kolejnym etapie pomóc w stworzeniu odpowiednich programów pracy i materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego osób niesłyszących. W tekście nie pojawia się szczegółowa analiza występujących błędów ani ich geneza. Celem artykułu jest rozpoznanie ich i próba klasyfikacji. Dopiero w dalszej części badań sprawdzających poziom opanowania sprawności pisania dokonane zostanie ich bardziej precyzyjne omówienie, by móc postawić hipotezy na temat miejsc trudnych w polszczyźnie u osób z dysfunkcją słuchu.

W badanych tekstach studenta dominują trudności na poziomie ukształtowania składniowego wypowiedzi. Wśród nich wymienić można naruszenie związku zgody podmiotu z orzeczeniem:

- a) **Układ** organizacji zakonu **była** trzystopniowa² [...]
- b) Lecz w klasztorze wciąż **była** żywy **kult** Jackowy [...]
- c) **Narodziny** Jacka **jest** trudne do ustalenia [...]
- d) **Jest** też **konie** i **port** rybacki.
- e) [...] stwierdził, że **odmowa** papieża **pokrzyżowały** jego plany i projekt reformy rozbiły się z konserwatyzyzmem soboru oraz kurii.
- f) Cała **zmiana** **wynikało** nie z nieuwagi notariusza [...]
- g) Zapadła gorąca noc, **koncertują** **świerszcze** i **komary**.

W powyższych przykładach niewłaściwe formy fleksyjne powodują zaburzenie związku składniowego między podmiotem i orzeczeniem. W dwóch pierwszych (a, b) w funkcji podmiotu występuje rzeczownik rodzaju męskiego (*układ, kult*), zaś łącznikowi w orzeczeniu słowno-imiennym błędnie przypisano rodzaj żeński (*była*). W pierwszym zdaniu również orzecznik posiada formę rodzaju żeńskiego (*trzystopniowa*). Co ciekawe, w drugim przykładzie forma orzecznika jest poprawna. Być może wynika to ze struktury zdania, w której orzecznik występuje przy podmiocie. Student mógł dopasować jego rodzaj do postaci gramatycznej podmiotu. W dwóch kolejnych przykładach (c, d) również występują błędy wynikające z nieprawidłowej liczby łącznika w orzeczeniach złożonych, co powoduje naruszenie związku zgody między podmiotem a orzeczeniem (*narodziny jest trudne, jest konie i port*). Niezgodność gramatyczna podmiotu i orzeczenia pojawia się również w zdaniach ostatnich (e, f, g) (*zmiana wynikało, odmowa pokrzyżowały, koncertują świerszcze i komary*).

Nierzadko występują również niewłaściwe wskaźniki zespolenia:

- a) Ta idea jednak powstała znacznie wcześniej – podczas wyprawy z biskupem Diego, **gdzie** zatrzymali się w Francji i było pełno heretyków.
- b) Cieszę się, że tam mogłam występować **ale** mam nadzieję że w przyszłym roku tam pojedę i będzie sukces.
- c) Po powrocie z Rzymu dokonali wyboru, **więc** zdecydowało się opierać się reguły św. Augustyna, oraz sporządzili ustawy uzupełniając w całości dla zakonu.
- d) Powstanie tego nowego zgromadzenia jest całkowicie nowość **gdyż, dlatego** zlecono im głoszenia Słowa Bożego, którego obowiązkiem mieli tylko biskupi.
- e) Też podobnie nie rozumieli postawy bracia, **gdyż dlatego** wyruszyli w inne miejsce, gdzie ich nie znano obawiano się również także o problemy o noclegi czy środki utrzymania.

W powyższych przykładach uwidacznia się przede wszystkim niedostateczna kompetencja w zakresie tworzenia wypowiedzi współrzędnie i podrzędnie złożonych. Brak znajomości znaczenia spójników powoduje ich błędne użycie. We

² Analizowane wypowiedzi podawane są w wersji oryginalnej. Pogrubienia w cytatach pochodzą od autorki tekstu.

wszystkich przykładach niepoprawny wybór wskaźnika zespolenia sprawia, że trudne staje się odnalezienie związków logicznych między poszczególnymi zdaniami składowymi wypowiedzenia złożonego. W pierwszym przykładzie spójnik „gdzie” wprowadza błędne zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe miejsca. Być może wskaźnik „gdzie” odnosić się miał do drugiej części wypowiedzenia (*było pełno heretyków*). Poprawnie zbudowane zdanie brzmi:

Ta idea jednak powstała znacznie wcześniej – podczas wyprawy z biskupem Diego, **podczas której** zatrzymali się we Francji, gdzie było pełno heretyków.

W porównaniu z badaniami tekstów pisanych przez młodszych uczniów (Korendo 2007, 2008, 2012), zauważyć trzeba, że w pracach studenta znacznie częściej występują zdania złożone. Student przykłada wagę do sposobu prowadzenia narracji, podejmuje starania o bardziej rozbudowany styl wypowiedzi. Trudność w tworzeniu zdań złożonych polega na nieznaności syntaktycznych wykładników hipotaksy i parataksy. Błędne użycie syntaktycznych wykładników współrzędności i podrzędności powoduje zaburzenie spójności gramatyczno-formalnej. W powyższych przykładach niewłaściwe wskaźniki zespolenia utrudniają odczytanie związków przyczynowo-skutkowych przez brak powiązań składniowych pomiędzy poszczególnymi zdaniami składowymi wypowiedzenia złożonego. Nie świadczy to jednoznacznie o tym, że są to zagadnienia, których student nie może opanować ze względu na poziom ich trudności. Być może błędy wynikają z faktu, że na wcześniejszych etapach edukacji zagadnienia te nie zostały wprowadzone w sposób umożliwiający ich zrozumienie i/lub nie przeprowadzono odpowiedniej liczby ćwiczeń pozwalających na przełożenie teorii na praktykę.

W materiale badawczym pojawiają się również błędy w wyrażaniu stosunków przestrzennych / czasowych poprzez niepoprawne użycie przyimków:

- a) Kościelny Matteo postanowił wejść do podziemi kościoła i niestety podczas podnoszenia sarkofagu ześlizgnął się i **zranił na nogę**.
- b) Rok 1764 odbyła się wolna elekcja, która miała wybrać nowego władcy po śmierci Augusta III Sasa, został wybrany na tron polski Stanisław Antoni Poniatowski
- c) Uchwalenie Ustawy Rządowej miało odbyć się **w** 5 maja
- d) wojska rosyjskie wkroczyły na ziemiach Rzeczypospolitej **w** 18 maja
- e) Rozpoczęcie konfederacji targowickiej rozpoczęło się nie **w** 14 maja w Targowicy, która jeszcze leżało po polskiej stronie, lecz wcześniej w dniu 17 kwietnia 1792 roku w Petersburgu.
- f) Przyczyną powstania zakonu dominikańskiego najpierw trzeba zrozumieć, jakie doszły okoliczności i sytuację Kościoła **w pod koniec** XII i początku XIII wieku.

W przykładzie a) przyimek „na” został użyty błędnie. Przyimek ten w języku polskim występuje między innymi tam, gdzie mówi się o miejscu dziania się jakiejś czynności (USJP 2003, s. 757), np. *Zmierzamy na północ, Śpią na podłodze*. Kłopoty z poprawnym użyciem tego przyimka mogą wiązać się z fak-

tem, że ma on taką samą reakcję jak przyimek „w”³. Różnica polega na tym, że przyimek „na” znajduje swoje zastosowanie przy określaniu większych przestrzeni, obiektów, dlatego poprawne są zdania typu *Zmierzamy na północ czy Śpią na podłodze*. Przyimek „w”, który powinien się pojawić w analizowanym przykładzie a) oraz b), pełni funkcję lokalizatora punktowego i wskazuje konkretne miejsce w przestrzeni: *Zranił się w nogę*. W kolejnych przykładach (c, d, e) można zaobserwować zjawisko hipertrofii przyimka „w”, którego pojawienie się przy wskazywaniu daty jest zbędne. Użycie go wynikać może z analogii z określeniami czasu odnoszącymi się do pór dnia, miesiąca, roku (np. *w zeszłym tygodniu, w południe, w grudniu*). Niepotrzebny przyimek pojawił się również w ostatnim przykładzie (f). Doszło tu do kontaminacji dwóch schematów: *w wieku* oraz *pod koniec wieku*.

W analizowanych tekstach poza uchybieniami na poziomie związków zdaniowych cechują się zaburzeniami na poziomie delimitacji składniowej:

- a) Ale niestety ze względu uchwały kanonu soborowe, które zabraniały zakładania nowych wspólnot zakonnych.
- b) Która była bardzo ważne podczas tworzenie nowego klasztoru zakazano istnienia bez lektorów, gdyż od początku dbano współbraci przygotowanie intelektualnie.
- c) Kiedy podczas wyprawy przez południową Francję, gdzie zatrzymali się w gospodzie, jak okazało się, że właściciela należał do sekty katarów. Więc Dominik podjął z tym człowiekiem całonocnej rozmowie, dyskutowano na temat Biblii, czy teologii i z tym zakończyło się sukcesem – ów heretyk powrócił do wiary katolickiej.
- d) Kiedy otrzymał bullę z dnia 4 listopada 1219 r. o tym, że zostanie arcybiskupem.
- e) Po chwili poszliśmy po śniadanie i zjedliśmy było bardzo smaczne.

W powyższych przykładach uwidaczniają się trudności w tworzeniu wypowiedzeń jako samodzielnych jednostek składniowych. Przykład b) jest niepełny semantycznie, o czym świadczy zaimek przymiotny względny na początku wypowiedzenia, który funkcjonuje jako wskaźnik zespolenia w zdaniu podrzędnie złożonym przydawkowym. W przykładzie tym brakuje zdania nadrzędnego. Z taką samą sytuacją mamy do czynienia w przykładzie d). Zdanie e) to zestawienie ze sobą dwa wypowiedzenia: *Po chwili poszliśmy po śniadanie i zjedliśmy (je)*⁴ oraz *Było bardzo smaczne*. Pomijanie znaków interpunkcyjnych zaburza logiczny tok wywodu.

Niepoprawne wydzielanie samodzielnych jednostek składniowych prowadzi często do zaburzenia porządku przyczynowo-skutkowego, co widoczne jest w poniższych przykładach:

- a) Pierwszy dokument papieski z 1216 r., o którym wspomniałem wcześniej, stała symboliczną datą powstania zakonu, gdyż wystawiono w bazylice św. Piotra w Watykanie, gdzie podpisano obok papieża 18 kardynałów.

³ Szczegółowa analiza przyimków przestrzennych w tekstach pisanych w języku polskim przez osoby niesłyszące znajduje się w artykule K. Ruty i M. Wrześniewskiej-Pietrzak (2017).

⁴ W nawias wprowadzono zaimek, by zdanie było poprawne.

- b) Zakon kaznodziejski założony przez św. Dominika Guzmána odegrała bardzo ważną rolę w Kościele katolickim. Całkiem nowego dla tej wspólnoty, która otrzymała od papieża przywilej głoszenia kazania, gdyż kaznodzieją *ex officio* posiadał biskup.
- c) Wstęp tej książki ukazuje św. Jackowi doskonałości i oświecał Polaków światłością wiary.

W przykładach tych występują konstrukcje, które mają naruszoną strukturę syntaktyczną i niekiedy również semantyczną. Jednak najczęściej te zakłócenia formalne nie zaburzają całkowicie sensu wypowiedzi i uważny czytelnik jest w stanie odczytać intencję autora. Jolanta Panasiuk i Tomasz Woźniak (2001) teksty o zaburzonej formie graficznej, ortograficznej, w których naruszona zostaje spójność formalna i semantyczna nazywają patologicznymi (Panaszuk, Woźniak 2001, s. 123). Anna Dąbrowska, analizując błędy w pracach pisemnych cudzoziemców, wyróżniła składniową konstrukcję dysmorficzną. Wypowiedzenia tego rodzaju definiowane są jako „sekwencja słów pełna usterek morfologicznych, składniowych, semantycznych, czasem logicznych, w której trzeba w procesie odbioru wydobyć poszczególne informacje i złożyć je na nowo” (Dąbrowska 2012, s. 84). Występują one często w analizowanym materiale:

Ale ze względu okoliczności, jakie pojawiły się nowych sekt heretyckich, więc papież zdecydował nadać braciom zakonu kaznodziejskiego głosić Słowo Boże i od początku dominikanie byli gruntownie nastawieni na oparcie działalności braci o dobrze przygotowanie intelektualne stworzył bardzo szybko cały system szkolny, który stał się w następnych latach stając się wzorem dla innych takich systemu tworzącego się przez pozostałych zakonów żebrzących.

W powyższym przykładzie został naruszony schemat składniowy poprzez niepoprawne użycie spójnika „więc”, wystąpiły błędne końcówki fleksyjne (*takich systemu* zamiast *takich systemów*; *pozostałych zakonów żebrzących* zamiast *pozostałe zakony żebrzące*), użycia przyimków i zaimków lub ich brak (*ze względu okoliczności* – brak przyimka „na”; *pojawiły się nowych* – brak przyimka „w”; *systemu tworzącego się przez* – zbędny zaimek „się”). Wystąpiły także składniki redundantne (*stając się*), które dodatkowo wprowadziły relację hipotaktyczną oraz błędne części mowy (*dobrze* zamiast *dobre*). Ponadto zdanie to jest zbyt długie. Dokonać można jego korekty możliwie najmniej ingerującej w strukturę zdania:

Ale ze względu na okoliczności, jakie pojawiły się w nowych sektach heretyckich, papież zdecydował, by bracia zakonu kaznodziejskiego głosili Słowo Boże. Od początku dominikanie zwracali uwagę na dobre przygotowanie intelektualne i szybko udało im się stworzyć system szkolny, który w późniejszych latach stał się wzorem dla innych takich systemów tworzonych przez zakony żebrzące.

Wypowiedzenie może być uznane za składniową konstrukcję dysmorficzną, gdy cechuje się m.in. zaburzeniami semantycznymi i formalnymi, niepoprawną formą gramatyczną składników, niepoprawną rekcją, brakiem zgody między składnikami, niepoprawnym lub nieneutralnym szykiem składników, niepopraw-

nym użyciem leksemów lub naruszeniem zasad łączliwości semantycznej, nie-spójnością stylistyczną (Dąbrowska 2012, s. 86). Nie muszą wystąpić wszystkie wymienione wyżej elementy w jednym wypowiedzeniu. Poprawa takich zdań wymaga głównie zmian w zakresie składni:

Przyczyną powstania zakonu dominikańskiego najpierw trzeba zrozumieć, jakie doszły okoliczności i sytuację Kościoła w pod koniec XII i początku XIII wieku. (Korekta: By zrozumieć przyczyny powstania zakonu dominikańskiego najpierw trzeba zrozumieć, w jakich okolicznościach miało to miejsce i jaka była sytuacja Kościoła pod koniec XII i na początku XIII wieku.)

Wydarzenia, jakie wydarzyło się w gospodzie, jak również chęć podjęcia działalności misyjnej podczas drugiej wyprawy do Dani w 1205 r., że im wyrwało mocne wrażenie, że w drodze powrotnej, zatrzymali się w Rzymie. (Korekta: Wydarzenia w gospodzie oraz chęć podjęcia działalności misyjnej podczas drugiej wyprawy do Danii w 1205 roku sprawiły, że w drodze powrotnej zatrzymali się w Rzymie.)

Po powrocie z Rzymu dokonali wyboru, więc zdecydowało się opierać się reguły św. Augustyna, oraz sporządzili ustawy uzupełniając w całości dla zakonu. (Korekta: Po powrocie z Rzymu zdecydowali opierać się o reguły św. Augustyna i sporządzili ustawy uzupełniające dla całego zakonu.)

Informacja o samym autorze jest niewiele informacji i wiadomo, że było pełnił obowiązki lektora w klasztorze w Krakowie przed 1352 roku. (Korekta: Informacji o samym autorze jest niewiele. Wiadomo jedynie, że pełnił obowiązki lektora w klasztorze w Krakowie przed 1352 rokiem.)

Podczas obrady soborowe wiemy, że także brali w nim biskup Fułko wraz Dominikiem, którzy starali się na zgodę od papieża na utworzenia nowego zakonu. (Korekta: Wiemy, że w obradach soborowych brali udział biskup Fułko i Dominik, którzy starali się o zgodę od papieża na utworzenie nowego zakonu.)

Dokonano wolnej elekcji, cóż niestety wypadło gorzej: część kapituły oddała głosy na swego dziekana – Hugona, a pozostali na proboszcza krakowskiego – Boguchwałę. (Korekta: Dokonano wolnej elekcji: część kapituły oddała głosy na swojego dziekana – Hugona, a pozostali na proboszcza krakowskiego – Boguchwałę.)

W powyższych przykładach poza wadliwą strukturą zdania złożonego uwi-dacznia się niedostateczne opanowanie systemu gramatycznego i leksykalnego polszczyzny. Świadczą o tym liczne błędy leksykalne związane ze złą formą utartych fraz wyrazowych (*doszły okoliczności* – popr. zaszły okoliczności, *wyrwało wrażenie* – popr. wywarło wrażenie, *starali się na zgodę* – popr. starali się o zgodę), powtórzenia wyrazowe (*wydarzenia, jakie wydarzyło się; informacja o samym autorze jest niewiele informacji*), jak również błędy użycia⁵, wśród których pojawiają się błędy związane z rekcją przymiłka i czasownika.

⁵ Klasyfikacja błędów zaczerpnięta została z pracy A. Dąbrowskiej i M. Pasieki (2008).

4. PODSUMOWANIE

Pisanie tekstów jest dla niesłyszących jednym z najczęstszych środków komunikacji z otoczeniem. Opisane trudności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych dowodzą, że mimo wieloletniej edukacji szkolnej opartej na języku polskim nie jest to sprawność opanowana w stopniu zadowalającym. Nietrudno wskazać błędy składniowe, które obrazują brak wystarczających kompetencji językowych w pisaniu tekstów spójnych, poprawnych gramatycznie, z zachowaniem porządku logicznego. Biorąc pod uwagę typologię błędów w perspektywie glottodydaktycznej (Dąbrowska, Pasieka 2008), stwierdzić należy, że w pracach studenta pojawiają się głównie błędy użycia, a nie formy. W związku z tym – jak zauważa E. Domagała-Zyśk – przy ocenie wypowiedzi pisemnych osób nie(do)słyszących trzeba zwracać uwagę nie tylko na liczbę błędów językowych, które są oznakami niepełnosprawności słuchu, ale także (a może przede wszystkim) na realizację celu wypowiedzi (E. Domagała-Zyśk 2003). Trudności w pisaniu, jakie zostały zaprezentowane w tekście, świadczą o niedostatecznym opanowaniu systemu gramatycznego polszczyzny.

Jak wynika z przedstawionej powyżej analizy studium przypadku studenta z wadą słuchu, trudności, jakie pojawiały się w jego wypowiedziach pisemnych, są podobne do tych, które popełniają cudzoziemcy uczący się języka polskiego na lektoratach⁶. Dlatego też w pracy z osobą niedosłyszącą słuszne wydaje się korzystanie z metod i pomocy dydaktycznych wypracowanych na gruncie glottodydaktyki. Przy czym trzeba mieć świadomość istnienia różnic pomiędzy niesłyszącymi, które mają różne podłoże (model wychowania w rodzinie, doświadczenie językowe, wcześniejsza edukacja, ale też rodzaj głuchoty, stopień utraty słuchu, wiek, w którym doszło do zaburzenia itp.). Z tych względów nierzadko proces uczenia wymaga indywidualnego podejścia. Stopień opanowania sprawności pisania wynikać może z ogólnych trudności w posługiwaniu się językiem polskim i nie odzwierciedla w pełni kompetencji studenta. Dopiero zrozumienie specyfiki tych trudności pozwala na opracowanie programu kształcenia językowego, który będzie dostosowany do potrzeb i możliwości osoby z wadą słuchu. Biorąc pod uwagę fakt, że coraz więcej niesłyszących podejmuje studia, to jest to zadanie konieczne, by umożliwić tym osobom swobodną komunikację i zdobywanie wiedzy w ich języku narodowym.

⁶ Wniosek ten wysuwają wszyscy badacze zajmujący się polszczyzną głuchych. Por.: Januszewicz 2011; Jura 2011; Kowal 2011.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 2012, *Składniowa konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 82–93.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 103–113.
- Domagała-Zyśk E., 2003, *Czy istnieje już polska surdologopedyką*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 3–7.
- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego*, Lublin.
- Januszewicz M., 2011, *Lektoraty języka polskiego jako obcego dla Głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspektywy*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 29–36.
- Jastrzębska-Golonka D., Rypel A., 2008, *Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów z deficytami słuchu – wybrane zagadnienia*, w: J. Porayski-Pomsta (red.), *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, Warszawa, s. 222–235.
- Jura M., 2011, *Polszczyzna Głuchych*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 37–50.
- Korendo M., 2007, *Przykłady tekstów pisanych, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niesłyszących*, w: A. Maciejewska (red.), *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, Siedlce, s. 87–97.
- Korendo M., 2008, *Jak niesłyszący gimnazjaliści radzą sobie z opisem obrazka? Analiza przykładów*, w: J. Porayski-Pomsta (red.), *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, Warszawa, s. 213–221.
- Korendo M., 2012, *Jak niesłyszący piszą o sobie? Analiza przykładów*, w: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*, Lublin 2012, s. 187–197.
- Kowal J., 2005, *Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci niedosłyszących i głuchych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2, s. 104–120.
- Kowal J., 2011, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski [maszynopis].
- Kowańdy K., 1998, *Zaburzenia językowe w mowie pisanej dzieci niedosłyszących*, w: U. Eckert (red.), *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Warszawa, s. 240–267.
- Lipińska E., 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego / drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 19–28.
- Panasiuk J., Woźniak T., 2001, *Pojęcie tekstu a zaburzenia mowy*, w: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, Lublin, s. 108–132.
- Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., 2017, *Przymyki przestrzenne w tekstach pisanych w języku polskim przez osoby niesłyszące – uwagi wstępne*, „Polonica”, t. XXXVII, s. 137–148.
- Seretny A., Lipińska E., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.

Karolina Ruta-Korytowska

**HEARING-IMPAIRED STUDENT'S DIFFICULTY WITH WRITING SKILLS
– A CASE STUDY**

Keywords: glottodidactics, writing skill, syntax

Summary. The aim of the article is to describe selected difficulties with writing in Polish experienced by a hearing-impaired student. The research material comes from a B.A thesis and selected other texts written by a student of Adam Mickiewicz University in Poznań, who attended optional classes in practical knowledge of the Polish language.

RECENZJE

*Michalina Biernacka**

Kreatywny trening percepcji przed artykulacją – czyli ćwiczenia fonetyczne uwzględniające prawidłową drogę akwizycji. Uwagi na marginesie książki Ewy Kołaczek, *Testuj swój polski – Fonetyka (Prolog, Kraków 2017, ss. 166)*

Słowa kluczowe: fonetyka, podręczniki do nauczania wymowy polskiej dla obcokrajowców, fonodidaktyka

Streszczenie. Celem recenzji jest omówienie publikacji *Testuj swój polski – Fonetyka* autorstwa Ewy Kołaczek, najnowszego zbioru ćwiczeń fonetycznych do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomach biegłości A1–B1 w skali ESOKJ. Jakościowa analiza materiału, proponowanych typów ćwiczeń czy uporządkowania samych zagadnień pozwala uznać książkę za interesujący i dobry materiał do treningu zarówno słuchu mownego, jak i artykulacji.

Seria TESTUJ SWÓJ POLSKI, wydawana przez Wydawnictwo Prolog, z założenia ma być uzupełnieniem m.in. podręczników kursowych HURRA!!!, choć poszczególne publikacje mogą być wykorzystywane samodzielnie i wybiórczo. Najnowsza książka Ewy Kołaczek (2017), której tematem jest fonetyka języka polskiego, według informacji zamieszczonych na okładce ma służyć zarówno pracy indywidualnej, jak i grupowej od początku nauczania do poziomu B1. Składa się z 70 rozdziałów traktujących o rozmaitych zagadnieniach z segmentalnej i suprasegmentalnej płaszczyzny języka polskiego w odniesieniu do treningu percepcji oraz odpowiedniej artykulacji. Zwraca uwagę na zdecydowaną większość trudności, jakie cudzoziemcy mogą napotkać podczas uczenia się języka polskiego w zakresie płaszczyzny fonemowo-fonetycznej, co jest z pewnością dużym walorem publikacji. Na końcu zamieszczono angielskie tłumaczenie wszystkich poleceń zawartych w podręczniku oraz rubrykę *Warto wiedzieć, że...*, charakterystyczną dla tej serii, która tłumaczy trudniejsze zagadnienia bądź też podaje ciekawostki związane z tematem. Całość dopełniają angielsko-niemiecki słowniczek oraz klucz do wielu ćwiczeń. Podobna publikacja nie mogłaby się obejść bez materiału dźwiękowego, wobec czego nagrania ćwiczeń dołączone zostały na płycie CD i trzeba przyznać, że ich jakość jest wyjątkowo dobra (zróżnicowane płciowo głosy lektorów, bardzo dobra wymowa i – co jednak rzadkie w podobnych publikacjach – niezwolnione, ale i niezbyt szybkie tempo, wielokrotnie w zadaniach zmieniane) – materiał opracowany został przez Studio Nagrań Nieustraszeni Łowcy Dźwięków. Na komentarz zasługuje także sama szata

* michalina.biernacka@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0002-2414-9745.

graficzna omawianego zbioru ćwiczeń fonetycznych, wpisująca się w schemat całej serii, nienadmiernie kolorowa (nie odwraca uwagi uczących się), ale i bez narzucającej się rutyny w sposobie prezentowania treści¹.

Bardzo ważną cechą publikacji jest to, że Autorka równie mocno jak na wymowie, koncentrowała się na ćwiczeniach słuchu mownego (Biernacka 2014), zwykle poprzedzających ćwiczenia artykulacyjne (odstępstwa zaobserwowano kilkakrotnie, lecz wyłącznie w sytuacji, gdy dane dźwięki mowy przećwiczone zostały w poprzednich rozdziałach). Taki układ materiału pozwala na elementarne (ze względu na małą liczbę ćwiczeń w każdym z rozdziałów), lecz jednak właściwe metodologicznie kształtowanie kompetencji fonologicznej uczących się (ESOKJ 2003). Wbrew niemu uporządkowany jest jednak spis treści, w którym każdorazowo najpierw wymieniona jest wymowa, a po niej różnicowanie głosek, co jednak poczytuje się jako zabieg stylistyczny zastosowania paralelnego układu względem pozostałych rozdziałów (np. „wymowa i różnicowanie samogłosek ustnych” – spis treści, s. 3).

W celu kształtowania umiejętności rozpoznawania dźwięków mowy wykorzystano wiele standardowych technik, np. dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego (s. 11), uzupełnianie luk literowych lub sylabowych (s. 13, 19) czy odnajdywanie słów niepasujących do pozostałych / nieprzeczytanych (s. 14). Warto w tym miejscu wspomnieć, że nie unikano technik wymagających włączenia dodatkowych procesów myślowych, np. liczenia w ćwiczeniach na dyskryminację (ze stron 22, 26, 41) czy zapisywania pełnych słów (s. 43). Szczególnie cenne są tu wszystkie ćwiczenia dotyczące akcentu i intonacji, nie pominięto nawet percypowania różnic w intencjach nadawczych. Należy nadmienić, że nawet jeśli forma ćwiczenia się powtarzała, to graficzny sposób prezentacji ulegał zmianie (por. uzupełnianie liter na stronach 19 i 25). Co ważne, często dźwięk łączono z obrazem, zarówno pojedynczym elementem graficznym wizualizującym głoskę na zasadzie reprezentatywnego z nią wyrazu (por. s. 34), jak i komunikacyjnie w dialogach (s. 35). Rozdziały dotyczące rozróżniania głosek – a właściwie niesamogłosek (spółgłosek i gładów) – to próba zdaniowa testu słuchu mownego, niekiedy dwu, a niekiedy trójelementowa, brakuje jednak wielu innych ważnych opozycji fonologicznych, by była pełna².

Na uwagę zasługuje także różnorodność ćwiczeń artykulacyjnych proponowanych przez Autorkę, obejmujących podsystemy wokaliczny, konsonantyczny i prozodyczny polszczyzny. Wykorzystano nie tylko samo *verbum*, ale i bodźce wzrokowe w postaci obrazków, zdjęć czy ciekawych dialogów, wpisujących się dobrze w podejście komunikacyjne. Za podobnie wartościowe działanie uważa się wplatanie fragmentów wierszy, np. Jana Brzechwy czy też popularnych piosenek (*Szła dziewczeczka do laseczka*). Synkretyzm technik nauczania przejawia się bardzo wyraźnie w wizualizacjach intencji nadawczych za pomocą swoistych emotikonów czy nawet próśb o dorysowywanie odpowiednich kształtów układu warg podczas artykulacji spółgłosek dentalizowanych. Do innych ciekawszych pomysłów warto zaliczyć wszystkie zadania komunikacyjne oparte na komiksach,

¹ Takie rozwiązanie wydaje się trafiać do większości cudzoziemców, choć m.in. uczyć się z Dalekiego Wschodu wolą pewnego rodzaju powtarzalność, której tu uniknięto. Oczywiście jest jednak, że nie dałoby się dwu tak odrębnych koncepcji połączyć.

² Brak w publikacji informacji odautorskich tłumaczących pewne merytoryczne wybory, przypuszcza się więc, że dokonano ich arbitralnie na bazie doświadczeń metodycznych, np. brak ćwiczeń na różnicowanie par c:k, s:z, s:sz (są już w ciągach, m.in. s:si:sz – s. 41).

wykorzystanie kaligramu w rozdziale *Marzenie Marzeny* lub też wprowadzanie elementów kulturowych (Jan Matejko, mapa Polski, Kraków). Warto zaznaczyć, że większość podręczników przeznaczonych do nauczania wymowy (Karczmarszuk 2012; Majewska-Tworek 2010; Madelska 2010) oraz podręczników kursowych na poziomy A i B (m.in. Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011; Piotrowska-Rola, Porębska 2012) proponuje wyłącznie ćwiczenia koncentrujące się na polskich głoskach – zapominając niejako o prozodii. W ramach technik nauczania właściwej artykulacji skorzystano przede wszystkim z powtarzania za nagraniem (głosy obu płci), w zróżnicowanym tempie, niekiedy proszono też od odczyt przed odsłuchem (produkcja przed imitacją), mającym działać weryfikacyjnie (przy takim postępowaniu pojawia się większa liczba błędów). Imitacja obejmowała głoski (s. 34), sylaby (s. 37), onomatopeje (s. 47), wyrazy (s. 50), połączenia wyrazowe (s. 40), zdania (s. 76), łamańce językowe (s. 54) czy wiersze (s. 58). Do mniej standardowych technik należy porównywanie wymowy własnej z nagraniem – niemniej warto dodać, że uczący się powinni swoją artykulację zarejestrować, by ten sposób pracy mógł przynieść efekty. Istotne są też indukcyjne ćwiczenia trenujące wymowę grup głoskowych wewnątrzwyrazowo i międzywyrazowo, w których obcokrajowcy proszeni są o samodzielnie spostrzeganie reguł rządzących upodobnianiem się grup niejednorodnych pod względem dźwięczności (s. 66).

Kłopoty, na jakie natrafić może lektor, chcąc pracować z omawianą publikacją, wynikają z nieodkrytego poziomu poszczególnych ćwiczeń. Zgodnie ze słowami zamieszczonymi na okładce książka kierowana jest do studentów rozpoczynających naukę i może ich w rozwijaniu kompetencji fonologicznej wspierać aż do poziomu B1. Ten dość szeroko zakrojony przedział biegłości nie jest rzadki w publikacjach fonodydaktycznych (z uwagi na wiele czynników warunkujących trudności w przyswajaniu wymowy obcego języka, takich choćby jak interferencje języka pierwszego), niestety nigdzie w książce nie odnajdujemy informacji pozwalających początkującym lektorom czy też samym cudzoziemców zorientować się, które ćwiczenia przeznaczone są na jaki poziom / dla kogo. Trudność ćwiczeń z pewnością nie wzrasta w sposób linearny, ponieważ już w pierwszym rozdziale – omawiającym internacjonalizmy – znajduje się ćwiczenie, w którym należy ocenić poprawność wymowy poszczególnych wyrazów osadzonych w wypowiedzeniach.

Układ treści przebiega od internacjonalizmów (zgodnie z zasadą poszukiwania elementów znanych uczącym się dla wzmocnienia motywacji), akcentu wyrazowego i zdaniowego (to pierwsza publikacja fonodydaktyczna słusznie rozpoczynająca od kształtowania prozodii), literowania³ poprzez poszczególne segmentalne elementy systemu, a więc samogłoski, półsamogłoski, spółgłoski, grupy spółgłoskowe i bardziej skomplikowane zagadnienia (takie jak homofony), aż do między innymi umiejętności rozpoznawania intencji i emocji nadawcy. Taki układ zgodny jest z zasadą stop-

³ Pewne wątpliwości budzi przytaczanie nazw liter alfabetu i proponowanie literowania, skoro publikacja odnosi się do wymowy, a jej celem nie jest też korelacja podsystemu fonicznego z ortograficznym. Bardziej zasadne byłyby ćwiczenia głoskowania, których jednak w materiałach brakuje. Być może integrowanie nauki fonetyki z pozostałymi podsystemami było jednak celem Autorki, jednak nie zostało to w żaden sposób skomentowane. Widać fragmenty łączące wymowę z podsystemem leksykalnym (homofony), gramatycznym (liczebniki) czy też ortograficznym (palindromy), jednak wybór korelacji nie zawsze jest uzasadniony, brakuje zaś innych, ważniejszych zdaje się połączeń, np. szerszych odniesień do fleksji, wymowy czasownika *być* w czasie przyszłym itp.

niowania trudności, jednak wewnątrznie w ten właściwy podział wkrada się chaos zróżnicowania poziomu komplikacji poszczególnych ćwiczeń, a także nierówno rozłożonego nacisku na ćwiczenie wybranych głosek. Ilustrację niejednakowego traktowania treści – zapewne dla uzyskania większego urozmaicenia typów ćwiczeń – mogą stanowić przykładowo: rozdział 18. przeznaczony do pracy nad różnicowaniem i wymową głosek [c/s] (4 ćwiczenia i opis artykulacji), rozdział 21. służący wyłącznie nauce wymowy [ś] (również 4 ćwiczenia i opis), a także rozdział 24., traktujący o wymowie [ż] i różnicowaniu [z/ź/ż] – łącznie 3 ćwiczenia i opis wymowy tylko głoski [ż]. Zastanawiające jest też rozpoczynanie ćwiczeń głosek z tzw. trzech szeregów od afrykat, które na zasadzie akwizycji do języka rodzimego powinny być wprowadzane na końcu (por. Madelska 2009). Być może jednak zamiarem Autorki było wyjście od dźwięków, które – choć trudniejsze do uzyskania ze względu na stopień otwarcia narządów mowy – silniej zaznaczają miejsce artykulacji, a więc styku artykulatorów – co rzeczywiście w pracy z cudzoziemcami jest często istotniejsze.

W większości ćwiczenia, które odnaleźć można w publikacji, są dość krótkie. Zazwyczaj – biorąc pod uwagę jak niewiele czasu mają lektorzy na kształtowanie kompetencji fonologicznej – jest to słuszne podejście (*per analogiam* nauczyciel może bowiem zadania rozwijać). Przy założeniu jednak, że mają one służyć pracy indywidualnej, liczba powtórzeń czy opis reguły bywa niewystarczający (patrz: akcent wyrazowy).

Zdecydowanie walorem publikacji są wszelkie logopedyczne odniesienia, takie jak rysunki układu warg przy artykulacji samogłosek bądź spółgłosek trzech szeregów, ćwiczenia oparte na paronimach, logatomach, rebusach czy wręcz opisy artykulacji jako instrukcje fonetyczne (sugerowana jest niekiedy praca z wykorzystaniem lusterek). Do niektórych można mieć niestety zastrzeżenia merytoryczne, por. opis wymowy głoski [i]: „język mocno napiera na dolne zęby, a jego przednia część zbliża się do podniebienia...” (s. 13), „[oŋ] / [eŋ] – w uproszczeniu jest to dźwięk pośredni [on/ą] / [en/ę]” (s. 16), „w języku polskim głoski **ą/ę** należy wymawiać z pełną nosowością⁴ przed spółgłoskami: f, w, s, z, sz, ż/rz, ch...” (s. 15, 16) czy „wymowa głoski **l** składa się z dwóch etapów: w pierwszej fazie czubek języka dotyka górnych dziąseł, a boczne krawędzie się obniżają. W drugiej fazie czubek języka odrywa się od dziąseł” (s. 22), uwagi o upodobnieniach w wyrazach typu *trzeci*, *czwarty* (s. 72) czy też wprowadzenie rozdziału o palindromach, który dotyczy ortografii, a nie fonetyki – szczególnie że wśród podanych przykładów znalazły się takie z geminatą (*Anna*) lub utratą dźwięczności w wygłosie (*zaraz*) – strona 71.

Dziwi brak rozróżnienia między głoską a literą, przyjmujący w publikacji rozmaite kształty, np. „wymowa u/ó” (s. 14), „na końcu słowa głoska **ą** zachowuje nosowość” (s. 15)⁵, mimo że w kilku miejscach pojawia się zapis w sławistycznym alfabecie fonetycznym (np. na stronie 16, wyjaśniający prawidłowe realizacje tzw. samogłosek nosowych), a nawet wymagany jest od uczących się zapis wymowy w ćwiczeniu na s. 67 (oczywiście uproszczony, dla oddania zmian dźwięczności, ale jednak w nawiasie kwadratowym). Tego rodzaju uproszczenia prowadzą do opisów komparatystycznych typu: „Głoska **ź/zi** jest spółgłoską dźwięczną (...). Powstały dźwięk jest zbliżony do głoski ‘s’ w angielskim słowie ‘pleasure’, ale jest bardziej miękki” (s. 32), w których pojęcia głoski

⁴ Warto postawić pytanie: jak Autorka rozumie termin „pełna nosowość”?

⁵ Nie wydaje się, by było to słuszne uproszczenie terminologii, bowiem relacje głoska – litera obejmują wszystkie języki świata.

i litery zdają się być utożsamiane. Przy okazji warto jednak wspomnieć, że wsparciem wyobrażeń słuchowych są właśnie liczne odniesienia do podobnych dźwięków mowy występujących w językach angielskim, niemieckim, włoskim czy francuskim – nie są one nowością (por. Miodunka 2001), bywają zaś mylącym uproszczeniem⁶.

Niektóre zadania, mimo że ciekawe strukturalnie, budzą wątpliwości teleologiczne, m.in. odnajdywanie ze słuchu niewypowiedzianego wyrazu spośród rodziny wyrazów (np. pustka, pustelnik, pustelnica, pustelnia, pustynia) jako ćwiczenie percepcyjne głoski [u] (s. 14), podkreślanie usłyszanego słowa spośród trzech możliwych z głoska [ś], gdy to odróżnienie jej od innych spółgłosek powinno być istotą, np. „Asia, *Asi*, Asiu!” (s. 29) czy też numerowanie w kolejności par homonimicznych (s. 70) – np. odróżnianie duetów [xart / xart] (ort. chart / hart), [lut / lut] (ort. lód / lud). Ciekawe ćwiczenie prezentuje rozdział 55, jednakże zapis w poleceniu, informujący o konieczności poszukiwania słów różniących się „od pozostałych pod względem jakości wymowy wyróżnianej głoski” jest dość nieprecyzyjny, szczególnie że ćwiczenie łączy wymowę spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych z realizacjami tzw. samogłosek nosowych w różnych kontekstach. Ponadto dodanie rozdziału o wymowie wyrażen przyimkowych aż prosi się o ukazanie jedności brzmieniowej w obrębie grup spółgłoskowych w jakimś ćwiczeniu (która tylko wspomniana jest na s. 66).

Dobrą techniką – wbrew jednak zapisowi o jej wyjątkowości, bardzo popularną – są próby wymowy słów od końca z dodawaniem kolejnych sylab techniką *backchaining* [Komorowska 2005; Biernacka 2016]. Skoro jednak publikacja przeznaczona jest i dla niższych poziomów, warto choć na jednym przykładzie pokazać ją z wykorzystaniem słowa z poziomu początkowego, np. *interesujący*. Ciekawa zaś jest wariacja techniki rozwinięcia z wykorzystaniem gry słownej, służącej – poprzez brzmieniowe asocjacje – ćwiczeniu najpierw krótszych form wyrazowych, aby przejść do trudnych liczebników (por. Gamon, Bragdon 2003). Niestety wydaje się, że wprowadzenie wymowy słowa *część* po to, by uczący się opanował realizację *sześć* (podczas gdy właśnie te dwa wyrazy stanowią jeden z częstszych problemów na poziomie początkowym ze względu na różnicę wyłącznie w stopniu zbliżenia narządów mowy) lub *zięć* dla opanowania wyrazu *dziesięć* (choć różnica dźwięczności często powoduje tu zamianę głosek na drodze interferencji) jest działaniem, które może naukę utrudnić (w obu sytuacjach nie uwzględniono cech dystynktywnych w trakcie kreowania zadania).

Cenne w zbiorze ćwiczeń jest to, że znalazły się w nim zadania na wyrażanie emocji (onomatopiecznicie oraz przy pomocy intonacji), również na wyższe poziomy – z uwzględnieniem różnic w podziale granic wypowiedzeń. Interesujący jest rozdział odnoszący się do popularnych błędów wymowy i choć nie do końca jasne jest, dlaczego Autorka odróżnia kategorię wyrazów typu [*prasaować*] jako *pracować* od wyrazów typu [*kaos*] jako *chaos*, [*kały*] jako *cały* (prawdopodobnie w pierwszej grupie wyrazów nacisk kładąc na konsekwencje zmian znaczeń wyrazów, a w drugiej grupie na próbę odzwierciedlenia wymowy charakterystycznej dla języków pierwszych uczących się – co przecież może się na siebie nakładać – jak pokazuje ostatni z przykładów), to jednak bezpośrednio zwrócenie uwagi uczących się na jedne z najczęstszych pomyłek jest komunikacyjnie bardzo skutecznym sposobem motywowania do nauki.

⁶ Choć Autorka stara się oceniać dźwięki mowy po względem barwy, komentując np. [ć] „zbliżony jest do głoski ‘ch’ w angielskim słowie *cheese*, ale jest bardziej miękki” (s 27).

Nie udało się uniknąć problemów w konstruowaniu poleceń, choć są sporadyczne, np. mylące czy też wprowadzające w konsternację jest polecenie w rozdziale 22.: *Proszę wysłuchać nagrania i zakreślić słowa czytane przez lektora. Połączone ze sobą ułatwią przejście przez labirynt i zaprowadzą do wyjścia* (s. 30) – można mieć więc wrażenie, że należy je jako słowotwórczo ze sobą związać. Można mieć też wątpliwości odnośnie do poziomu tekstu o Błoniach ze str. 82, szczególnie że nie ma jego tłumaczenia – podobnie jak i pozostałych tekstów czy treści ćwiczeń. Kilka istotnych ćwiczeń pozbawionych jest nagrań, np. rozdział 61. dotyczący wymowy liczebników złożonych, choć ćwiczenie w nim polega na odczytaniu liczby osób, które polubiły wybrane profile na Facebooku, np. 1 625 908, to bez dźwiękowego wsparcia do porównania wymowy zadanie to nie nadaje się do samodzielnej pracy.

Podsumowując, warto podkreślić, że recenzowana publikacja łączy ze sobą cztery najistotniejsze metody nauczania wymowy języków obcych, a więc: artykulacyjną (objaśnianie sposobów artykulacji, uwzględniające nawet ryciny), audytywną (imitacja wymowy wzorcowej), kontrastywną (porównywanie głosek polskich do podobnych w innych językach europejskich, szczególnie angielskiego jako *lingua franca*) i werbo-tonalną (kładącą nacisk na prozodię). Całość okraszona jest pracą na parach minimalnych i z odniesieniem do różnorodnych asocjacji, wykorzystuje bodźce wzrokowe, słuchowe i werbalne, elementy tekstów kultury, a nawet dowcip, podszta jest zaś ukierunkowaniem na komunikację.

Warto podkreślić, że omawiana publikacja w rękach doświadczonych lektorów jest z pewnością bardzo dobrym narzędziem, które pozwala ćwiczyć polską wymowę w sposób kreatywny i zróżnicowany. Brak informacji poziomujących zagadnienia lub/i poszczególne ćwiczenia – charakterystyczny zresztą dla całej serii – wzbudza jednak wątpliwości. Zastanawiający jest też brak wstępu odautorskiego, z którego czytelnik mógłby się dowiedzieć, jakie założenia metodologiczne i cele przyświecały pisaniu książki. Jako zbiór ćwiczeń fonetycznych do wykorzystania wedle uznania lektorów jest jednak zdecydowanie godną polecenia publikacją.

BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., 2014, *Sluch fonematyczny, fonetyczny czy mowny – rozważania terminologiczne*, w: M. Gaze, K. Kubacka (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców – 2*, Łódź, s. 31–37.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gamon D., Bragdon A. D., 2003, *Ucz się szybciej, zapamiętaj więcej*, Warszawa.
- Karczmarszcuk B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- Kończak E., 2017, *TESTUJ SWÓJ POLSKI – FONETYKA*, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Madelska L., 2009, *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 38–55.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.

- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Miodunka W., 2001, *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*, Kraków.
- Piotrowska-Rola M., Porębska M., 2012, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, Lublin.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2011, *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Kraków.

Michalina Biernacka

**CREATIVE PRACTICE IN AUDITORY PERCEPTION PRECEEDING
ARTICULATION – HOW THE CORRECT ACQUISITION CAN BE REFLECTED
IN PHONETIC EXERCISES. REMARKS ON THE BOOK
TESTUJ SWÓJ POLSKI – FONETYKA BY EWA KOŁACZEK
(PROLOG PUBLISHING COMPANY, KRAKÓW 2017, PP. 166)**

Keywords: phonetics, Polish pronunciation textbooks for foreigners, phonodidactics

Summary. The aim of the article is to review the textbook *Testuj swój polski – Fonetyka* by Ewa Kołaczek. It is the newest collection of phonetic exercises for Polish as a foreign language at the A1–B1 levels (according to CEFR). The qualitative analysis of the material, the proposed types of exercises and the arrangement of phonetic issues allow for the conclusion that the textbook is an interesting teaching aid which can help develop the phonological and phonetic competencies.

REDAKTOR INICJUJĄCY

Mateusz Grabowski

KOREKTA TECHNICZNA

Elżbieta Rzymkowska

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2018

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09021.18.0.Z

Ark. druk. 13,625

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63